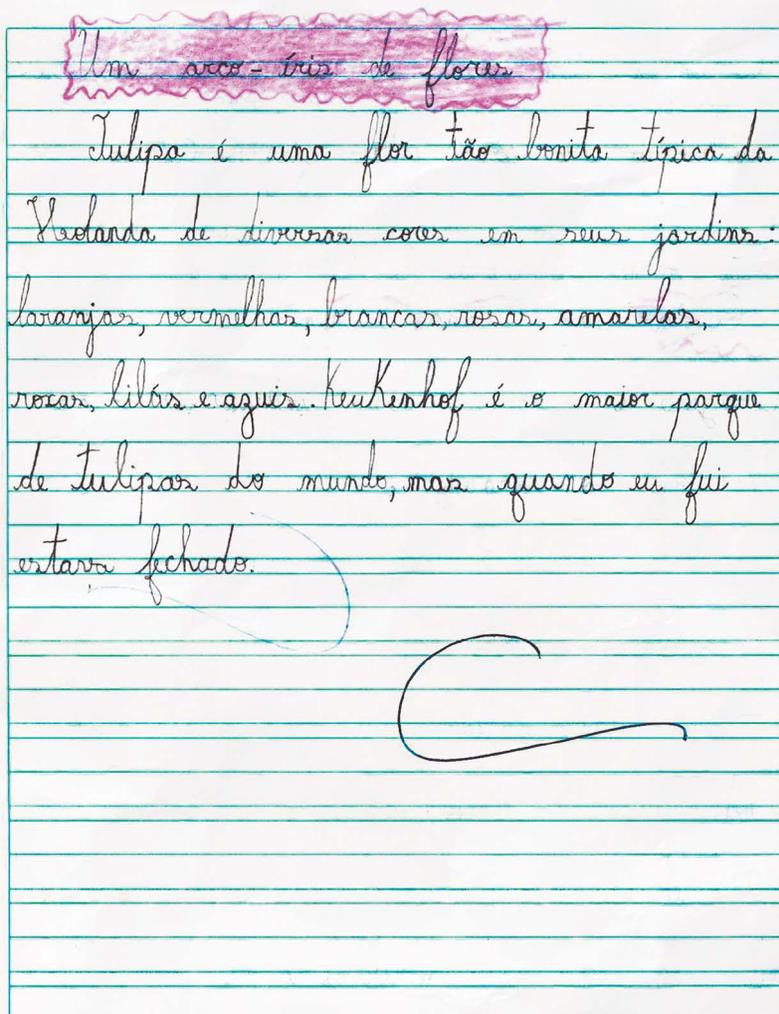


Fernanda Zanetti Becalli
Cleonara Maria Schwartz

ENTRE CADERNOS E DISCURSOS:

UMA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DA LEITURA EM TERRAS CAPIXABAS
(2001 a 2008)



ENTRE CADERNOS E DISCURSOS:

**UMA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DA LEITURA EM
TERRAS CAPIXABAS**

(2001 a 2008)

**FERNANDA ZANETTI BECALLI
CLEONARA MARIA SCHWARTZ**

ENTRE CADERNOS E DISCURSOS:

**UMA HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO DA LEITURA EM
TERRAS CAPIXABAS**

(2001 a 2008)

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Fernanda Zanetti Becalli; Cleonara Maria Schwartz

Entre cadernos e discursos: uma história recente do ensino da leitura em terras capixabas (2001 a 2008). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 279p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-593-6 [Impresso]

978-65-5869-594-3 [Digital]

1. Ensino da leitura. 2. Cadernos e registros escolares. 3. Práticas alfabetizadoras. 4. Trajetória formativa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

O CADERNO

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.

Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.
Serei de você confidente fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.

Sou eu que vou ser seu amigo,
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.
(TOQUINHO)

SUMÁRIO

Apresentação	9
Prefácio	13
Por entre os arquivos pessoais: cadernos e demais suportes de registros escolares	15
Capítulo I	29
A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras	
Capítulo II	53
Na tessitura da nossa trajetória formativa: elos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)	
Capítulo III	71
Olhai e vede a beleza da diversidade de registros nos cadernos docentes e discentes	
Capítulo IV	139
Discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares, indícios de discursos ditos	
Discursos representativos do trabalho com a leitura materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares	163

Discursos representativos do trabalho com a <i>leitura compartilhada</i>	167
Discursos representativos do trabalho com a leitura de <i>texto que se sabe de cor</i>	195
Discursos representativos do trabalho com a leitura de sílabas e de frases	241
Capítulo V	257
Instaurando o <i>dixix</i> conclusivo, antes de guardar os cadernos e demais suportes de registros escolares	
Referências	267

Apresentação

Ao tomar este livro nas mãos, os leitores e leitoras vão se surpreender, certamente, com a qualidade da escrita, com os diálogos estabelecidos com a literatura acadêmica e com os caminhos escolhidos para explorar um dos suportes mais usados nas salas de aula: os cadernos escolares que até bem pouco tempo estavam à margem na historiografia da educação.

Escrito no momento em que eles saem da zona de penumbra – deixando de ser apenas simples folhas costuradas, grampeadas ou espiraladas ou tão somente portadores de palavras, números e ilustrações – para serem vistos como testemunhos privilegiados da aprendizagem e do exercício da escrita, da escrita de si, de trajetórias escolares, de metodologias de ensino, de práticas pedagógicas e de perspectivas avaliativas, o livro se insere no movimento mais amplo de valorização de documentos aparentemente banais que trazem o acontecer da sala de aula, movimento este que não mais restringe pesquisadores à legislação, às propostas curriculares e aos papéis oficiais.

Em meio à transição da invisibilidade para a centralidade em algumas investigações sobre o fazer docente, os usos do tempo na escola, as permanências e mudanças dos modos de ensinar e aprender, os cadernos escolares aqui mapeados, perscrutados e interrogados permitiram explorar de modo original a história da alfabetização ao entrecruzar com sensibilidade e rigor uma diversidade documental que trata tanto da política como das práticas alfabetizadoras.

Tomados como protagonistas dos fazeres escolares cotidianos, esses cadernos saem dos bastidores instigando um peculiar percurso intelectual e físico que obrigou as autoras a dialogar com uma rica literatura sobre o tema, em especial, os estudos brasileiros, franceses, espanhóis, italianos e argentinos que se voltam para a produção, circulação e usos dos cadernos

escolares, bem como a andarilhar por órgãos públicos e inúmeras escolas para encontrar esses documentos efêmeros muitas vezes desprezados, descartados ou esquecidos.

O livro traduz um esforço para seguir pistas deixadas por investigações pretéritas, uma aposta no esgarçamento entre fronteiras disciplinares ou consagrados campos de estudos e um empenho permanente para entrelaçar teoria, metodologia e empiria, o que lhe confere uma grande força argumentativa, visto que foge de esquemas tradicionais que impedem a riqueza das análises do próprio objeto ao longo das páginas. As questões que orientam a investigação, por sua vez, são permanentemente sinalizadas, servindo de fio condutor para as interpretações.

O relato sobre as dificuldades para se chegar aos cadernos escolares encanta pelo trabalho de persistência, de clareza de que não se podia desistir em função das distâncias a percorrer ou quando se esbarrava em depoimentos de que haviam sido perdidos ou abandonados. A garimpagem resultou, assim, de uma rede tecida a muitas mãos. Dela participaram professoras e até mesmo mães de alunos e alunas que, por razões profissionais ou afetivas, se recusam a jogar no lixo e no fogo a vida na escola de seus alunos e filhos e, na medida em que preservam esses papéis, tornam-se guardiãs da memória escolar.

Apesar do expressivo número de cadernos escolares, preservados de modos diversos e dispersos, tinha-se presente que o conjunto reunido resultava de triagem e escolha dos titulares, dos que impediram o descarte e daqueles que pesquisam, o que permitiu uma cuidadosa reflexão sobre a guarda da documentação escolar, para a qual se reclamam políticas públicas de preservação.

O árduo e competente trabalho de localização, classificação e interpretação exigiu uma habilidade importante para todo bom pesquisador: conquistar a confiança de titulares de cobiçados documentos. Implicou, assim, escrever, palestrar, viajar, conversar. Tal habilidade envolveu sedução e seriedade, o que permitiu o mergulho em arquivos pessoais e institucionais. Não se pode perder de vista que o trabalho está enraizado em um grupo

de pesquisa de longa tradição de estudos sobre a história da alfabetização capixaba e assim se beneficia do acúmulo do conhecimento coletivamente produzido e das parcerias estabelecidas com as redes públicas de ensino que abrem caminhos para se chegar aos que os preservam distantes dos olhares indiscretos dos pesquisadores. Também se beneficia do crescente interesse pela história da alfabetização, em cujos estudos se observa que cada vez mais se elegem os cadernos escolares como objeto ou fonte de pesquisa, como se pode ver em eventos científicos da área e nos centros de memória e documentação constituídos nos últimos anos, que reúnem ainda livros, manuais e cartilhas de alfabetização.

É importante observar que a busca de cadernos escolares esteve orientada pela compreensão de seus limites e possibilidades. Por mais instigantes que possam parecer para o estudo das práticas escolares e, aqui, das práticas alfabetizadoras, tinha-se presente que eles também omitem, silenciam, excluem. Não dão conta de todo o acontecer na sala de aula, do não aprendido ou do oralizado. A compreensão de que nenhum documento fala sozinho e precisa, além de perguntas, de cruzamento com outros para contextualizar, intuir motivações, atentar ao escrito e até mesmo aos silêncios inspirou a busca de outros tantos velhos papéis da escola, muitos deles ainda pouco valorizados.

Os encontros com os cadernos escolares permitiram entrar pelas salas de aula, vasculhar práticas e interrogar políticas, como se pode constatar na arquitetura do livro que expressa uma delicada e sensível operação historiográfica, configurando-se assim como um convite para adentrar também pelas trajetórias de professoras alfabetizadoras, bem como pelos discursos sobre a leitura, a leitura compartilhada, a leitura de textos, a leitura de texto que se sabe de cor e a leitura de sílabas e frases.

Neste momento no qual a importância da escola pública está em xeque, este livro é mais do que nunca uma instigante oportunidade de reflexão sobre o imprescindível e relevante papel dos professores e professoras que, nas salas de aula, se apropriam

das políticas e inventam novos modos de ensinar a ler, escrever, contar e interpretar as palavras e o mundo.

Ana Chrystina Mignot
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
2021

Prefácio

A obra intitulada *Entre cadernos e discursos: uma história recente do ensino da leitura em terras capixabas (2001 a 2008)*, de autoria de Fernanda Zanetti Becalli e Cleonara Maria Schwartz, é uma contribuição essencial para pesquisadores que se dedicam a estudar a história da leitura no Brasil e no estrangeiro.

Além das primorosas análises que mostram elementos importantes sobre o ensino da leitura, as autoras tomam, como fonte para construção da obra, os cadernos escolares que, conforme assinalam, “[...] permaneceram, até recentemente, como objetos silenciados, em zonas de penumbra”. Certamente, a utilização de outros registros nas pesquisas deve-se, dentre outras razões, ao seu caráter oficial.

Os cadernos escolares, no entanto, apesar das tentativas de controle (vistos da professora ou da equipe pedagógica), carregam várias marcas dos sujeitos e dos seus cotidianos, podendo, desse modo, permitir uma aproximação com as práticas de ensino recentes e com aquelas que estão distantes no tempo, mas também conhecer o que professores, professoras e crianças buscam criar, inventar, recriar para além das amarras e determinações.

Porém, o primeiro problema a ser enfrentado, ao trabalhar com os cadernos, é a reunião desse material. Esse foi um dos desafios enfrentado pelas autoras. Da mesma forma que são cuidados durante o ano letivo, infelizmente, na maioria das situações, os cadernos são descartados ao final do ano, esquecendo-se de que são testemunhos das experiências vivenciadas nas escolas por crianças, adolescentes, jovens, professores e professoras.

Apesar das dificuldades, a reunião e análise cuidadosa dos cadernos pelas autoras apontam para uma diversidade de formatos, tamanhos, encadernações, capas, assim como de modos de usos e de organização das páginas.

Elegendo os cadernos escolares como objetos privilegiados nas análises, Fernanda e Cleonara atingiram o objetivo proposto, ou seja, compreender “[...] como modelos de situações didáticas ditas construtivistas, colocadas em circulação pelo Programa de Formação de Professora Alfabetizadores (Profa), foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que cursaram o referido programa”, evidenciando como os sujeitos (crianças, professoras e professores) respondem a demandas dos órgãos diretores da educação nacional, mas também evidenciando como práticas de ensino começam a ser conformadas.

Recomendo a leitura da obra e acredito que ela nos ajudará a ver e a pensar a escola como espaço de criação. Parabéns às queridas autoras! Finalizo a leitura do livro emocionada pelo fato de ele permitir uma aproximação com a vida na escola.

Faz frio lá fora. A leitura da obra, no entanto, aqueceu o meu dia!

Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Inverno de 2021

Por entre os arquivos pessoais: cadernos e demais suportes de registros escolares

Cadernos escolares evocam um dos lugares autobiográficos cada vez mais comuns às últimas gerações – a escola. Capas, contracapas, exercícios de cópia, de caligrafia, ditados, cálculos, desenhos, cartografias, e até mesmo as avaliações dos professores, permitem compreender sua importância na história de vida de cada um e de todos. Esquecidos, muitos deles permaneceram guardados em arquivos pessoais, refúgios da escrita ordinária, da escrita infantil e, particularmente, da escrita escolar.

(MIGNOT, 2008b, p. 1)

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

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

Provocadas pelas leituras de diversos textos escritos por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação

(ANNE-MARIE CHARTIER, 2002, 2007, 2007a; GVIRTZ, 1997, 1999; HÉBRARD, 2000, 2001; MIGNOT, 2004, 2008, 2008a, 2008b, 2010; PERES, 2009, 2010, 2012; VIÑAO, 2008, dentre outros) que têm se voltado para os diferentes registros materializados nas páginas de cadernos escolares, concebemos esses objetos como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Em “Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar” (2008a), Ana Chrystina Venancio Mignot ressalta que os cadernos permitem compreender como políticas públicas educacionais são apoiadas, abdicadas ou ignoradas pelos docentes em seus fazeres profissionais. Desse modo, entendemos que os discursos materializados em cadernos docentes e discentes também oferecem indícios de apropriações, usos e/ou transformações, por professoras alfabetizadoras,¹ dos modelos de situações didáticas de leitura, indicados pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa).²

Seguindo essa linha de raciocínio, nossa preocupação central consistiu em investigar, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do Profa, como adequados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao

¹ Usamos o substantivo no feminino pelo fato de todos os cadernos e demais suportes de registros escolares docentes coletados pertencerem a mulheres que exercem e/ou exerceram a função de professoras.

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

3º ano do ensino fundamental pertencentes às escolas públicas capixabas. Partindo desse objetivo, inferimos que as situações didáticas de leitura do Profa permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra). Por conseguinte, o programa não proporcionou modificações do que já estava presente em classes de alfabetização no período anterior à sua implantação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário encontrar profissionais do magistério que pudessem contribuir para a localização de cadernos de professoras que cursaram o Profa no Estado do Espírito Santo e de alunos que estudaram com elas. Mas, onde encontrá-los? Tais objetos escolares foram preservados? Por quem? Onde estavam guardados? Seriam localizados em arquivos institucionais (Superintendências Regionais e Secretarias Municipais de Educação), escolares (escolas estaduais e municipais de ensino fundamental) e/ou pessoais (residências de professoras e de alunos)?

Como ponto de partida, conversamos e enviamos e-mails aos amigos, colegas de trabalho, discentes e docentes do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pais e avós de alunos que, de algum modo, tentaram localizar professores que, possivelmente, tivessem guardadas as fontes documentais que necessitávamos para o desenvolvimento da pesquisa. Aos poucos, chegaram às nossas mãos alguns contatos desses profissionais e também de algumas mães que, provavelmente, preservam os primeiros cadernos de seus filhos.

Pouco depois, elaboramos um protocolo de pesquisa e encaminhamos as 2.700 professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino que participaram do curso de extensão “Alfabetização: teoria e prática”, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales)³ do CE/Ufes em parceria com a Secretaria

³ O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) é um dos órgãos do CE/Ufes que se constitui, desde

de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), no período de 17-10-2008 a 19-9-2009.

Embora várias professoras tivessem participado do Profa nos municípios em que lecionavam, muitas relataram que “[...] *não guardavam cadernos de planejamento de anos anteriores e que os cadernos das crianças eram entregues às famílias no final do ano letivo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 14-8-2009). Nós mesmas tínhamos arquivado apenas dois cadernos de planejamentos de aulas e um caderno discente, tendo em vista que ainda não conhecíamos “[...] o valor desses velhos papéis para a compreensão das práticas pedagógicas, das trajetórias de vida, dos dilemas da sala de aula” (MIGNOT, 2008a, p. 100).

Inicialmente, buscamos localizar somente cadernos de professoras que cursaram o Profa em municípios capixabas e de alunos que estudaram com elas. Contudo, as docentes trouxeram outros suportes de registros escolares que também materializam discursos acerca do ensino da leitura e indicam vestígios de práticas alfabetizadoras. Dentre as 2.700, quatro professoras disponibilizaram um conjunto de 203 documentos que presentificam parte das situações vividas e praticadas pelos sujeitos que se entrecruzavam no interior das salas de aula: dois cadernos docentes, dez cadernos discentes, um projeto, uma proposta curricular, uma agenda escolar, quatro relatórios de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, nove diagnósticos das hipóteses de escrita dos alunos e 175 folhas fotocopiadas de atividades didáticas.

As dificuldades enfrentadas na localização de cadernos e demais suportes de registros escolares não foram pontuais do

2006, como *locus* profícuo para a realização de discussões e produções do conhecimento na área da cultura escrita e leitura, das “[...] suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção e transmissão, dentro e fora das instituições, suas relações com outras linguagens e tecnologias e os processos de constituição dos leitores e produtores de textos”. Maiores informações sobre o Nepales encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico <http://www.ce.ufes.br/nucleos/nepales>.

Estado do Espírito Santo. Eliane Peres (2012, p. 103), na organização de um acervo com cadernos e outros documentos coletados em escolas do Rio Grande do Sul, relata que “[...] a constituição de um acervo dessa natureza é lenta e difícil, uma vez que esse suporte é descartável e desvalorizado após seu uso; contudo, algumas pessoas que o guardam fazem-no pelo valor sentimental, sendo, portanto, difícil – compreensivamente – sua doação”. Em nosso caso, não chegamos a pedir a doação desses materiais, apenas o empréstimo e, mesmo assim, presenciamos os laços de afeto mencionados pela pesquisadora.

No Nepales, conseguimos uma lista com os endereços e os telefones das 11 Superintendências Regionais de Educação do Estado e outra com os telefones das 78 Secretarias Municipais de Educação. Fizemos inúmeros contatos por telefone na tentativa de localizar professores capixabas egressos do Profa e não obtivemos êxito. Pelo fato de o programa ter sido implementado no início dos anos 2000, grandes foram os obstáculos para localizar profissionais que fornecessem informações sobre docentes que participaram do Profa e, quando situados, relatavam que “[...] *já fazia muito tempo que esse programa havia sido desenvolvido, os responsáveis por ele no município tinham se aposentado ou não trabalhavam mais naqueles órgãos públicos*” (DIÁRIO DE CAMPO, 26-9-2009).

Tínhamos, portanto, 89 instituições públicas a percorrer (11 Superintendências Regionais de Educação do Estado e 78 Secretarias Municipais de Educação). Como dar conta desse percurso? Uma visita a essas instituições seria suficiente para localizar os professores e recolher cadernos e outros suportes de registros escolares docentes e discentes?

No ano de 2010, uma das possibilidades que se abriram foi a de conversar pessoalmente com os representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, os professores alfabetizadores e demais pessoas que participavam dos Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales), promovidos pelo Nepales. Assim, na VII Reunião do Fórum, realizado no dia 9 de março, no auditório do CE/Ufes, expusemos

brevemente o objetivo da pesquisa e discorreremos sobre a relevância de desenvolver um trabalho sobre a história recente e ainda presente do ensino da leitura em escolas públicas capixabas, por meio de diálogos com práticas alfabetizadoras materializadas em cadernos e demais suportes de registros escolares.

Depois da conversa face a face e com uma cópia da lista de presença do VII Fopales, passamos a telefonar para as funcionárias representantes das Secretarias de Educação e agendar uma visita aos municípios capixabas. Percorremos, então, 40 Secretarias Municipais e uma Superintendência Regional de Educação, totalizando 40 municípios.

Nas visitas às Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes. Conforme salienta Vidal (2005, p. 22), possivelmente, esses papéis “[...] encontram na lixeira seu [trágico] destino” porque, aparentemente, não apresentam importância institucional nem possuem valor legal. Soubemos da existência de arquivos *mortos* – locais reservados a conservar pilhas de documentos não mais necessários à administração vigente, mas que têm caráter comprobatório. No entanto, não tivemos acesso a esses locais por serem restritos aos funcionários das Secretarias.

As visitas às 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia evidenciaram que os documentos produzidos no dia a dia de escolas públicas capixabas ainda não são reconhecidos como fontes históricas de pesquisa em educação que permitem aprofundar estudos sobre escolas, memórias, culturas escolares, colaborando na compreensão de “[...] reformas educacionais, políticas, propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

Essa constatação aponta para a necessidade de refletirmos sobre a organização de arquivos institucionais destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando a preservar uma memória da educação espírito-santense e “[...] tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41). Isso porque tais documentos auxiliam na compreensão de abordagens teóricas e metodológicas que alicerçam fazeres profissionais docentes, de modificações e/ou permanências que se concretizam no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita em classes de alfabetização de crianças e de como políticas públicas de formação continuada são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras, entre outras questões.

Com as professoras que estavam trabalhando em Secretarias Municipais de Educação, conseguimos reunir outros 38 documentos: um livro *Nossas memórias*, organizado a partir de relatos das professoras que participaram do Profa no município de Vila Pavão e uma proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental; uma pasta com 35 relatos autobiográficos de professoras egressas do programa em Colatina; e um caderno de planejamento docente porque a professora estava, naquele momento, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Rio Bananal. Na maioria das visitas, recebemos indicações de escolas em que poderíamos localizar as referidas professoras.

Vale destacar que apenas na Secretaria Municipal de Educação de Linhares tivemos acesso à lista de entrega dos certificados do Profa. Nas demais 40 instituições percorridas, as funcionárias buscavam lembrar de memória os nomes de professoras egressas do programa. Na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, por exemplo, apesar de uma das professoras que nos atenderam ter sido formadora do Profa, não conseguimos a indicação de cursistas. Quando questionada sobre a existência de registros de desenvolvimento do programa, ela relatou que, “[...] *por falta de espaço os documentos*

de programas implantados em gestões anteriores não continuavam arquivados nos armários da Secretaria e sim no arquivo morto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2-3-2011).

Depois dos contatos estabelecidos nas referidas Secretarias, seguimos para as escolas indicadas na esperança de encontrar professores que cursaram o Profa. Chegando às instituições escolares, apresentávamos o objetivo de nossa pesquisa às diretoras e/ou pedagogas a fim de conquistar a confiança para adentrar no espaço escolar e conversar com as docentes. Em razão de já estar no município e não agendar com antecedência, muitas vezes tivemos que permanecer para retornar à escola no horário de trabalho daquelas determinadas professoras ou para ir as suas residências.

Nessas visitas, cabe destacar que, apesar da importância, em âmbito internacional e nacional, que vem sendo atribuída aos arquivos escolares como lugares privilegiados para a pesquisa educacional, os arquivos localizados nas escolas capixabas visitadas se referem, exclusivamente, aos das secretarias escolares, destinados a preservar documentos tidos como oficiais. Esses materiais são capazes de fornecer “[...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno” (VIDAL, 2005, p. 24).

Essa falta de registros ocorre mesmo com diversos pesquisadores brasileiros (CARVALHO, 1998; MORTATTI, 2000, 2006; AMÂNCIO, 2005; PERES, 1999; SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; MACIEL, 2002; FRADE; MACIEL, 2006; CARDOSO; AMÂNCIO, 2010; entre outros) tematizando a história da alfabetização e do ensino da leitura por meio de diálogos com diferentes fontes de pesquisa (regulamentos, programas de ensino, manuais escolares, cartilhas, livros didáticos, relatórios de pesquisa, relatórios de diretores, inspetores e professores, cadernos docentes e discentes).

Embora não tenhamos localizado arquivos escolares, as visitas às escolas estaduais e municipais nos possibilitaram tecer

uma rede de informações que, aos poucos, foi se consolidando e conseguimos conversar com 361 professores que cursaram o Profa nos 40 municípios percorridos: 1 em Alfredo Chaves, 3 em Anchieta, 2 em Aracruz, 14 em Baixo Guandu, 1 em Bom Jesus do Norte, 10 em Brejetuba, 12 em Cachoeiro de Itapemirim, 96 em Cariacica, 3 em Colatina, 1 em Divino São Lourenço, 8 em Guaçuí, 18 em Guarapari, 1 em Ibirapu, 4 em Itapemirim, 8 em Itaguaçu, 6 em Itarana, 9 em Iúna, 5 em Jaguaré, 18 em Linhares, 6 em Marataízes, 2 em Marilândia, 1 em Mimoso do Sul, 2 em Montanha, 34 em Nova Venécia, 17 em Pinheiros, 5 em Piúma, 13 em Rio Bananal, 7 em Rio Novo do Sul, 3 em Santa Maria de Jetibá, 1 em Santa Tereza, 2 em São Gabriel da Palha, 1 em São José do Calçado, 1 em São Mateus, 9 em São Roque do Canaã, 3 na Serra, 10 em Vargem Alta, 6 em Viana, 13 em Vila Pavão, 1 em Vila Valério e 4 em Vitória.

Sobre a preservação de cadernos e demais suportes de registros escolares, expressando o pensamento das colegas, uma professora relatou que “[...] *muitas professoras iniciantes pediam seus cadernos emprestados e elas acabavam doando como forma de compartilhar o trabalho realizado*” (DIÁRIO DE CAMPO, 24-5-2011); umas confessaram que “[...] *por desconhecer o valor dos cadernos escolares como fontes de pesquisa não preservavam esses materiais*” (DIÁRIO DE CAMPO, 8-6-2011); outras pontuaram que “[...] *descartavam os cadernos dos anos anteriores e faziam novos cadernos de planejamento porque as pedagogas olhavam os materiais utilizados no decorrer do ano letivo e, se usassem cadernos de períodos antecedentes, eram rotuladas de professoras tradicionais*” (DIÁRIO DE CAMPO, 9-6-2011).

Quanto aos cadernos discentes, as professoras diziam que “[...] *a maioria dos alunos levava para suas casas no final do ano*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13-4-2011). Endossando essa enunciação, Vera Mendes dos Santos (2002, p. 81), ao investigar cadernos escolares, pontua que “[...] o término de um caderno, não importando seu integral preenchimento ou não, terá necessariamente o prazo de validade esgotado com o final do ano letivo. Não há continuidade entre um ano e outro; novo ano,

novos cadernos". Ou seja, os cadernos têm um tempo de vida determinado e são levados para as residências dos alunos quando todas as suas páginas são preenchidas ou no fim do ano escolar.

Em meio as 361 professoras que lecionam em escolas públicas capixabas, 17 emprestaram cadernos e outros suportes de registros escolares que escaparam dos muitos descartes a que estiveram sujeitos no decorrer do período de 2001 a 2011. O exercício de localizar esses documentos se constitui num desafio, pois requer, na maioria das vezes, chegar às residências das professoras e adentrar em espaços privados para ter acesso aos registros de escritas docentes e discentes.

Tal situação nos obrigou a sair do nosso lugar de pesquisadoras e nos colocar na posição daquelas professoras que escreveram e preservaram os seus papéis e os de seus alunos, tendo em vista que "Traços duráveis do passado, quando surpreendentemente guardados, movimentam-se, pelas mãos dos historiadores, do espaço privado para a visibilidade pública" (CUNHA, 2009, p. 252). Em outras palavras, com a escritura deste livro, damos visibilidade pública aos cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar.

Ao enveredar pelos acervos pessoais, um anseio se colocou: será que era possível encontrar todos os cadernos de planejamento de aulas produzidos pelas 17 professoras, a partir do ano de 2001? Não! Muitos foram destruídos, desprezados, emprestados, tendo em vista que realizamos "[...] um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens [em detrimento de outras] [...] não pomos nossas vidas [profissionais] em conserva de qualquer maneira" (ARTIÈRES, 1998, p. 11). Então, que documentos foram guardados nos acervos particulares das docentes?

Apesar dos obstáculos relatados, as 17 professoras emprestaram 45 cadernos docentes e 65 cadernos discentes. Tivemos a curiosidade de perguntar a quais alunos pertenciam os cadernos preservados em seus acervos. De modo geral, elas

pontuaram que *eram dos melhores alunos da sala*. Quando questionadas por que preservaram os materiais desses alunos e não de outros, uma das professoras respondeu que “[...] *estes eram caprichosos, davam conta de registrar todas as atividades trabalhadas no dia e os alunos bagunceiros, atrasados ou com alguma dificuldade de aprendizagem não conseguiam registrar todas as atividades, assim, seus cadernos ficavam incompletos*” (DIÁRIO DE CAMPO, 20-7-2011).

Também buscamos saber por que foram preservados mais cadernos discentes do que docentes. Sobre essa questão, as professoras relataram que “[...] *os cadernos dessas crianças tinham o desenvolvimento diário das atividades que eram trabalhadas e os delas muitas vezes não estavam completos porque o horário de planejamento semanal era muito curto e, por essa razão, apenas listavam os trabalhos a serem realizados*” (DIÁRIO DE CAMPO, 29-6-2011).

Dentre outros suportes de registros escolares, foram emprestados: 1.052 folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, 420 diagnósticos das hipóteses de escrita dos alunos, 184 atividades em formato de livro, 24 relatórios de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, 17 projetos, 16 atividades de avaliação, 15 pastas com registro fotográfico de atividades desenvolvidas com as crianças, 8 sequências didáticas, 8 roteiros de planejamento de atividades, 8 relatórios avaliativos de desenvolvimento do projeto, 4 agendas e/ou atas de reunião de pais, 2 diários de classe, 1 proposta curricular, 1 rotina semanal de atividades didáticas, 1 lista de material escolar e 1 CD-ROM de música. Foi em função dessa arte de guardar, realizada individualmente pelas professoras egressas do Profa, que agrupamos 1.762 suportes de registros escolares depositários de discursos sobre o ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Totalizando, reunimos 2.113 documentos que foram guardados nos arquivos pessoais de professoras que cursaram o Profa e de alunos que estudaram com elas. O “[...] certo é que, graças ao empenho em guardar as atividades suas e as de seus alunos em seus arquivos pessoais, nas suas casas, é que hoje

temos a possibilidade de ter acesso a essa documentação” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 52). Portanto, as professoras e as crianças que nos emprestaram seus cadernos e demais suportes de registros escolares são participantes deste estudo, pois não realizamos esta pesquisa sozinhas, mas no diálogo com suas vozes que foram materializadas nas referidas fontes documentais.

Outra questão que nos inquietou nesse processo foi a seguinte: como dialogar com os discursos fixados nesse conjunto de 2.113 documentos? Isa Cristina da Rocha Lopes (2006, p. 34) nos acalmou ao apontar que o pesquisador “[...] seleciona, arquiva, descarta e classifica suas fontes de acordo com os problemas propostos previamente em sua pesquisa”. Ou seja, é necessário fazer escolhas dos documentos, mas não por eles mesmos e sim em função do objetivo da pesquisa. Tendo em vista que investigamos, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do Profa, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas capixabas, no período de 2001 a 2008, coube-nos dialogar com discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em 24 cadernos e 315 demais suportes de registros escolares.

Para fins de organização didática, este livro é composto por quatro capítulos. Discutindo sobre **A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras**, situamos a importância que esses documentos foram conquistando em recentes investigações, nacionais e internacionais. Entendendo que os cadernos e também os outros suportes de registros da escrita escolar são fontes históricas de pesquisa depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que oferecem indícios de práticas alfabetizadoras, descrevemos a seleção e o tratamento dado aos documentos para esclarecer mais detidamente as razões de nosso recorte de

trabalho e da eleição do nosso corpus discursivo. Nesse percurso, um questionamento nos interpelou: como dialogar com as vozes das professoras e dos alunos materializadas nas 339 fontes documentais? Como compreendê-las? Na tentativa de responder a tais questões, alicerçamo-nos nos escritos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2002, 2003, 2004).

Antes de responder às questões de investigação, foi necessário esclarecer aos nossos leitores o que nos motivou a perscrutar propostas de alfabetização que balizaram fazeres profissionais de professoras egressas do Profa, procurando clarificar o que o referido programa prescreveu para o ensino da leitura e o que se consolidou em salas de aula. Em outras palavras, por que elegemos dialogar com docentes que cursaram o Profa (e não outro programa)? Qual a nossa relação profissional com esse curso de formação continuada? Esses esclarecimentos estão apresentados no capítulo II – **Na tessitura da nossa trajetória formativa: elos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**.

Em consonância com o pensamento do historiador Roger Chartier (1990), compreendemos que a materialidade dos cadernos escolares deve ser considerada na elaboração de explicações ou respostas para as questões de investigação que propusemos. Desse modo, no terceiro capítulo – **Olhai e vede a beleza da diversidade de registros nos cadernos docentes e discentes** – descrevemos formatos, tamanhos, encadernações, capas, para, em seguida, apresentar modos de usos e de organização interna dos cadernos que compõem nosso corpus discursivo. Isso porque as características físicas, a organização interna e os modos de usos dessas fontes documentais também participam da produção dos discursos materializados em suas páginas.

No quarto capítulo – **Discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares: indícios de discursos ditos** – apontamos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras presentificados nos 24 cadernos e nos 315 demais documentos são representativos

de 46 diferentes modelos de atividades direcionadas ao trabalho com a linguagem escrita que agrupamos nas seguintes dimensões da alfabetização: escrita, leitura, oralidade, conhecimentos sobre o sistema de escrita e aspectos gramaticais. Na tentativa de responder a nossas questões de investigação, buscamos dar visibilidade aos modelos de situações didáticas de leitura propostos pelo Profa que foram apropriados, usados e/ou transformados pelas professoras participantes da pesquisa. Além disso, assinalamos se a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas tradicionais cartilhas de alfabetização.

Na última parte deste livro – **Instaurando o dixit conclusivo**, antes de guardar os cadernos e demais suportes de registros escolares – tecemos algumas considerações provisórias dos enunciados que aqui proferimos. Dizemos algumas, porque temos consciência de que nossas reflexões não se estabeleceram, conforme salienta Bakhtin (2003), nem como a primeira nem com a última palavra, mas em elos na corrente ininterrupta da comunicação verbal que podem contribuir para ampliar discussões sobre cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa e a história do ensino da leitura no Espírito Santo.

Capítulo I

A hora e a vez dos cadernos como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras

Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como ‘ordinários’ tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, ‘tornam-se presentes como uma voz que nos interpela’. Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação.

(MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41)

Os cadernos escolares permaneceram até “[...] a década de 1980” (VIÑAO, 2008, p. 16) esquecidos num canto qualquer. Em *Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação*, Mignot (2010, p. 433) assinala que nem mesmo a Biblioteca Nacional, “[...] que tem sob sua guarda impressos registrados em qualquer suporte físico resultante de produção destinada à venda ou à distribuição gratuita”, tem dispensado atenção a tais objetos. Diversamente do que se poderia almejar, essa renomada instituição arquiva “[...] monografias, periódicos, publicações em fascículos, fitas cassete, lps, fitas de vídeo, filmes, CDs, contendo som e/ou imagem, folhetos, livretos e partituras musicais, fotografias, estampas, desenhos, medalhas, mapas, plantas, cartazes” (p. 433), exceto cadernos escolares. E, ainda, complementa “[...] os cadernos escolares não chegam sequer a

fazer parte de obras que o Depósito Legal não recebe” (p. 433) porque não eram vistos como fontes históricas de pesquisa.

Diante dessa assertiva, uma questão nos intrigava: por que os cadernos docentes e discentes não foram guardados em locais nobres, por exemplo, nas bibliotecas públicas e/ou escolares? Na perspectiva assinalada pela autora, existem, pelo menos, três razões para esse esquecimento: “[...] a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase no estudo da legislação e dos legisladores” (MIGNOT, 2008b, p. 7). Diana Gonçalves Vidal (2000, p. 38-39, *itálico no original*) endossa essa constatação, afirmando que, nos arquivos escolares, “[...] cadernos de alunos, planos de aula, diários de classe são os primeiros documentos a serem *jogados fora do arquivo morto* na hora de uma limpeza”. Logo, todo “[...] o cotidiano das relações pessoais estabelecidas tende a se perder” (p. 39). Em contrapartida “[...] pilhas e pilhas de Diário Oficial atolam os arquivos, multiplicadas nas unidades escolares” (p. 39).

Devido à ausência de valorização e de preservação dos cadernos produzidos no âmbito escolar, Mignot (2010) ressalta que os pesquisadores têm localizado esses materiais em arquivos pessoais, familiares, públicos e em museus pedagógicos. Embora tenham permanecido à sombra, esquecidos no fundo de gavetas, armários e/ou caixas, até aproximadamente a década de 80 do século passado, ao analisar a recente historiografia da educação, Mignot (2010, p. 425) relata que o crescente interesse por esse *objeto-memória* advém de um contexto “[...] marcado por um ‘giro memorialístico’ que se caracteriza pela valorização da memória individual e coletiva, como uma reação ao ‘presentismo’”. Tal assertiva nos permite dizer que a multiplicidade de vozes materializadas nesses documentos possibilita o resgate da memória porque os discursos fixados em suas páginas funcionam como *um remédio eficaz contra o esquecimento* (CUNHA, 2009) possibilitando, a qualquer tempo, revisitá-los e, assim, não esquecer pessoas, rememorar acontecimentos, rever atividades,

dialogar com diferentes escritos e diversos interlocutores em outras situações sociais.

Localizar e dialogar com escritos presentificados em cadernos docentes e discentes tem significado um modo de cultivar a memória de pessoas comuns: “[...] alunos/as e professores/as que atuam anonimamente na sala de aula” (MIGONT; CUNHA, 2006, p. 40) e, também, de embrenhar-se no cotidiano de classes de alfabetização para compreender distintos modos de ensinar e aprender praticados ao longo da história da educação, conseqüentemente, adentrar em outros tempos escolares, compostos por outros professores e outros alunos, “[...] nem melhores nem piores, mas diferentes” (MIGNOT, 2010, p. 441).

As inúmeras dificuldades de localização desses documentos não se configuram como empecilhos para pesquisadores que vêm se debruçando sobre eles. Dentre os internacionais, a argentina Silvina Gvirtz vem utilizando os cadernos de classe como fontes históricas de investigação desde o final dos anos 90, quando publicou *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase* (1997) e *El discurso escolar através de los cuadernos de clase* (1999).

Em sua perspectiva, “[...] o caderno de classe é um dos poucos elementos da prática escolar que vem sofrendo um significativo processo de naturalização” (GVIRTZ, 1999, p. 29, tradução nossa). Todavia, ao entendê-lo como “[...] um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (1999, p. 14, tradução nossa) de saber ocupar o seu espaço, lidar com a sucessão de folhas ao longo do tempo escolar, com as margens, com o lugar das datas, dos títulos, das tarefas etc., a pesquisadora ressalta a necessidade de desnaturalizar esse documento privilegiado de registros docentes e discentes, pois a regularidade dos escritos nos cadernos, em função de um tempo prolongado, explicita marcas e práticas escolares de um grupo de sujeitos e também de instituições educativas.

Nos estudos franceses, as obras de referência sobre essa temática – cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa – são as de Jean Hébrard: *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes* (2000), *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)* (2001); e as de Anne-Marie Chartier: *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária* (2002), *Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões de práticas de longa duração* (2007), *Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os* (2007a).

Hébrard (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio de Gvartz (1999), concebe o caderno escolar como um instrumento de registro diário de algumas ações de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar, por meio do qual o aluno aprende a ordenar o espaço gráfico e o tempo destinado às atividades em salas de aula que, segundo a área de conhecimento, apresenta um vocabulário específico. No seu entendimento, o caderno “[...] é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉBRARD, 2001, p. 121). Ou seja, um documento histórico que depõe sobre o vivido na sala de aula, permitindo conhecer a história coletiva e individual de um grupo no contexto educativo, já que materializa modos de pensar o processo ensino-aprendizagem, conteúdos privilegiados em situações de ensino, teorias da aprendizagem, valores e atitudes socialmente aceitas em determinado tempo e lugar etc.

Anne-Marie Chartier (2007, p. 23) também considera o caderno escolar como uma fonte “[...] fascinante e enigmática” de investigação por fornecer “[...] testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto de sala de aula” (2007a, p. 13). De acordo com a autora, os cadernos permitem a compreensão do funcionamento das instituições escolares de um modo distinto daquele veiculado pelos textos emanados de órgãos oficiais ou pelos discursos pedagógicos, uma vez que os registros realizados por professores e por alunos nos cadernos possibilitam confrontar o

ensino proclamado, oficial e prescrito pelos documentos oficiais e pelas teorias com o que é concretizado em salas de aula.

Tal compreensão nos possibilitou entender que os diálogos instituídos com discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos escolares das docentes que cursaram o Profa, no Estado do Espírito Santo, e de alunos que as tiveram como professoras, possibilitaram contextualizar historicamente propostas de ensino da leitura que alicerçaram fazeres profissionais docentes, no período de 2001 a 2008, buscando dar visibilidade ao que o programa recomendou e àquilo que efetivamente se consolidou em salas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Na Espanha, Maria del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora publicaram os seguintes trabalhos: *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente* (2001); *Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar* (2003); e *Niñas hablando a mujeres: narraciones femininas recogidas em los cuadernos escolares – 1928/1942* (2004). De acordo com as autoras, os cadernos, como fontes históricas de investigação, permitem compreender como os conhecimentos escolares eram transmitidos pelos professores e como os alunos deles se apropriavam.

Entre os pesquisadores espanhóis, ainda ressaltamos o importante texto de Antonio Viñao, intitulado *Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, apresentado na Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madri, no ano de 2006, e publicado, recentemente, no Brasil. Nesse artigo, o autor concebe os cadernos escolares como produções infantis, espaços gráficos e produtos da cultura escolar que introduzem as crianças na cultura escrita, no mundo dos saberes acadêmicos e das disciplinas escolares. Na perspectiva assinalada pelo historiador, se

[...] um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre propostas teóricas, a legalidade e as práticas

docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão como os de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los (VIÑAO, 2008, p. 17).

Concordando com esse ponto de vista, compreendemos os cadernos docentes e discentes como documentos históricos que podem assinalar: questões referentes à apropriação de discursos recorrentes no *kit* de materiais do Profa; abordagens teóricas e metodológicas que sustentaram práticas alfabetizadoras de professoras capixabas que cursaram o programa; apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram na organização do trabalho com a leitura em classes de alfabetização; além de apontar como políticas públicas de formação de professores alfabetizadores são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras em seus fazeres profissionais.

Um dos pesquisadores que nos ajudou a compreender os cadernos como documentos foi Jacques Le Goff (2003), ao enfatizar que

Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (2003, p. 531).

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (2003, p. 535-536).

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em

primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento (2003, p. 537-538).

Compreendendo-os como monumentos, Le Goff (2003) pontua que os documentos não são neutros, derivam do empenho de homens para conferir à posteridade determinadas imagens sobre si, do modo como se veem ou gostariam de ser vistos. Assim, inferimos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos escolares (docentes e discentes) não são neutros e se orientam, segundo vozes responsivas a outras, de enunciados já ditos e daqueles que aguardam a própria manifestação, querendo, por sua natureza constitutivamente dialógica, serem ouvidos, respondidos e reapreciados.

Seguindo os rastros de Le Goff (2003), Gvirtz e Larrondo (2008, p. 43) destacam que trabalhar “[...] o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte documento em monumento”. Por essa razão, o pesquisador não deve ter um olhar ingênuo sobre as fontes de investigação, sendo necessário considerar suas condições de produção, bem como saber questionar os discursos que ali foram registrados. Isso porque as condições específicas de produção (tema, interlocutores que participam da enunciação, contexto do qual fazem parte, finalidades discursivas, estratégias do dizer, estilo e autoria) interferem na produção de sentidos, conseqüentemente, não há como isolar o documento do seu contexto de enunciação e das intenções dos que proferiram os discursos. Por essa razão, é necessário um olhar para todos os outros elementos que o constituem, uma vez que o documento impresso, manuscrito ou oral “[...] não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao ‘objeto estético’). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extraverbal” (BAKHTIN, 2003, p. 406).

Antonio Viñao (2005, p. 14) também assevera que os “[...] objetos falam a quem souber perguntar”, ou seja, os cadernos só respondem se nós, pesquisadores, soubermos interrogá-los, perscrutando o subentendido, o não dito presentificado no dito.

Ao contrário do que podemos pensar, o silêncio não é a ausência daquilo que nunca foi dito nem subentendido e que não se conseguiu dizer, mas o que está entre as palavras, uma estrutura própria ao funcionamento do discurso. Assim, compete-nos perguntar pelos silêncios, uma vez que, mesmo no silêncio e com o silêncio, dialogamos.

No Brasil, merece registro a coletânea de textos, intitulada *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, organizada por Mignot (2008), que traz reflexões de investigações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, espanhóis, argentinos e portugueses sobre os estudos no âmbito da História da Educação, a produção e a circulação desse suporte de registros escolares, os usos dos cadernos em salas de aula, bem como as iniciativas pessoais e familiares de preservação desses documentos. Nas palavras da organizadora, os trabalhos que compõem esse livro almejam “[...] interferir no debate sobre a necessidade de preservação desses papéis ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (2008, p. 13).

Também destacamos o catálogo digital da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, na cidade de Natal (RN), de 14 a 17 de setembro de 2008, com a curadoria de Mignot. Os 16 textos escritos por pesquisadores de 11 diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras foram apresentados em torno de três eixos que se interpenetram: traços de histórias de vidas; aprendizagem e exercício da escrita de si; percursos de formação na escrita autobiográfica. De acordo com a curadora, esse conjunto de textos pretende remover da sombra os cadernos escolares e, assim,

[...] contribuir para socializar as pesquisas sobre cadernos escolares como fonte/objeto de pesquisa; divulgar a importância da aprendizagem e exercício da escrita (auto)biográfica produzida no

espaço escolar; disseminar a relevância da preservação da memória escolar; e, valorizar a escrita das pessoas comuns, em especial, a dos alunos das escolas brasileiras que, tradicionalmente, não é considerada relevante para estudos, exposição e guarda (MIGNOT, 2008b, p. 19).

Outra pesquisadora que tem problematizado o uso de cadernos escolares como fontes documentais para a compreensão da alfabetização é Eliane Peres – professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Juntamente com os integrantes de seu grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares (Hisales), vem realizando esforços para constituir quatro acervos (de cartilhas/livros de alfabetização; de cadernos discentes; de cadernos de planejamentos docentes; e de atividades, exercícios, cartazes e jogos de alfabetização) que revelem aspectos da história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul.

No que tange ao primeiro acervo, “[...] há 297 livros no acervo, em construção desde 2001” (PERES, 2011, p. 251). Dentre eles, 24 são livros para o ensino da leitura e da escrita de autores gaúchos. Quanto aos cadernos de alunos, foram localizados “[...] 119 cadernos de crianças em fase inicial de alfabetização” (p. 253). Com referência aos cadernos docentes de 1ª série, “[...] totalizamos 51 até o momento, assim distribuídos: 02 são da década de 70; 11, da década de 80; 15, da década de 90; 21, dos anos 2000, e em 02 cadernos não há informação de data” (p. 255). E o quarto acervo ainda é “[...] inicial e incipiente” (p. 251). A constituição desses acervos vem possibilitando o desenvolvimento de diferentes pesquisas que buscam

[...] 1) analisar a produção e a circulação de cartilhas de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul; 2) identificar os pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; 3) compreender as estratégias de divulgação de métodos e propostas de alfabetização no Estado, em especial, em Pelotas; 4) analisar políticas de alfabetização e práticas

alfabetizadoras; 5) identificar materiais de alfabetização produzidos por professoras; 6) estudar memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras (PERES, 2011, p. 256).

Além dessas temáticas que já vêm sendo investigadas, os integrantes do grupo de pesquisa entendem que ainda precisam se debruçar sobre “[...] a relação entre os suportes, os projetos editoriais/gráficos e os projetos pedagógicos dos livros produzidos no RS” (2001, p. 256). Assim como “[...] compreender melhor as trajetórias das autoras gaúchas de livros para o ensino da leitura e escrita e suas relações com as editoras” (p. 256), entendendo e aprofundando a “[...] relação entre as autoras gaúchas e outras autoras e instituições dentro e fora do Rio Grande do Sul e do país” (p. 256). E, finalmente, “[...] desenvolver metodologias de análise dos cadernos escolares, tanto de alunos como de professoras” (p. 256).

Por conseguinte, há um amplo caminho a percorrer no processo de escrituração da história da alfabetização gaúcha. Na avaliação da coordenadora do Hisales, ainda há outras lacunas que precisam ser sistematicamente investigadas, dentre elas, o ensino da leitura e da escrita no século XIX; a relação das editoras gaúchas e das autoras de cartilhas; e as experiências de alfabetização de jovens e adultos. Compreendemos que o grupo aponta para diferentes temáticas que também podem ser investigadas em outros Estados brasileiros.

Como fruto desse trabalho coletivo, a professora Eliane Peres organizou o livro *Memórias de alfabetização*, publicado em 2007. No ano de 2009, juntamente com Antônio Maurício Medeiros Alves, elaborou a obra intitulada *Cartas de professor@s*, cartas a professor@s – escrita epistolar e educação. Em parceria com outras instituições de ensino, já preparou as seguintes obras: *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)* (PERES; TAMBARA, 2003); *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* (SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010). Além disso, participou do projeto interinstitucional

Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996) que publicou a obra História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX), organizada por Frade e Maciel (2006).

Em nível de estudos realizados em cursos de Mestrado e Doutorado, a primeira dissertação sobre cadernos escolares, intitulada No caderno da criança o retrato da escola, foi defendida por Vitória Libia Barreto de Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1988. A autora afirma que a maior das limitações encontradas no desenvolvimento desse trabalho foi “[...] a inexistência de estudos, em nosso país, a respeito do caderno escolar. [Ainda complementa que as] [...] poucas pesquisas a respeito do assunto, desenvolvidas em outros países, são de difícil acesso e só chegam até nós, através de artigos em revistas especializadas” (FARIA, 1988, p. 250).

Contudo, a partir do início do século XXI, os cadernos ganharam relevância crescente em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros em cursos *scripto sensu*, deixando de ser “[...] tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor de signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

A título de exemplo, mencionamos as seguintes dissertações: Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG (2002), de Antonia Simone Coelho Gomes; Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces (2002), de Vera Mendes dos Santos; Em cadernos escolares de ciências: o registro das práticas docentes e discentes (2005), de Luana de Souza Siqueira; Cadernos de segredos: marcas da educação católica na escrita íntima (2005), de Suzana Brunet Camacho; Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares (2006), de Isa Cristina de Rocha Lopes;

Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional (2008), de Rosa Maria Souza Braga; e teses: *Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância* (2008), de Antonia Simone Coelho Gomes; *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da Psicologia Escolar Crítica* (2008), de Anabela Almeida Costa e Santos.

Os diálogos com os referidos pesquisadores apontaram para a necessidade do cruzamento de fontes, pois nem todo o vivido em classes de alfabetização está registrado nos cadernos escolares. Desse modo, destacamos outros suportes de registros escolares com os quais dialogamos: propostas curriculares oficiais, diários de classe, planos de trabalho, projetos didáticos, roteiros de planejamento de atividades, relatórios avaliativos de desenvolvimento de atividades, relatórios de acompanhamento de alunos, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, atividades de avaliação valorativa, diagnósticos das hipóteses de escrita discente etc. Mesmo assim, fomos guiadas “[...] apenas por uma certeza: nem todo o aprendido foi registrado, nem todo o registrado foi aprendido” (MIGNOT, 2010, p. 441).

Com um número expressivo de cadernos e demais suportes de registros escolares em mãos, deparamo-nos com as seguintes indagações: como dialogar com as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, materializadas nos suportes de discursos sobre práticas alfabetizadoras? Como compreendê-las? Na tentativa de responder a tais questões, procuramos nos ancorar na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Consideramos de extrema importância clarificar que não tivemos a pretensão de estabelecer uma unanimidade discursiva monológica e converter os estudos bakhtinianos em uma camisa de força para as investigações, por isso, ao longo deste livro, dialogamos com escritos do Círculo de Bakhtin e, de forma igualmente importante, com outros autores que, em nossa visão, compartilham da abordagem dialógica de

linguagem e colaboram para torná-la cada vez mais viva e mais próxima da nossa realidade sócio-histórica, política e cultural.

Em *Estética da criação verbal* (2003), Mikhail Bakhtin propõe aos estudiosos das ciências humanas, por conseguinte, a nós que atuamos no campo educacional, uma *forma outra* de fazer pesquisa ao explicitar que as ciências humanas estudam “[...] o homem em sua especificidade humana [...]” (p. 312), ou seja, em seu processo de contínua expressão e criação, destarte, como um sujeito concreto, datado, expressivo, falante, enfim, produtor de textos. Não como um fenômeno da natureza, um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, visto que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (p. 400, *itálico no original*).

Partindo dessa premissa, a relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado supõe o encontro dialógico de duas consciências (no mínimo), de dois sujeitos, portanto não pode ser considerada uma relação entre objetos, como as relações lógico-matemáticas nas ciências exatas; nem, tampouco, uma relação entre sujeito e objeto, conforme postula o interacionismo piagetiano; mas, uma relação entre sujeitos com plenos direitos à interlocução, na qual o próprio pesquisador faz “[...] parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, dos diálogos entre estes), entra nele como um novo participante” (BAKHTIN, 2003, p. 329). Desse modo, o sujeito pesquisador torna-se um interlocutor atuante e responsivo dentro do processo de comunicação discursiva com os enunciados dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa, visto que o processo da compreensão se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro [...]” (p. 380).

Essa postura dialógica estabelecida entre pesquisador e pesquisado é coerente com a visão de sujeito em Bakhtin, que o pensa a partir do princípio de alteridade, ou seja, pelas relações estabelecidas entre o eu e os outros num processo de comunicação

verbal (seja na interação face a face, seja no discurso escrito). Assim, o sujeito não pode ser compreendido isolado das relações com o outro, visto que o sujeito nasce com uma incompletude fundante e é o olhar do outro que o significa, desde a mais tenra idade. Ao mesmo tempo em que o sujeito depende do outro para conhecer o que não sabe sobre si mesmo, ele sabe desse outro o que este não sabe sobre si, por exemplo, “[...] o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Desse modo, o sujeito passa a ser visto como um ser em constante acabamento que se constitui e se completa na relação com o outro, por meio da linguagem.

É nesse sentido que se pode dizer que Bakhtin compreende a linguagem como uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa *corrente evolutiva ininterrupta* na e pela interação verbal dos interlocutores, podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra (falada ou escrita) porque o “[...] homem *se exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra* em todas as manifestações de sua existência” (BAKHTIN, 2002, p. 305, *itálico no original*). Mas, o que vem a ser a palavra? No livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, Bakhtin e Volochínov (2004, p. 41) respondem que as palavras

[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A

palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A partir dessa definição, os autores trazem importantes contribuições para pensar o nosso estudo: *a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma.* Buscando contextualizar propostas de ensino da leitura que balizaram os fazeres profissionais de professoras que cursaram o Profa, no Estado do Espírito Santo, a fim de compreender o que persistiu e o que se inovou com relação ao trabalho com a leitura em classes de alfabetização, Bakhtin e Volochínov (2004) nos ajudam a entender que são as palavras materializadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares que nos possibilitam perceber mecanismos que podem ter contribuído para a manutenção de modelos *tradicionais* de ensino da leitura e/ou para o redimensionamento de formas e maneiras de ensiná-la.

Diante dessa compreensão, somos conduzidas a pensar que o *corpus* discursivo desta pesquisa foi formado integralmente por palavras, porém não foram palavras nossas e sim de professoras capixabas que cursaram o Profa e de alunos que estudaram com elas, conseqüentemente, palavras dos outros, palavras alheias. Nesse contexto, torna-se importante clarificar que Bakhtin define a palavra alheia do seguinte modo: “[...] Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*” (2003, p. 379, *itálico no original*).

Depois acrescenta que a “[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Essa assertiva nos instigou a fazer outro questionamento: como lidar com palavras de docentes egressas do Profa e de estudantes que as tiveram como professoras? Bakhtin, em consonância com sua concepção de sujeito, ressalta que estudamos sujeitos expressivos e falantes que, por sua vez, criam

textos (orais e escritos), ou seja, estudamos os enunciados produzidos pelos sujeitos.

Em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (2002), Bakhtin explica que o enunciado,

[...] surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Desse modo, compreendemos que todo e qualquer enunciado produzido num dado contexto está sempre orientado para enunciados que os antecederam e àqueles que ainda serão produzidos, no fluxo da comunicação humana, portanto não pode ser entendido como o primeiro nem o último, apenas como um dos elos de uma cadeia dialógica mais ampla de enunciados. Sendo a *real unidade* da comunicação discursiva, o enunciado pressupõe uma *alternância dos sujeitos falantes*, já que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Nesse sentido, cada enunciado é pensado como uma resposta aos enunciados precedentes que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (p. 297).

Retomando o questionamento anteriormente formulado – *como lidar com palavras de professoras que cursaram o Profa em municípios capixabas e de alunos/as que estudaram com elas?* – compreendemos que as palavras das professoras e dos alunos, materializadas nos cadernos escolares, são enunciados, por conseguinte, são respostas que precisam ser pensadas como elos da comunicação discursiva, nas suas relações dialógicas. Mas, afinal, como compreendê-las?

Sobre essa questão, Bakhtin (2003, p. 377) nos alerta que existe uma “[...] falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro [...]”, isto é, ou o pesquisador reduz a palavra do outro às suas próprias palavras, silenciando o texto do sujeito pesquisado, não restituindo as condições de enunciações e de circulação que lhe conferem diversas produções de sentidos, ou, ao contrário, o texto do pesquisado silencia o texto do pesquisador, como se este se furtasse a qualquer afirmação que difere do que diz o pesquisado, daquilo que só seu lugar único permite ver e pensar.

Conforme apontamos, a constituição do enunciado é dialógica, por conseguinte o fundamental na pesquisa é manter o caráter de diálogo, indicando as diferenças e as tensões entre os dois pontos de vista, a fim de que nesse “[...] encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2003, p. 366, *itálico no original*).

Como contraposição a essa falsa tendência, Bakhtin menciona as vantagens da exotopia que implica um duplo movimento: primeiro o de “[...] compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele” (BAKHTIN, 2003, p. 381), ou seja, do pesquisador tentar enxergar com os olhos do pesquisado e, depois, de volta ao seu lugar, “[...] utilizar sua distância temporal e cultural” (p. 381) para retornar à sua exterioridade, a fim de fazer intervir seu próprio olhar num dado contexto e as posições que ali afirma, construindo suas réplicas que, quanto maiores forem, mais real e profunda será a compreensão. Podemos dizer, então, que a posição do pesquisador é uma posição de fronteira.

Assim sendo, não se pode entender a compreensão como perda do próprio lugar porque ela é “[...] uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132, *itálico no original*). Também não é possível concebê-la como mera tradução

das palavras do outro, pois a cada palavra alheia que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder um conjunto de palavras nossas. Isso porque somente na compreensão de outra língua “[...] é que [se] procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua” (p. 132, itálico no original).

Ainda de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão está diretamente relacionada com a avaliação, uma vez que o sujeito pesquisador busca compreender com sua “[...] visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Contudo, essas posições não permanecem as mesmas, já que se vinculam à ação dos enunciados dos outros que sempre trazem algo não conhecido pelo sujeito que busca compreender. E este “[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (p. 378).

Em decorrência desses posicionamentos, o processo de compreensão pode ser entendido como um ato criador, produtor de mudanças das nossas palavras e das palavras dos outros, produtor de sentidos, não do sentido, e justificamos essa posição, tendo em vista que não “[...] pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

À luz de Bakhtin e Volochínov, pensamos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados nos 24 cadernos e nos 315 demais suportes de registros da escrita escolar que constituíram nosso *corpus* discursivo, apresentam como características: são atravessados por uma multiplicidade de vozes que deixam ver as *consciências falantes* presentes nos enunciados ao testemunhar apropriações, usos e/ou transformações pelas professoras, em seus fazeres profissionais, do modelo de trabalho com a leitura prescrito pelo Profa; são abordagens teóricas e metodológicas que sustentam discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos das

atividades de leitura; constituem-se como apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram no processo ensino-aprendizagem da leitura; e testificam como políticas públicas de formação docente são aceitas e/ou renunciadas por regentes de classes.

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

Mas, será que outros pesquisadores já se debruçaram sobre esse problema de investigação? Em nosso Estado, especialmente, em decorrência de um movimento nacional que tematiza a história da alfabetização e a história do ensino da leitura no Brasil, desde meados da primeira década do século XXI, Cláudia Maria Mendes Gontijo juntamente com Cleonara Maria Schwartz iniciaram uma trajetória que visa a estudar, historicamente, os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em escolas capixabas. A partir desse objetivo, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos pelas referidas autoras:

- Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005);
- As conferências/aulas de Silva Jardim sobre o método João de Deus na província do Espírito Santo – 1882 (GONTIJO, 2007);
- Gomes Cardin e a defesa do “Méthodo de ensino analytico de leitura” na segunda Reforma Educacional Republicana no Espírito Santo – 1908-1909 (SCHWARTZ, 2007);

- O ensino da leitura no Espírito Santo no período de 1911-1930 (SCHWARTZ, 2007a);
 - A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo – 1870-1920 (GONTIJO, 2008a);
 - A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo de 1911 a 1930 (SCHWARTZ, 2008);
 - A circulação de concepções de linguagem, de texto e de leitura no Espírito Santo – 1911-1930 (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2010);
 - Educação primária, métodos de ensino e os livros de leitura no Espírito Santo – 1890-1930 (GONTIJO; GOMES, 2008);
 - A circulação de materiais e métodos de ensino no Espírito Santo pela mídia impressa e pela imprensa pedagógica – 1911-1930 (SCHWARTZ, 2009);
 - O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1940-1960 (SCHWARTZ, 2010);
 - O ensino primário no Espírito Santo – 1946-1960 (SCHWARTZ; FALCÃO, 2011);
 - O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1962-1971 (SCHWARTZ, 2011);
 - A alfabetização na rede municipal de Vitória – ES (GONTIJO, 2011);
 - Ensino da leitura e formação do leitor na década de 1960 (SCHWARTZ, 2012);
 - O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1971-1988 (SCHWARTZ, 2012a);
 - Políticas públicas e o ensino da leitura na escola capixaba no período de 1962-1971 (SCHWARTZ, 2011a);
 - A alfabetização no Espírito Santo – 1985-2003 (GONTIJO, 2011a).

Outros estudos também foram realizados por mestradas e doutorandas vinculadas à linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE/CE/Ufes. Dentre eles, registramos as seguintes teses e dissertações:

- A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938, de Silvia Cunha Gomes (2008);
- A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950, de Dulcinéa Campos (2008);
- Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960, de Neusa Balbina de Souza (2008);
- A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (década de 1870), de Maria da Penha dos Santos de Assunção (2009);
- História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960), de Elis Beatriz Lima Falcão (2010);
- O ensino da leitura e a formação do leitor no município de Santa Teresa (1960), de Eliete Aparecida Locatelli Vago (2011);
- Práticas de alfabetização no município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009, de Gilciane Pinheiro Ottoni (2012);
- Alfabetização de crianças no Espírito Santo, em tempos de Ditadura Militar, de Dulcinéa Campos (2013);
- História da alfabetização no município da Serra – 1996-2003, de Fabrícia Pereira de Oliveira Dias (2013);
- A alfabetização de surdos na história do Espírito Santo, de Ednalva Gutierrez Rodrigues (2014);
- Alfabetização de jovens e adultos no Ceeja- VI – ES: um estudos das concepções de linguagem/língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003), de Rosiane Sudré Campos (2016) .

O balanço desse conjunto de estudos e pesquisas desenvolvidas indicou que o período de 2001 a 2008 da história do ensino da leitura espírito-santense ainda não havia sido investigado, pois as pesquisas que abrangem períodos mais recentes (GONTIJO, 2011a; DIAS, 2012) estabeleceram como recorte temporal final o ano de 2003 e como temática a história da alfabetização. No livro *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*, Gontijo (2012) analisa a alfabetização infantil a partir de 2003, porém o recorte espacial foi o Brasil e não o Espírito Santo. Além disso, dialoga com programas articulados, a partir do ano de 2007, no Plano de Desenvolvimento da

Educação, e nós dialogamos diretamente com o Profa que foi implantado nos anos de 2001 e 2002.

Seguindo, então, os rastros deixados por Gontijo e Schwartz (2011, p. 218), cremos ser “[...] importante estudar períodos ainda pouco investigados, como o período ditatorial militar, o de abertura política e, também, as mudanças que se delineiam a partir de 2003” no cenário capixaba. Com a intenção de contribuir com a escrita de uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, este estudo se inseriu num contexto maior – o do Nepales – ao investigar a história recente e ainda presente do ensino da leitura no cenário capixaba, no período de 2001 a 2008. Com Bakhtin (2002, p. 419) entendemos que o tempo presente

[...] é, por assim dizer, em princípio e em essência, algo não acabado: ele exige uma continuidade com todo o seu ser. Ele marcha para o futuro e, quanto mais ativa e conscientemente ele vai adiante, para este futuro, tanto mais sensível e mais notável é o seu caráter de inacabado. Por isso, quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem o seu caráter acabado, tanto no seu todo, como também em cada parte. O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita), e onde a última ainda não foi dita.

Nessa direção, podemos dizer que realizar pesquisa numa perspectiva historiográfica requer do pesquisador a necessidade de entender o presente tanto como memória do passado como projeção para o futuro, já que temos “[...] sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 35). A depender do modo de conceber as relações entre presente, passado e futuro, existem diversas formas de fazer história e, portanto, diferentes maneiras de se estudar um passado recente e ainda presente do ensino da leitura no cenário capixaba.

Em consonância com as reflexões apresentadas e o objetivo deste estudo, nossas questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte maneira: quais registros foram materializados nos cadernos escolares que compõem nosso *corpus* de pesquisa? Quais modelos de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita foram materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares? Que apropriações, usos e/ou transformações foram feitos, pelas professoras alfabetizadoras, dos modelos de situações didáticas de leitura, preconizados pelo Profa? A proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização? Refletir sobre tais indagações tornou-se de extrema importância, porque estamos vivendo em um “[...] contexto em que as discussões sobre os métodos de ensino e sobre as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita estão sendo retomadas com o propósito de revigorar antigas práticas de ensino da leitura e da escrita” (GONTIJO, 2008, p. 13).

Acreditamos, portanto, que a originalidade deste estudo dá-se em duas direções que estão articuladas internamente: primeiro, o fato de tomar como recorte temporal um período ainda não investigado na história do ensino da leitura em escolas públicas capixabas (2001 a 2008); e, em segundo lugar, o fato de o *corpus* discursivo ser constituído por fontes históricas de pesquisa depositárias de discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Antes de tentar responder às questões de investigação, é necessário esclarecer aos nossos leitores o que nos motivou a perscrutar propostas de alfabetização que balizaram fazeres profissionais de professoras egressas do Profa, procurando ressaltar o que esse programa de formação continuada prescreveu para o ensino da leitura e o que se consolidou em salas de aula. Em outras palavras, por que elegemos dialogar com docentes que cursaram o Profa (e não outro programa)? Qual a nossa relação profissional com esse curso de formação continuada?

Também se fez necessário compreender o contexto de produção dos discursos que constituíram o Profa, pois, na perspectiva bakhtiniana, “[...] se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos” (BAKHTIN, 2002, p. 99), isto é, sobejarão tão somente palavras mortas. Desse modo, buscamos responder aos seguintes questionamentos: os discursos materializados nos documentos oficiais do Profa foram produzidos em que momento histórico? Quais foram os sujeitos que sintetizaram posições políticas na elaboração do Profa? Quais lugares ocupavam na sociedade? Que necessidades e interesses os moviam? Existia previamente um auditório social estabelecido? Quais as bases teóricas e metodológicas desse programa de formação continuada? Quais Estados implantaram o Profa em parceria com a SEF/MEC?

Capítulo II

Na tessitura da nossa trajetória formativa: elos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)

[...] para escapar da barbárie e do isolamento, é preciso estabelecer outra relação com a tradição e a cultura, o que acentua a importância da rememoração. Rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado.

(KRAMER, 2006, p. 155)

Assumindo-nos como professoras e pesquisadoras, rememoramos nossa trajetória acadêmica e profissional e verificamos alguns indícios que nos motivaram a estudar a história do ensino da leitura, por meio de cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras que cursaram o Profa e de alunos que estudaram com elas.

Rememorar esse percurso não correspondeu a fazer uma transposição de todo o conjunto de nossas vivências formativas, porque não refratamos por meio da memória tudo o que vivemos. Consistiu em estabelecer um olhar com a face de *Jano bifronte*⁴ que “[...] olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (BAKHTIN, 1997, p. 20, tradução nossa), sem perder o espaço temporal ocupado no presente. Desse modo, revisitamos o passado com os olhos do presente e com as perspectivas do pretérito, tecendo uma história

⁴ Divindade romana representada por duas faces que olham em sentidos opostos, tendo o poder de ver o início e o fim de todas as coisas.

por meio de palavras alheias que internalizamos e que funcionam como contrapalavras no processo de recriação dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, sentimos, falamos, lemos... História que nos faz únicos e irrepetíveis!

No período de 2005 a 2007, desenvolvemos a pesquisa intitulada O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). De acordo com o Documento de Apresentação (2001), a construção e a implantação do Profa se deram na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República Federativa do Brasil, de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação, de Iara Glória Areias Prado na Secretaria de Educação Fundamental, de Walter Kiyoshi Takemoto no Departamento de Política da Educação Fundamental e de Rosângela Marta Siqueira Barreto na Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental.

Seu lançamento ocorreu no dia 14 de dezembro de 2000, na sede do Ministério da Educação, em Brasília (DF), durante uma reunião que contou com a presença de representantes das Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros. Nessa oportunidade, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, justificou a relevância do programa por se fazer “[...] necessário e – urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 4), visto que havia (e ainda continua existindo) um elevado índice de fracasso escolar, principalmente, na aprendizagem da língua materna.

Ainda no evento de lançamento do Profa, a supervisora pedagógica do programa – Telma Weisz – afirmou que, para “[...] dar aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever, todos os professores devem ter o direito de aprender a ensiná-los. E é isso que estamos fazendo pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003).

Cabe salientar que esse programa de desenvolvimento profissional foi proposto como uma resposta do Governo à sociedade mediante os desconcertantes resultados dos testes padronizados que supostamente avaliam o desempenho acadêmico em língua portuguesa de estudantes brasileiros. Apesar de sermos contrários a essas avaliações aplicadas em larga escala por acreditar que elas silenciam as diferenças individuais de aprendizagem e não favorecem para aferir aprendizagens realizadas pelos alunos, na gestão de FHC (1995-2002), os dados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre os anos de 1995 a 2001, apontavam um declínio no desempenho dos alunos da 4ª série do ensino fundamental.

A média de proficiência em língua portuguesa, naquele período, variava de 125 a 325 pontos. Nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, a análise dos resultados de proficiência extraídos dos testes aplicados no Saeb registravam 188,3; 186,5; 170,7; 165,1 pontos, respectivamente (BRASIL/MEC/INEP, 2003, p. 26). Especificamente, no primeiro ano da implantação do Profa (2001), os resultados do Saeb evidenciavam que do total de 114.512 mil alunos matriculados na 4ª série do ensino fundamental, 25.192 mil encontravam-se em estágio muito crítico, pois “[...] não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente”; 42.369 mil estavam no estágio crítico, o que significa que liam “[...] de forma truncada, apenas frases simples”; 41.453 mil situavam-se no nível intermediário porque estavam começando a “[...] desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido”; e 5.130 mil apresentavam um “[...] nível de compreensão de textos adequados à 4ª série” (BRASIL/MEC/INEP, 2003, p. 8).

Esses dados sinalizam que é na alfabetização de crianças, logo, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no percurso do aluno durante sua escolarização, pois existia (e ainda há) uma grande quantidade de estudantes, dentro das próprias escolas,

que não era alfabetizados. E como resolver esse problema? Uma estratégia amplamente difundida pelo MEC, na elaboração de políticas educacionais, foi (e continua sendo) o investimento em programas de formação continuada dos profissionais do magistério que atuavam nas redes públicas de educação, com vistas a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Como “[...] o Brasil deveria demonstrar bom desempenho no tocante aos índices de reprovação e repetência nas séries iniciais bem como nas avaliações oficiais” (STIEG, 2012, p. 107), o Distrito Federal e 20 Estados brasileiros (Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo) seguiram as orientações emanadas da SEF/MEC e implementaram o Profa nas redes estaduais e/ou municipais de ensino, como pode ser visualizado no mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa demonstrativo da abrangência nacional do Profa



Fonte: Documento de Apresentação do Profa elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2002).

Constatamos, portanto, que 78% de todo o território brasileiro aderiu ao Profa. Segundo o Documento de Apresentação (2002), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, esse programa foi implantado em 1.473 redes municipais de ensino do País, envolveu 1.231 coordenadores gerais, 3.183 coordenadores de grupo, 2.464 grupos de formação, 89.007 professores alfabetizadores e mais de 2.000.000 de alunos. Especificamente, no Espírito Santo, há registro de 76 municípios que aderiram ao programa, abrangendo 4.090 docentes.

Desde aquela investigação, tornou-se necessário pontuar algumas questões: quais são os sujeitos que elaboraram proposições teóricas construtivistas e prescrições tidas como *inovadoras* para o ensino da língua escrita, conferindo-lhes modos de uso em classes de alfabetização? Por que o Ministério da Educação elegeu esses sujeitos (e não outros)? Que posições ocupavam no cenário educacional brasileiro?

Em 1999, a pesquisadora Telma Weisz, juntamente com a equipe responsável pela produção do Profa, elaborou modelos de situações didáticas construtivistas com vistas a orientar práticas docentes no que se refere à organização do trabalho com a leitura e a escrita em classes de alfabetização e, sobretudo, melhorar os resultados de avaliações realizadas por diferentes órgãos oficiais que evidenciavam o baixo desempenho acadêmico em língua portuguesa dos estudantes brasileiros ao longo da última década.

A eleição de Telma Weisz, como supervisora pedagógica do programa, tende a ser explicada por alguns fatores. O primeiro deles pode ser assim formulado: no ano de 1997, doutorou-se em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), sob a orientação do professor Lino de Macedo – estudioso de Piaget desde 1964, com pesquisas voltadas “[...] para a investigação de temas contemplados na vasta obra de Jean Piaget [mantendo] preocupações teórico-experimentais” (VASCONCELOS, 1996, p. 157).

O segundo fator pode ser posto nos seguintes termos: na apresentação da obra intitulada *Reflexões sobre alfabetização*,⁵ Emilia Ferreiro fez referência a quatro pesquisadoras brasileiras que, desde a década de 1980, vinham desenvolvendo investigações sobre a psicogênese da língua escrita em crianças: “Telma Weisz (São Paulo), Esther Pillar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife)” (FERREIRO, 2010, p. 11). Portanto, uma das estudiosas brasileiras referendadas por Ferreiro foi a supervisora do Profa. No livro *Cultura escrita e educação*, Ferreiro (2001, p. 40) ressaltou que Telma Weisz foi “[...] uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-[a] em espanhol, antes de [sua] primeira ‘palestra’ nesse país”.

Ainda no que se refere ao vínculo de Telma Weisz com Emilia Ferreiro, destacamos que a primeira escreveu a apresentação do trabalho de Ferreiro e Teberosky intitulado *Psicogênese da língua escrita*,⁶ prefaciou a obra *Reflexões sobre alfabetização* (FERREIRO, 2010) e supervisionou a tradução do livro *Cultura escrita e educação* (FERREIRO, 2001). Essa estreita relação certamente lhe conferiu um lugar de destaque na área da alfabetização, notadamente, por parte dos órgãos oficiais brasileiros.

O terceiro fator está intrinsecamente relacionado com o segundo: como uma das principais difusoras do ideário construtivista no Brasil, Telma Weisz tornou-se referência em distintas publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dentre as quais mencionamos: *Reverso a proposta de alfabetização* (1985), *Isto se aprende com ciclo básico* (1987), *Ciclo*

⁵ Primeiro livro da pesquisadora argentina publicado no Brasil, em 1985. Cabe esclarecer que, no decorrer deste trabalho, tomamos a 25ª edição publicada pela Editora Cortez, no ano de 2010.

⁶ Originalmente publicado no México sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, em 1979. Traduzido no Brasil por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso, sob a supervisão do psicanalista Alfredo Néstor Jerusalinsky e publicado pela Editora Artes Médicas Sul Ltda., no ano de 1985. No decorrer deste trabalho, tomamos a reimpressão 2006 publicada em 1999.

básico (1988), Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico (1990), Letra e Vida: programa de formação de professores alfabetizadores (2005). Mario Sergio Vasconcelos, ao investigar a inserção, a divulgação e a aceitação das ideias de Piaget em nosso país, refere-se à Telma Weisz como uma

[...] especialista em educação [que] tem realizado intenso trabalho de capacitação de professores de todo o Estado [de São Paulo], prestando serviço à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual de Educação. Ministrou cursos sobre o processo construtivista de alfabetização de crianças tendo por base as idéias da psicopedagoga Emilia Ferreiro. Consequentemente, recorreu às idéias de Piaget, pois é na epistemologia genética que estão os suportes destas reflexões (VASCONCELOS, 1996, p. 184).

Na SEF/MEC, Telma Weisz também participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assessorou a produção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001), dentre outras atividades. Portanto, a posição ocupada pela referida pesquisadora no cenário educacional brasileiro, na época da elaboração do Profa (1999), já seria suficiente para conferir legitimidade e credibilidade às propostas didático-metodológicas alicerçadas no ideário construtivista.

Integrando a equipe pedagógica do programa, conforme pontuamos em trabalho anterior (BECALLI, 2007), também estiveram presentes Rosaura Angélica Soligo e Rosana Dutoit, na função de coordenadoras gerais. A primeira vinha atuando, desde o ano de 1995, na elaboração de documentos e programas do MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Parâmetros em Ação (1999), Referenciais para Formação de Professores (1999) etc. A segunda também integrou a equipe de elaboração do Módulo Alfabetizar com textos dos Parâmetros em Ação (1999).

O fato de a equipe pedagógica responsável pelo Profa ter sido composta por intelectuais de uma mesma formação

discursiva e ideológica não pode passar despercebido, pois certamente tratou-se de justificar a continuidade do ideário construtivista como fundamentação teórica nas orientações e políticas da SEF/MEC. Dizemos permanência, porque o construtivismo já havia fundamentado os Parâmetros Curriculares Nacionais, contando com a participação de Telma Weisz e Rosaura Angélica Soligo na equipe de elaboração; os Parâmetros em Ação, com Rosaura Angélica Soligo na coordenação nacional e Rosana Dutoit na equipe de elaboração; os Referenciais para Formação de Professores, com Rosaura Angélica Soligo na equipe de concepção e elaboração do documento; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que teve a assessoria de Ana Teberosky e Telma Weisz, dentre outros pesquisadores alinhados à teoria construtivista.

Se o construtivismo já vinha balizando o discurso educacional oficial relacionado com a área da alfabetização, desde meados da década de 80 do século passado, e o desafio de garantir às crianças brasileiras oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita permanecia não muito diferente daquele apresentado durante todos os anos de 1990, o que pode ter justificado a elaboração de um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, ancorado na perspectiva construtivista? Como explicar essa permanência teórica?

Nas primeiras linhas do *Documento de Apresentação* do Profa, a Secretaria de Educação Fundamental anunciou que

[...] todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma ‘mudança de paradigma na alfabetização’. Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível não permite aos professores – e também aos formadores – alcançar a transformação didática necessária. Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem,

psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação didática da prática escolar. É preciso produzir conhecimento específico na área de didática (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5).

Mesmo não coadunando com a proposição teórica do construtivismo, não podemos ignorar que os resultados das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, especialmente, aqueles divulgados entre nós por meio da obra *Psicogênese da língua escrita*, não tiveram o objetivo de apresentar um *novo* método de ensino da leitura e da escrita ou realizar uma *transformação didática* e sim explicar como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Tanto que quando questionada por Rosa María Torres, a pesquisadora argentina afirmou que não propôs nem um método, nem uma proposta e que todas as pessoas sabiam que “[...] eu praguejava contra qualquer um que dissesse que eu elaborava uma proposta metodológica, então ninguém usou a palavra ‘métodos’” (FERREIRO, 2001, p. 119).

Como se sabe, o construtivismo de Emilia Ferreiro, como passou a ser conhecido, questionou as concepções teóricas subjacentes aos *antigos* testes ABC, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, e os *antigos* métodos de alfabetização, provocando *mudanças de natureza conceitual* no modo como era concebida a aprendizagem da língua escrita. Embora não tenha proposto uma *nova* didática de alfabetização, pontuou que, se *Psicogênese da língua escrita* e outras obras forem lidas com uma finalidade didática, “[...] dessa leitura surgem ideias que nos permitem concluir ‘isto não e isto também não’, e fica um conjunto de possibilidades para ser definido” (FERREIRO, 2001, p. 120).

Voltando à enunciação da SEF/MEC, apesar de afirmar que não foram produzidos *conhecimentos específicos na área de didática*, deveríamos nos perguntar: e as proposições teórico-metodológicas elaboradas pelo Grupo de Estudos sobre Educação,

Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa) de Porto Alegre, sob a coordenação da pesquisadora Esther Pillar Grossi? Será que a trilogia intitulada Didática da alfabetização (1989) e a coleção Didática pós-piagetiana (199?), ambas produções do referido grupo de pesquisa, não podem ser consideradas como *conhecimentos específicos na área de didática* que tiveram por finalidade *promover a transformação didática da prática escolar*?

Nesse cenário, ressaltamos que o fato de a Secretaria de Educação Fundamental assegurar que era *preciso produzir conhecimento específico na área de didática* sob a justificativa da “[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5), relegando ao limbo outros pesquisadores que já haviam construído proposições teóricas construtivistas e prescrições para práticas alfabetizadoras, conferindo-lhes modos de uso, nos incitou a indagar o porquê dessa busca de *ineditismo*.

Ao enunciar que *todos* os profissionais da educação já haviam tomado contato com o que se configurou como uma “[...] mudança de paradigma na alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 5), a SEF/MEC estava afirmando que *todos* já conheciam as proposições teóricas de Emilia Ferreiro, fundamentadas nos pressupostos da Psicolinguística de Avram Noam Chomsky e da Psicogenética de Jean Piaget, e apresentadas na obra *Psicogênese da língua escrita* com o objetivo de

[...] mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

É notório que ocorreu uma intensa divulgação e disseminação do construtivismo de Ferreiro e Teberosky no Brasil, a partir de meados da década de 80 do século passado, conforme pontua Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Entretanto, podemos questionar se o contato que os profissionais da educação tiveram com a teoria construtivista, por meio de livros acadêmicos, artigos, teses, dissertações, programas de vídeos, relatos de experiências, congressos, seminários etc., possibilitou rupturas com modelos de ensino pautados nos *antigos* métodos de alfabetização e/ou adesão às diretrizes práticas construtivistas para o que fazer e o que não fazer em sala de aula.

De acordo com o MEC, a resposta é não! E por que não? Porque, quando “[...] essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação didática da prática escolar” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5). Portanto, se *todo* o conhecimento produzido ainda não havia permitido aos “[...] professores – e também aos formadores – alcançar a transformação didática necessária” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5), era necessário produzir *conhecimento específico na área de didática* construtivista.

Dentro desse raciocínio, uma das soluções encontradas pela SEF/MEC, para resolver o problema *inacabado* do baixo desempenho acadêmico em leitura e escrita dos estudantes brasileiros, foi elaborar um programa de desenvolvimento profissional continuado, voltado para professores alfabetizadores, inspirado no construtivismo. Ressaltamos que é de inspiração construtivista porque, conforme aludido, nem o pesquisador suíço Jean Piaget, nem a argentina Emilia Ferreiro desenvolveram uma teoria pedagógica em sentido próprio.

Em função disso, cabe ressaltar que as proposições teóricas e metodológicas do Profa não consistem na aplicação das investigações teóricas de Piaget nem nas de Ferreiro e Teberosky, mas na apropriação de Telma Weisz e na elaboração de um modelo construtivista de aprendizagem em consonância com a

concepção de sujeito e de aprendizagem própria do construtivismo. Com isso queremos clarificar que a abordagem construtivista que alicerça o Profa não é o construtivismo de Jean Piaget nem o de Ferreiro e Teberosky.

Ferreiro (2001, p. 121), na obra intitulada *Cultura escrita e educação*, afirmou que “[...] estava abrindo um espaço para a criação de alternativas didáticas dentro de certo marco de referência conceitual. Por isso, não pode ser nem um método, nem uma proposta”. Seguindo os rastros da pesquisadora argentina, Telma Weisz, juntamente com sua equipe pedagógica, elaborou os documentos escritos e videográficos do Profa com modelos de situações didáticas ditas construtivistas para o ensino da linguagem escrita na fase inicial de alfabetização.

Cabe clarificar que, embora a teoria construtivista tenha sido mencionada como sustentação das propostas de situações didáticas oferecidas aos professores alfabetizadores, por meio do Profa, a Psicologia Genética de Piaget e a Psicolinguística de Chomsky que balizam as pesquisas de Ferreiro e Teberosky não foram apresentadas e tampouco estudadas pelos cursistas, no decorrer do curso. De igual modo, os textos escritos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram apenas apontados como orientadores das concepções de sujeito e de aprendizagem da leitura e da escrita que alicerçam o programa. Portanto, as ideias construtivistas materializadas no *kit* de documentos do Profa consistem em apropriações de Telma Weisz.

Tendo por base as ideias construtivistas, o Profa foi construído com o objetivo de levar os professores alfabetizadores a compreender “[...] como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 6). De acordo com Regina Célia Cazaux Haydt (2006, p. 209),

O método de solução de problemas enfatiza o raciocínio e a reflexão, pois foi inspirado nas ideias e no trabalho educacional de John Dewey, que pregava o valor do pensamento reflexivo. Esse método desenvolveu-se e difundiu-se mais recentemente graças ao apoio que recebeu do construtivismo de Jean Piaget, que faz um intenso apelo à atividade do educando, principalmente à atividade mental.

Neste método, o problema para o qual o aluno vai encontrar uma solução deve ter certas características básicas, ou melhor dizendo, deve ser:

- a) desafiador, isto é, capaz de desencadear no aluno uma atitude reflexiva, ativando seus esquemas mentais de pensamento;
- b) significativo por estar relacionado à experiência de vida do educando;
- c) adequado ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno.

A partir dessa metodologia de trabalho, a equipe pedagógica do Profa organizou modelos de situações didáticas desafiadoras, isto é, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aprendiz da língua materna. Tratou-se, então, de conduzir o professor a acreditar na existência de uma *nova* metodologia construída “[...] com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5).

Os *muitos* educadores referendados pela SEF/MEC dizem respeito a 14 professoras⁷ de escolas públicas paulistas que aplicaram as atividades de leitura e de escrita, elaboradas pelas propositoras do programa, em suas respectivas salas de aula, e autorizaram a gravação em vídeo, a fim de “[...] servir de modelo de referência para os professores” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 31). Implicitamente, há uma tentativa de convencer os professores cursistas a aderir às propostas de organização do trabalho com a

⁷ Para explicações detalhadas sobre o referido grupo de professoras, intitulado pela equipe pedagógica do Profa de *Grupo-referência*, ver Becalli (2007).

leitura e a escrita prescritas pelo Profa, uma vez que já foram testados e aprovados por professoras que também atuam em classes de alfabetização de escolas públicas.

Conforme já dito, essa metodologia de alfabetização que foi apresentada como *nova*, apesar de estar ancorada em estudos do pragmatista norte-americano John Dewey, estava alicerçada “[...] fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 21). Considerando que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (GERALDI, 2006, p. 40), levantamos a seguinte questão: como se define o ensino dentro do modelo metodológico de resolução de problemas? Delia Lerner (1996, p. 120), pesquisadora construtivista, ajuda-nos a responder a essa questão ao afirmar que

[...] ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na construção desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

A concepção de ensino, como organização de atividades em forma de situações-problema a serem resolvidas pelos alunos, também havia sido veiculada pelo *pai* do construtivismo em vários de seus escritos, conforme aponta Haydt (2006). Na obra *Para onde vai a educação?*, Jean Piaget (1984, p. 15) assim expressou essa ideia:

[...] o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar

problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão das soluções já prontas.

Assim como o pesquisador suíço, Ferreiro (2010, p. 59) também afirma que o construtivismo não subestima a importância do professor no processo de aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário, postula que ele “[...] pode cumprir um papel importante e insubstituível”. Qual seria, então, o papel do professor alfabetizador na perspectiva construtivista? Respondendo a esse tipo de questão, a autora afirma que o docente não deve “[...] dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético [e sim] criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (FERREIRO, 2010, p. 59).

Em consonância com os pressupostos teóricos construtivistas e metodológicos de resolução de problemas, a equipe pedagógica do Profa enfatizou que o professor não pode “[...] abandonar o aluno à sua própria sorte” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 5). Ao contrário, ele deve

[...] organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 5).

Vê-se, com clareza, que o professor exerce a função de um *parceiro* que *facilita* a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita pelo próprio aluno ao *colocar questões problematizadoras*, *oferecer informações adequadas*, *promover discussões*, *coordenar diferentes pontos de vista*, *orientar resoluções*, *observar a ação discente*, *problematizar as produções dos alunos*, *incentivar pesquisas*, *estimular o*

esforço intelectual, intervir somente quando considerar que pode fazer a reflexão avançar, apoiar a construção do conhecimento etc. Essa compreensão do docente como *facilitador* no processo de aprendizagem nos remete à concepção de sujeito que sustenta os estudos de Ferreiro e colaboradoras, concebido como

[...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Devemos lembrar que as discussões de Emilia Ferreiro foram importantes e contribuíram para a compreensão da criança como um sujeito ativo que busca compreender o mundo à sua volta para, no decorrer da aprendizagem, construir hipóteses conceituais sobre como a escrita representa a fala, uma vez que as primeiras escritas deixaram de “[...] ser consideradas indicadores de ‘disfunções’ ou ‘deficiências’ mentais ou sensoriais” (GONTIJO, 2005, p. 54), como ocorria nos *velhos* métodos de alfabetização. Seguindo essa linha de pensamento, a equipe pedagógica postulou que os alunos são sujeitos

[...] intelectualmente ativos (pensam, comparam, refletem, categorizam, analisam, excluem, ordenam...), que procuram compreender o mundo que os rodeia e que aprendem, basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento (BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001b, p. 2).

Apesar de também concebermos as crianças como sujeitos que se apropriam de conhecimentos nos diversos contextos em que estão inseridas, não coadunamos com a segunda parte da

citação precedente, onde é feita a seguinte afirmação: os alunos *aprendem, basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo*. De modo inverso, acreditamos que o processo de aprendizagem escolar da linguagem escrita depende, fundamentalmente, das relações de ensino mediadas, intencional e sistematicamente, pelo professor alfabetizador que cumpre o papel de formar sujeitos que sabem usar os conhecimentos aprendidos na escola para agir criticamente no mundo e responder ativamente às demandas das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita.

Salientamos que temos ciência de que, a partir do ano de 2003, outros programas de formação continuada direcionados à alfabetização de crianças foram implantados pelo Governo Federal, por exemplo: Programa de Formação de Professores (Pró-Letramento); Ensino Fundamental de Nove Anos; Plano de Desenvolvimento da Educação; Provinha Brasil; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Contudo, em função do objetivo deste trabalho – perscrutar como modelos de situações didáticas ditas construtivistas, colocadas em circulação pelo Profa, foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que cursaram o referido programa e trabalhavam em escolas públicas capixabas, nosso recorte se restringiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Por essa razão, não nos debruçamos sobre os demais programas implementados pelo MEC. Desse modo, dialogamos com discursos da SEF/MEC, fixados no *kit* de documentos escritos e videográficos do Profa e com discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares docentes e discentes.

No próximo capítulo, buscaremos descrever a materialidade dos cadernos que compõem o *corpus* discursivo deste trabalho. O que estamos entendendo por materialidade? De acordo com Cunha (1999), a materialidade se refere ao aspecto físico do caderno. Começamos apresentando formatos, tamanhos, encadernações, capas, para, em seguida, abordar modos de

organização interna, ou seja, da estruturação articulada de elementos vinculados entre si tanto em termos físicos como em termos de articulação dos discursos. Isso porque as características físicas que compõem o universo dos cadernos escolares, como cor, textura, capa, tamanho, ilustrações, número de páginas, entre outras, são portadoras de sentidos na relação com os usuários, na medida em que possibilitam aos sujeitos determinados modos de usos mediados por essa mesma materialidade. Perante a generalidade do uso de cadernos a todos os professores, os alunos e os profissionais do contexto escolar, algo de singular pode ser anunciado em sua materialidade. Assim, buscamos responder à primeira questão de investigação – quais registros foram materializados nos cadernos escolares que compõem nosso *corpus* de pesquisa?

Capítulo III

Olhai e vede a beleza da diversidade de registros nos cadernos docentes e discentes

A descrição de sua materialidade desnaturaliza esse documento e evidencia seu caráter normativo: a sucessão sequencial das folhas agrupadas, a presença do cabeçalho com o nome da escola e do professor, a ordenação temporal das atividades assinaladas pela presença constante da data no alto da página, as instruções e títulos que explicam as atividades, o uso de letras maiúsculas ou sublinhadas para destacar determinados itens, as linhas verticais à esquerda e à direita que delimitam a margem da folha e indicam o lugar reservado para a escrita do aluno. O professor utiliza outras normativas e registra seus comentários e observações na parte externa das margens das folhas, ao lado do registro do aluno; pode, ainda, sobrepor sua escrita sobre a escrita do aluno.

(LOPES, 2008, p. 190)

Ao compreender os cadernos como suportes de registros da escrita escolar depositários de discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras, torna-se necessário enunciar a noção de suporte que alicerça nosso estudo. Luiz Antônio Marcuschi, professor do Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi um dos primeiros pesquisadores brasileiros a principiar investigações sobre a importância do suporte no qual o texto escrito é registrado, como condição imprescindível para sua circulação social. Inicialmente, essa discussão foi materializada numa versão provisória de uso didático e de ampla circulação no meio acadêmico, intitulada *A questão do suporte de gêneros textuais* (2003).

Passados cinco anos, o texto que integrava o projeto *Fala e escrita: características e usos*, do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita (Nelfe) da UFPE, foi publicado no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008, p. 173-185).

No citado texto, o autor defende a ideia de que os suportes são essenciais para que os gêneros discursivos se fixem e circulem na sociedade e, ainda, que eles têm determinada influência na natureza dos gêneros concretizados, sendo os gêneros sempre identificados na relação com os seus suportes. A partir dessas observações, define suporte como “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Em outras palavras, o suporte é um lugar físico ou virtual que não deve ser abstraído, aparecendo sempre em um formato específico para apresentar textos e, conseqüentemente, torná-los acessíveis para finalidades comunicativas.

Os suportes podem ser classificados em dois tipos: convencionais, aqueles que “[...] foram elaborados tendo em vista a sua função de suportarem ou fixarem textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 177), por exemplo, livros, jornais, revistas, cadernos, rádio, televisão, *outdoor* etc.; e incidentais, os que “[...] operam como suportes ocasionais ou eventuais [e possuem] [...] uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos” (2008, p. 177), como corpo humano, roupas, muros, fachadas, embalagens etc.

A conceitualização de suporte defendida por Marcuschi (2003, 2008) nos permite dizer que os cadernos escolares são suportes convencionais, isto é, lugares físicos, concretos, com formatos determinados pela própria materialidade em que se apresentam (capas, contracapas, folhas internas, encadernações etc.) que servem para fixar e mostrar discursos. No caso deste estudo, discursos sobre práticas alfabetizadoras que foram produzidos ou compilados com a finalidade de ensinar e de

aprender a linguagem escrita em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

Marcuschi (2003, 2008) ainda ressalta que o suporte interfere na leitura, por conseguinte, na produção de sentidos do texto, tendo em vista que um mesmo texto presentificado em suportes diferentes será lido de maneiras também diferentes: a leitura de um anúncio em um *outdoor*, na maioria das vezes, é feita a distância, velozmente, de dentro de um veículo em movimento; enquanto na revista o leitor pode manusear o suporte, ler e reler o anúncio em lugares distintos, observando detalhes, assim como há distinções na leitura de um mesmo texto que foi materializado num livro impresso ou num livro digital. Sobre essa questão, o historiador Roger Chartier diz:

É preciso questionar a idéia de que um livro é sempre o mesmo livro qualquer que seja a sua forma. Isso não é verdade. Todo o trabalho que fazemos como historiadores do livro é mostrar que o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou aos seus leitores originais e ao seu autor. Por meio dela podemos compreender como e por que foi editado, a maneira como foi manuseado, lido e interpretado por aqueles do seu tempo. Não há equivalência entre os suportes materiais. [...] Existem perguntas que não podem ser feitas apenas a um texto, têm de ser feitas em conjunto com seu suporte (Entrevista à Folha de São Paulo, 8 jan. 2006).

A enunciação de Chartier nos alerta para o fato de que não há texto independente do suporte que o dá a ler, logo não há compreensão de um texto que não dependa do suporte por meio do qual ele chega ao leitor. Nas palavras do autor, “[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1990, p. 126). Portanto, os diálogos com discursos sobre práticas alfabetizadoras de professoras que cursaram o Profa no Estado do Espírito Santo e

de alunos que estudaram com elas também dependem do conhecimento da materialidade do suporte caderno que os fizeram circular, chegando às nossas mãos.

Nessa perspectiva, direcionamos o olhar para os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diversos modos de usos desses documentos. Folhear os 24 cadernos escolares que se hospedavam silenciosos nas prateleiras dos arquivos pessoais de dez docentes que trabalhavam com turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, no período de 2001 a 2008, e os de três mães de estudantes, constitui-se em convite para a problematização e a desinvisibilização desses *objetos-memória*.

Conforme pontua Gvirtz (1999, p. 29, tradução nossa), é preciso desnaturalizar essa fonte histórica de pesquisa porque o “[...] caderno é apresentado [aos alunos] como um simples feito. É um elemento óbvio, inquestionável e inviolável”, como se, desde o princípio da história das instituições escolares, estivesse presente para documentar os registros escritos e imagéticos fixados em suas páginas por professores e alunos.

No caso francês, Jean Hébrard (2001, p. 118) aponta que o caderno foi “[...] um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI”, tendo sua utilização generalizada a partir da primeira metade do século XIX. Assim, “[...] no momento em que o exercício se torna o centro do trabalho escolar de alfabetização” (p. 122) o caderno se ofereceu como suporte físico para a materialização de atividades escolares.

Já no contexto brasileiro, especificamente da capital paulista, Ana Chrystina Venancio Mignot (2008, p. 80) relata que a presença de cadernos escolares, “[...] em substituição à lousa, no entanto, era mais usual apenas nas salas de aula das escolas da capital daquele estado [São Paulo]. Nas escolas do interior, ela ainda sobreviveu até meados de 1940, demarcando a iniciação do universo das letras”. Foi somente quando as grandes empresas caderneiras (Credeal, Jandaia, Tilibra, entre outras) modernizaram seus parques gráficos que o caderno se tornou acessível

financeiramente, por conseguinte, comum aos alunos e transformados em objetos essenciais no contexto escolar. Como observa a autora,

Esses suportes de escrita escolar, antes raros, tornaram-se objetos banais, afetando as práticas de escrita, a dinâmica do ensino-aprendizagem, os usos do tempo nas salas de aula. Serviram ao controle de professores sobre alunos, dos diretores sobre os professores, dos inspetores sobre os diretores, das famílias sobre as escolas e as crianças. Superaram a lousa e a folha avulsa. De protagonistas, tornaram-se coadjuvantes dos livros-texto e, posteriormente, dos computadores, nos quais os exercícios são propostos, executados e avaliados (MIGNOT, 2008, p. 85).

Seu uso tornou-se tão frequente que não chegou a ser debatido ou interrogado, como descreveu Anabela Almeida Costa e Santos (2008, p. 145): os pais “[...] de alunos não estranham ou se opõem ao fato de ter de adquirir cadernos no início do ano letivo; professores não se reúnem para decidir se utilizarão ou não cadernos em seu trabalho com os alunos”. Ainda que sua presença tenha se tornada *óbvia*, sua necessidade *inquestionável* dentro dos contextos escolares e as práticas de registros sejam permeadas pela materialidade desse suporte físico, tendo em vista que ela tem suas regras e suas finalidades engendradas socialmente, não é suficiente manusear o caderno para que o aluno aprenda a ocupar o seu espaço, a lidar com a sucessão de folhas ao longo do tempo escolar, com as margens, com o lugar das datas, dos títulos, das tarefas etc. Aprender a usá-lo “[...] constitui-se num aprendizado dirigido e organizado de acordo com determinados procedimentos” (LOPES, 2008, p. 190).

Concordando com a enunciação da pesquisadora Isa Cristina da Rocha Lopes (2008), consideramos que seja papel do professor ensinar à criança aquilo que ele sabe sobre os cadernos e como usá-los, porque esse objeto não fala, não propõe como pode ser utilizado nem para que serve. Sendo assim, faz-se necessário, no

início da vida estudantil, instruir aos alunos que, independente da variedade de modelos e de cores, esse suporte material de registros escolares é formado pela capa, pela contracapa (dura ou flexível) e pelas folhas internas que possuem margens e linhas horizontais com funções específicas.

Tais “[...] características revelam que o manejo de cadernos escolares pressupõe algo mais do que aprender a escrever. Requer, também, o aprendizado de uma organização gráfica” (LOPES, 2008, p. 190-191). Em outras palavras, a escola determina usos específicos dos cadernos, também mediados pela sua materialidade. Sendo assim, é imprescindível ensinar ao aprendiz: a direção convencional da escrita, ou seja, escrevemos e lemos, na língua portuguesa, da esquerda para a direita e de cima para baixo; os textos escritos nos cadernos ocupam a frente e o verso das folhas e cada atividade deve suceder uma à outra, não podendo saltar páginas; são escritos dentro das margens (linha vertical indicada, geralmente, com a cor vermelha e em cima das linhas horizontais de cor azul); do lado direito da página, pode-se escrever até o limite marcado pela sombra da linha da margem ou até o final da linha, de lápis ou de caneta. Como diz Toquinho: “Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-á-bá [...]”, portanto é o caderno que vai acompanhar o aluno em toda a sua trajetória escolar e, por essa razão, ele precisa aprender a usá-lo.

Marcas desse ensino, ou seja, dessa estrutura peculiar de registros escolares podem estar presentificadas nos cadernos, porquanto os estamos concebendo como “[...] suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Os registros ali presentes assinalam um percurso da memória escolar e o tornam um documento, uma vez que é possível analisar e investigar as condições de sua produção histórica” (LOPES, 2008, p. 190). É, portanto, nas marcas deixadas pelos sujeitos (professoras, alunos e outros envolvidos no contexto escolar) nos cadernos que eles se diferenciam, ainda que sejam de professoras ou de alunos de uma mesma série/ano. Isso equivale a dizer que, por meio das marcas inscritas nesses documentos, seja possível

desnaturalizá-los, tendo em vista que o caderno é um suporte físico convencional que passou a ser considerado como natural nas salas de aula (GVIRTZ, 1999).

Retomando a epígrafe deste capítulo, Lopes (2008) assevera que a descrição da materialidade do caderno desinvisibiliza esse documento. Com Chartier (1999) entendemos que a materialidade do caderno pode ser portadora de sentidos nas relações com os usuários. Seguindo essa linha de pensamento, direcionamos a nossa atenção para a materialidade dos cadernos a fim de evidenciar: são todos do mesmo formato? De quais tamanhos? Formato e tamanho influenciam a escolha? Suas capas possuem (ou não) imagens? Sua escolha pode ter relação com o sexo do/a usuário/a? Como são organizados internamente? Os registros são feitos a lápis, a caneta ou com ambos os instrumentos de escrita? São suportes físicos de outros registros da escrita escolar? Além das atividades diárias, que outros registros estão materializados em suas páginas? Que características são constitutivas desses documentos?

Uma leitura exploratória dos 24 cadernos permitiu identificar que 13 são de registros docentes (Fotografia 1) e 11 de discentes (Fotografia 2). Dentre os de professoras, 11 são cadernos de planejamentos diários, 1 de textos selecionados de várias fontes (caderno pequeno de capa vermelha) e 1 de mensagens escritas pelos alunos (caderno pequeno de capa vermelha com um adesivo de borboleta). Dos cadernos discentes, 10 são de registros diários e 1 de produção de textos (caderno pequeno de arame).

Fotografia 1 – Capas dos cadernos docentes



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 2 – Capas dos cadernos discentes



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

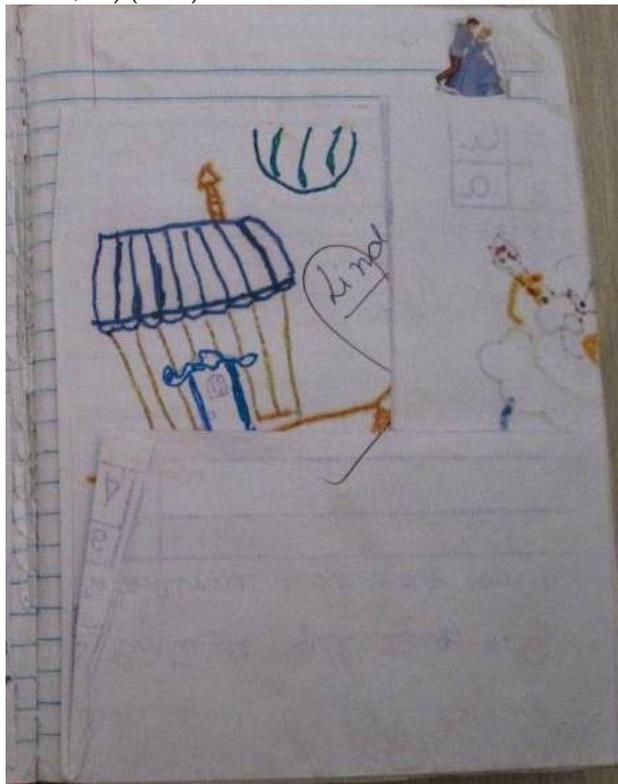
Todos são de formato retangular, porém não são do mesmo tamanho: a maior parte deles, ou seja, 19 cadernos (79%) são grandes, medindo os dois lados paralelos verticalmente 27,5cm e os outros dois lados paralelos horizontalmente 20cm. Os outros cinco (21%) são pequenos e medem o lado esquerdo e o direito 20,2cm de comprimento e o lado superior e inferior 14,8cm de largura. O tamanho desses objetos nos traz indícios de uma preferência das professoras alfabetizadoras pelos cadernos grandes. Dentre os 11 cadernos de planejamentos diários das professoras, 10, que representam 91%, são grandes e, dos 10

cadernos de registros diários dos alunos, 9, que representam 90%, também são grandes. O que justifica essa predileção?

Basta folhear os cadernos docentes e discentes para encontrarmos uma possível resposta: esses objetos não armazenam apenas registros escritos e imagéticos em suas próprias páginas. A colagem de folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas previamente preparadas com fragmentos de atividades copiadas de livros didáticos e/ou de outras coleções, na maioria das vezes, transcritas sem fazer qualquer referência aos autores, é um procedimento recorrente em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas. Quer isso dizer que as páginas dos cadernos escolares também funcionam como suportes físicos de outras folhas de papel, ficando a intenção de armazenamento de atividades.

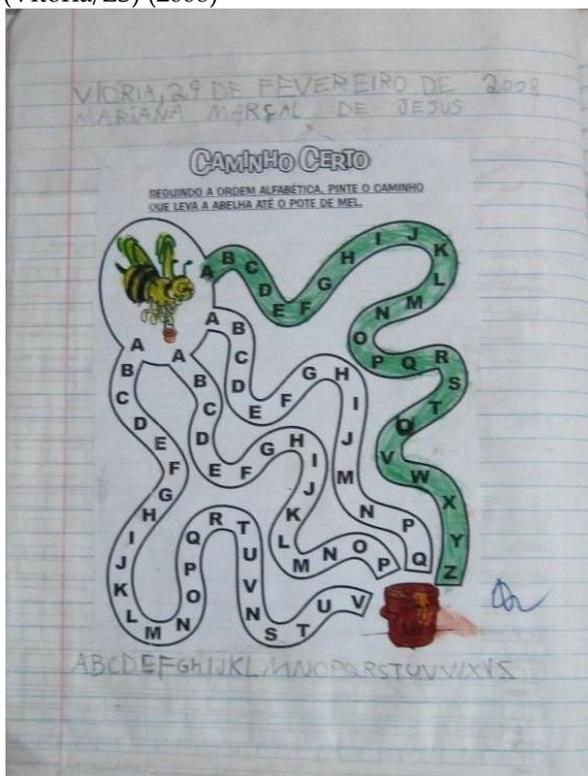
Tivemos a oportunidade de conversar com uma das professoras participantes da pesquisa sobre essa questão e ela nos relatou que “[...] *na fase inicial de alfabetização as crianças não copiam as atividades do quadro com agilidade e isso requer um tempo maior para copiarem e depois realizarem a atividade proposta. Como meu objetivo não é simplesmente a cópia e sim a execução do exercício, também faço uso de atividades nas folhinhas que, posteriormente, são coladas nos cadernos para não perder e ter o registro do que foi realizado naquele dia. A colagem dessas folhas fica melhor em cadernos grandes porque no pequeno é preciso dobrá-las e além de ficar feio cria um volume muito grande no caderno*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13-3-2011), conforme podemos visualizar a seguir:

Fotografia 3 – Página do caderno de Eduarda, aluna da 1ª série da EEUF Fazenda Santo Amaro (Mimoso do Sul/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 4 – Página do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF José Áureo Monjardim (Vitória/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Esteticamente, nos cadernos grandes, as folhas coladas ficavam mais bem posicionadas (Fotografia 4) do que nos pequenos (Fotografia 3).⁸ Isso demonstra, entre outras coisas, que a estética na organização interna dos cadernos era, se não primordial, ao menos de grande importância para as professoras alfabetizadoras.

⁸ É necessário esclarecer que os exemplos que trazemos para o diálogo expressam discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em todo o conjunto de documentos que compõem nosso *corpus* discursivo, bem como sua permanência no decorrer do período coberto pela pesquisa (2001 a 2008).

Dialogando com o enunciado proferido pela professora Carolina, podemos inferir que a utilização de folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas, comumente chamadas de *folhinhas*, minimizava as dificuldades de cópias da lousa e/ou dos livros, por parte dos aprendizes da língua portuguesa, cabendo a eles a realização das atividades propostas e, ao término, colar a *folhinha* na página do caderno. Apesar disso, o mapeamento do conjunto de atividades direcionadas ao trabalho com a linguagem escrita em classes de alfabetização indicou que a atividade de cópia foi a mais utilizada em salas de aula pelas professoras egressas do Profa, totalizando 611 ocorrências (25,36%).

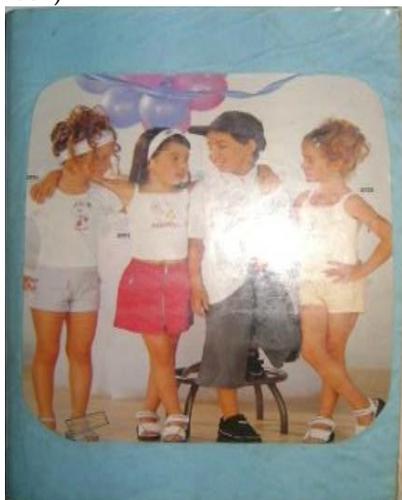
Ainda observando o exterior dos cadernos, foi possível constatar que é do lado esquerdo que suas folhas são presas por costura (Fotografia 5), grampos (Fotografia 6) ou espiral (Fotografia 7) que permitem a movimentação das páginas, como mostram as imagens a seguir:

Fotografia 5 – Capa do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF São Joaquim (Alfredo Chaves/ES) (2006)



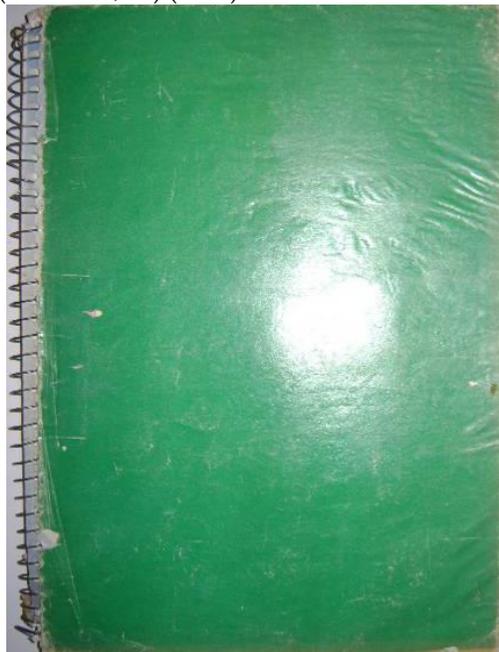
Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 6 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 7 – Capa do caderno de Simone, professora da EMEF Elisa Leal Bezerra (Cariacica/ES) (2003)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

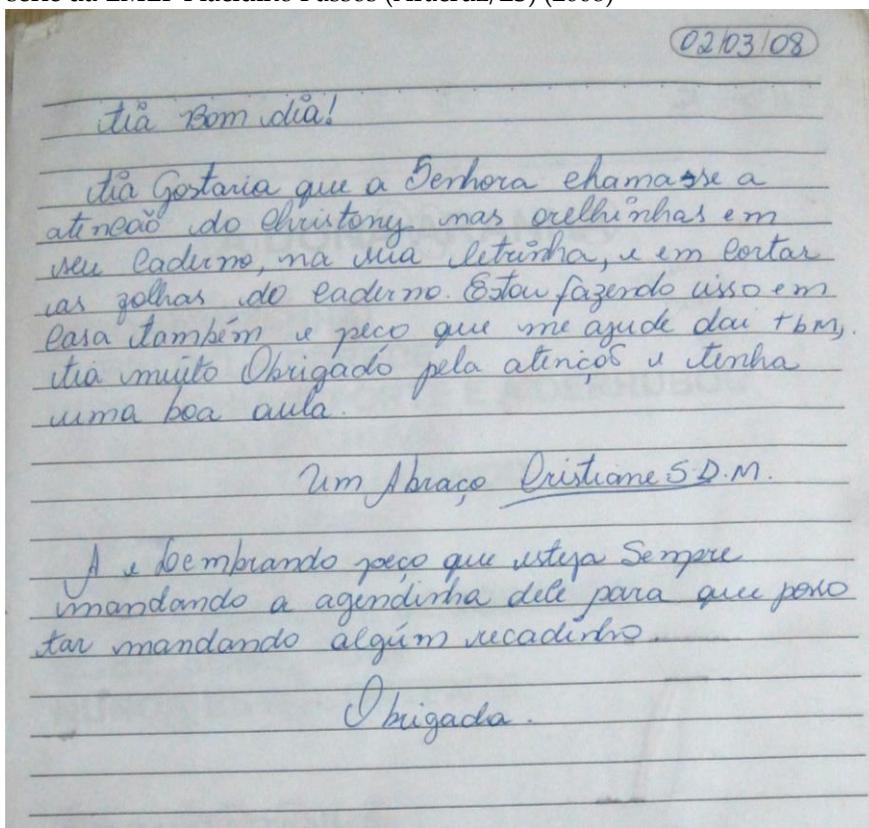
A ficha de identificação individual dos 24 cadernos escolares, preenchida com informações relativas à sua apresentação mais geral, possibilitou-nos observar que, independente, da maneira como as folhas são reunidas, elas são soltas e/ou tiradas pelas professoras e pelos alunos. Uma das professoras relatou que “[...] o pai de uma aluna arrancava as folhas do caderno para fazer cigarro de fumo” (DIÁRIO DE CAMPO, 13-4-2011).

Dentre os 10 cadernos de planejamentos docentes que têm suas folhas unidas por grampos ou costuras, o percentual de folhas arrancadas foi de 29%. Essa percentagem diminuiu nos três cadernos de espiral, totalizando 20% do total de páginas. Entre os 11 cadernos discentes, sete, que têm suas páginas unidas por costura, apresentaram 16% de folhas arrancadas. Essa

percentagem aumentou nos quatro cadernos de espiral, chegando a 35% do total de páginas.

Essas informações podem ser confirmadas no bilhete de uma mãe e/ou responsável, datado de 2-3-2008, em que solicita a contribuição da professora para orientar o filho a ter mais cuidado com o caderno, particularmente, para que ele pare de *cortar* (arrancar) *as folhas do caderno*. Leiamos:

Fotografia 8 – Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



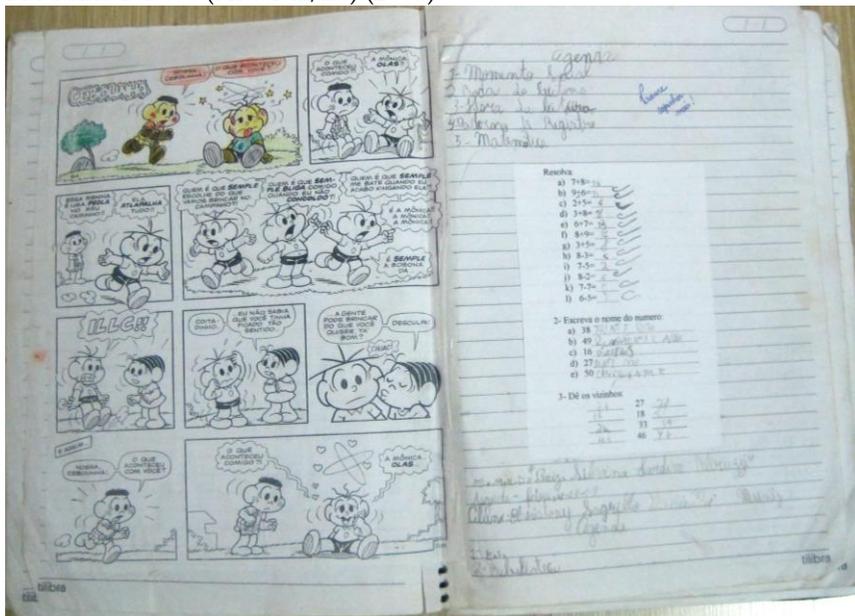
Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Nesse caso, os cadernos discentes também cumprem o papel que normalmente é desempenhado pela agenda escolar – meio de

comunicação escrita entre a família e a escola. Como se pôde observar, nessa mesma página, não encontramos por escrito a resposta da professora. Entretanto, isso não significa que a regente de classe tenha se omitido, tendo em vista que ela pode ter respondido na agenda da criança que a mãe havia solicitado para ser encaminhada para casa diariamente, ter conversado com o aluno sobre o assunto, pedido a ele para falar com a mãe que já conversaram, ou falado pessoalmente com a responsável pelo aluno na hora da saída, entre muitas outras possibilidades.

Passeando pelas folhas desse mesmo caderno, localizamos, no dia 5-9-2008, uma mensagem de recomendação que estava em sintonia com o mencionado bilhete redigido pela mãe do aluno. Nela a professora dizia: *Procure caprichar mais!*, uma vez que a página do lado direito havia sido arrancada, possivelmente sem a intenção e estava colada com fita adesiva. Observemos:

Fotografia 9 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Todos os 24 cadernos estavam estremados por uma capa e por uma contracapa. A primeira delimitava o início, marcando a maneira como seus usuários (professoras ou alunos) deveriam posicioná-los para começar seus registros escritos e/ou imagéticos. Em algumas desprovidas de imagens, constavam apenas a marca do caderno e algumas linhas para registrar informações sobre o seu proprietário (Fotografia 10), outras foram encapadas e as donas usaram a técnica da colagem de imagens para personalizá-las (Fotografia 11).

Fotografia 10 – Capa do caderno de Carina, professora da 1ª série da EMEF São José do Jundiá (Pinheiros/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

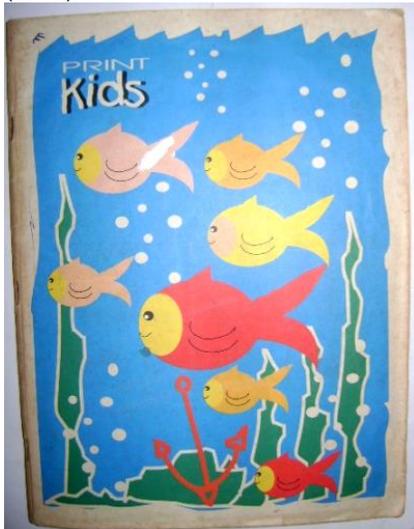
Fotografia 11 – Capa do caderno de Joice, aluna da EEUEF Recreio (Alfredo Chaves/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

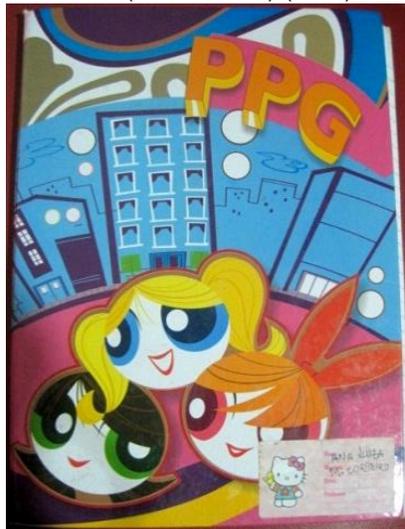
Também havia capas que traziam impressas imagens de animais (Fotografia 12) e desenhos do universo infantil (Fotografia 13) que contribuem para tornar o caderno um objeto desejável aos olhos dos compradores. Algumas capas de cadernos discentes possuem etiquetas de identificação, posicionadas sempre no canto inferior direito, constando o nome do aluno, o nome da matéria, a série que cursava e o nome da professora da turma (Fotografia 13).

Fotografia 12 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 13 – Capa do caderno de Ana, aluna do Pré II da EMEI Marília Rezende Scarton Coutinho (Aracruz/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

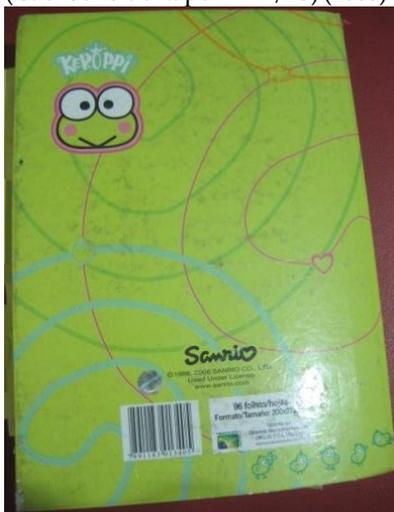
Para os usuários, a capa do caderno funciona como “[...] uma espécie de *outdoor* que revela, em alguns casos, não só a marca do fabricante como também a imagem que se deseja que os colegas tenham sobre ele” (BRAVO, 1995, p. 15). Coadunando com os discursos de Zean Bravo e Rogério Fernandes nos artigos intitutados, respectivamente, *Cadernos para todos os momentos* (1995) e *Um marco no território da criança: o caderno escolar* (2008), entendemos que as capas desses objetos também podem refletir o sexo do seu proprietário, pois existem algumas que se direcionam exclusivamente aos meninos e outras às meninas.

Os dois cadernos que pertencem a um aluno do sexo masculino têm estampadas imagens do *Batman* e do *Transformers* – ambos de desenhos animados, enquanto os cadernos de meninas apresentam tons de rosa e são decorados com imagens da *Pony*, *Jolie*, *Meninas superpoderosas*, *corações rosa* e *uma menina pintando as unhas*. Outros três, mesmo sendo encapados, ainda guardam

marcas do universo feminino – dois cobertos por plástico rosa que contêm letras e números e foram identificados com etiquetas autoadesivas da *Minie*; e o outro, apesar de ter sido encapado com papel na cor bege, trouxe colada uma imagem de duas meninas conversando. O único caderno que não foi encapado, embora pareça que se destine a alunos de um e de outro sexo pelo fato de sua capa ser da cor verde, foi identificado com uma etiqueta autoadesiva da *Hello Kitty*, evidenciando que sua usuária é uma menina. Dentre os cadernos discentes, temos, então, dois que pertencem a um mesmo aluno e outros nove que são de seis diferentes alunas.

Na contracapa (Fotografia 14), similar em todos os cadernos, são fornecidas informações sobre os fabricantes, as dimensões do objeto e a quantidade de folhas, que variou entre 80 e 200 páginas. Dentre eles, 16 foram produzidos em capa dura (Fotografia 15) e os outros oito em capa flexível (Fotografia 16). Os de capa dura, geralmente, não foram encapados, porém os de capa flexível, em sua maioria, foram encapados, possivelmente para garantir sua durabilidade durante todo o ano letivo.

Fotografia 14 – Contracapa do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 15 – Capa do caderno de Andressa, professora do BUC/2ª série da EMEF Elisa Leal Bezerra (Cariacica/ES) (2003)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 16 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2006)

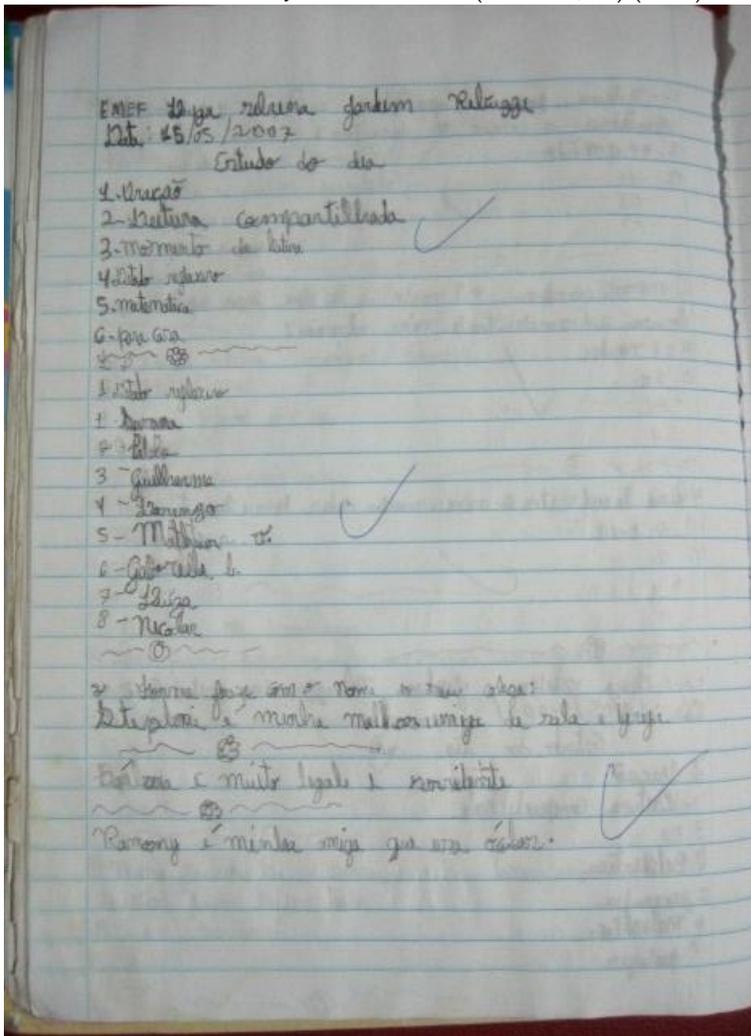


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Ao abrir os cadernos docentes e discentes, uma característica comum diz respeito à disposição gráfica interna: folhas pautadas com linhas horizontais que têm, aproximadamente, oito milímetros de distância entre elas e uma linha vertical à esquerda denominada margem. A esse respeito, Silvina Gvirtz (1999, p. 39), ao trabalhar com cadernos escolares argentinos, concluiu que, apesar de a margem e o centro da folha apresentarem funções específicas, “[...] a atividade escolar ressignifica e dá novos sentidos a essas palavras, assim como dá também outras possibilidades a esses espaços”.

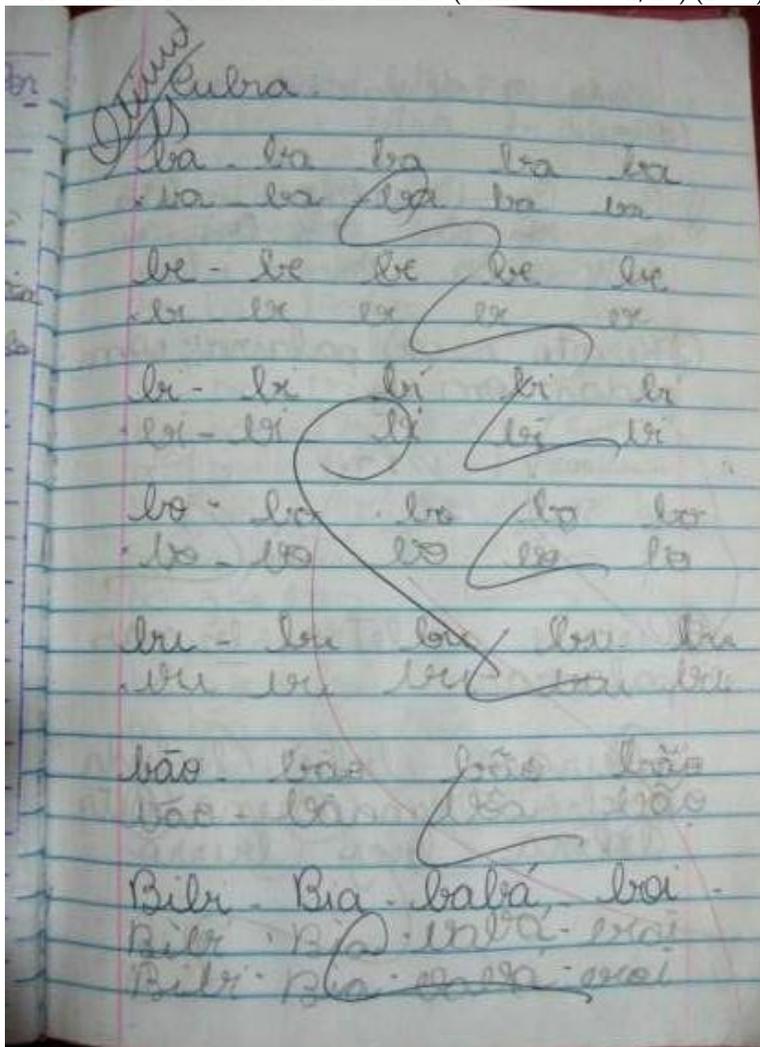
De modo semelhante, observamos que o espaço da margem segue combinações partilhadas pelos usuários: não apenas delimita o espaço reservado para o início dos registros diários realizados pelos alunos – na língua portuguesa, convencionalmente, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo (Fotografia 17) – como também pode materializar, em sua parte externa, comentários e observações das professoras (Fotografia 18).

Fotografia 17 – Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF Luiza Silvina Jardim Rebuszi (Aracruz/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 18 – Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF Fazenda Santo Amaro (Mimoso do Sul/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os registros escritos observados nas imagens precedentes evidenciam que ao aprendiz da língua materna não é permitido escrever antes da margem. Suas escritas devem se posicionar no espaço interno da folha e estar alinhadas sobre as linhas horizontais do caderno. Contudo, as enunciações realizadas pelas

professoras podem ultrapassar essa linha vertical e serem escritas horizontal ou diagonalmente.

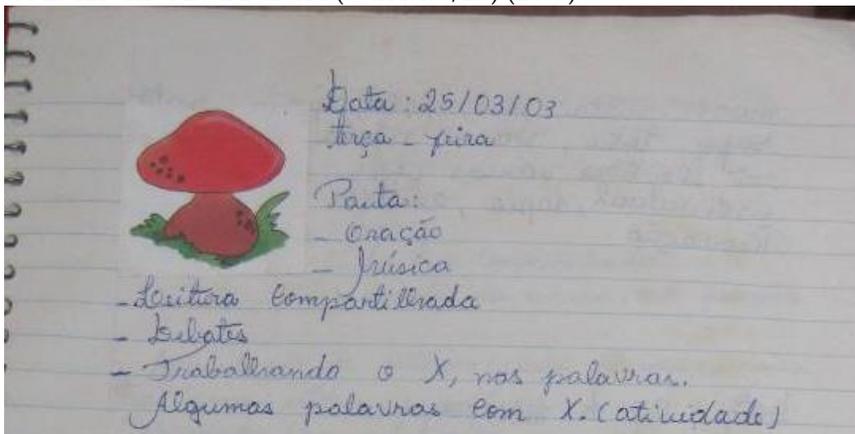
Isso deixa claro que há regras, mas nem todas são cumpridas por todos os atores do ambiente escolar, tendo em vista que as docentes, para registrar seus comentários, podem até mesmo justapor às suas escritas as escritas discentes, por exemplo, a letra C com sua parte inferior alongada indicando que a cópia da família sílabica *ba-be-bi-bo-bu* e das palavras *Bibi – Bia – babá – boi* estava correta. Ou seja: as professoras transgridem não respeitando as normas que ensinam para seus alunos e que regulam o uso dos espaços internos dos cadernos escolares.

Esse exercício de folhear e ler, página por página, os cadernos em pauta nos permitiu visualizar outro elemento da estrutura de registros escolares: a marcação do tempo. Bakhtin (2003, p. 225) pontua que o tempo se manifesta

[...] acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos.

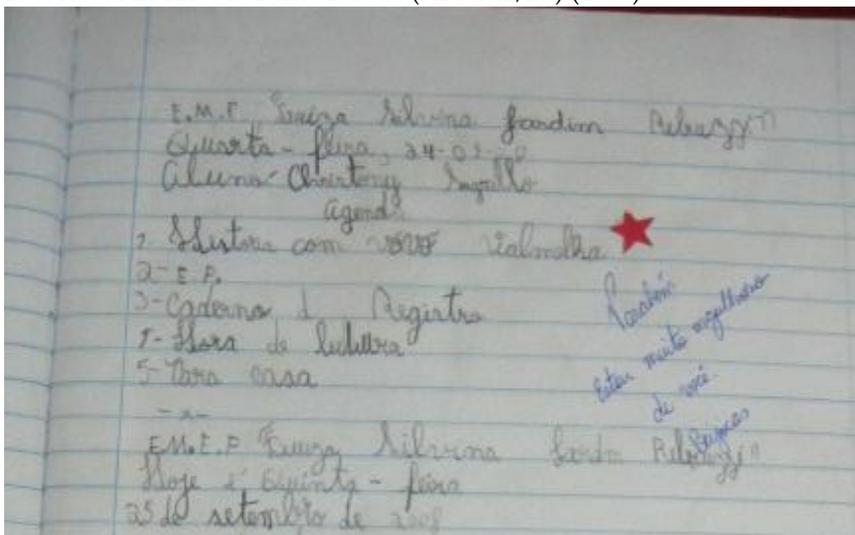
E como o tempo se mostra nos cadernos escolares docentes e discentes? Materializada de diferentes modos, a anotação da data marca o dia, o mês e o ano em que determinadas atividades foram realizadas e, geralmente, se faz presente no início das páginas. Em alguns casos, o registro da data veio acompanhado do nome da escola (Fotografia 17) ou do dia da semana (Fotografia 19); em outros, é acrescido o nome do usuário (Fotografia 20). As variações existentes no modo de registro proposto e exigido, supostamente, dependem de questões institucionais e/ou de preferências do professor alfabetizador. Notemos:

Fotografia 19 – Fragmento da página do caderno de Simone, professora da EMEF Elisa Leal Bezerra (Cariacica/ES) (2003)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 20 – Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Aparentemente, datar as atividades planejadas pelos professores e realizadas pelos alunos parece um fazer óbvio e inquestionável. Contudo, a presença da data permite conceber o

caderno como uma unidade temporal que materializa registros diários e sistemáticos de um tempo vivido entre professores e alunos e alunos e alunos. Mas, o que define essa temporalidade? A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituiu, em seu art. 24, I, que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

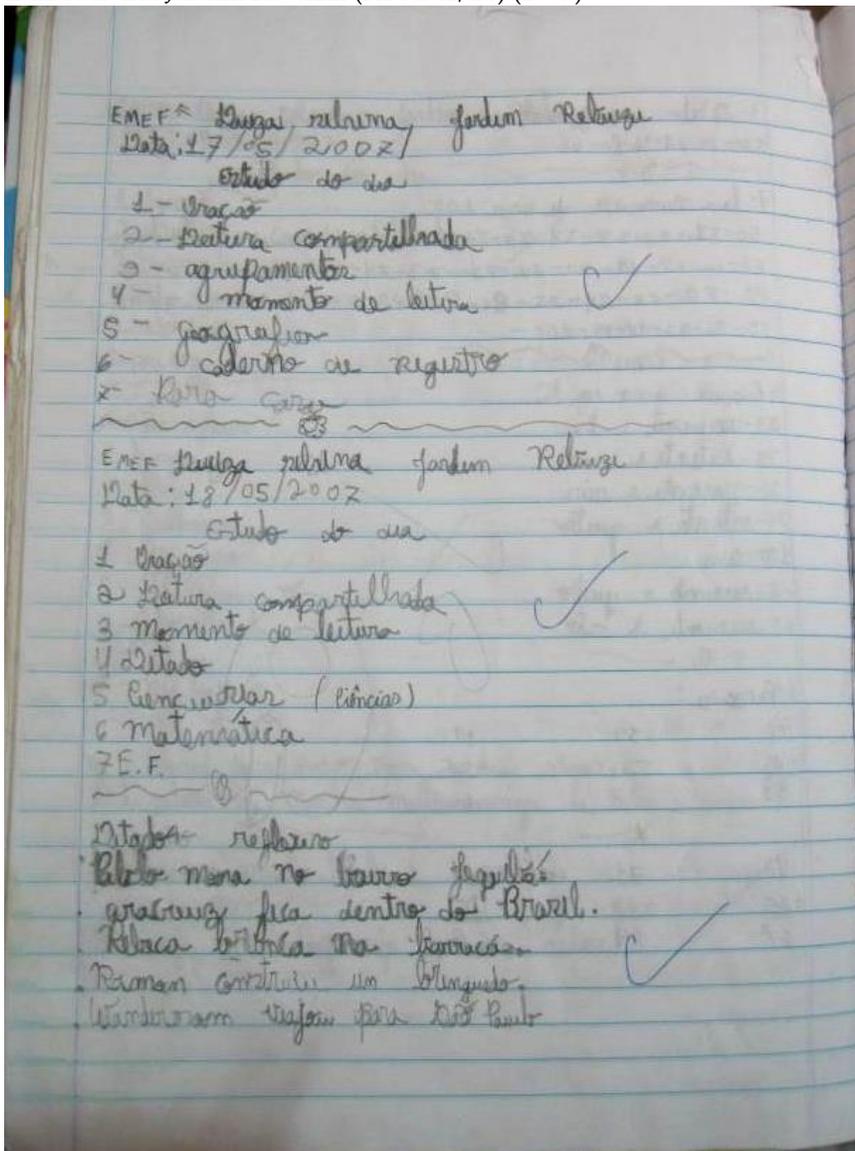
Portanto, a marcação desse tempo socialmente instituído para as atividades escolares compreende o período de um ano letivo e serve a diferentes sujeitos – professores, pedagogos, diretores, alunos, pais e/ou responsáveis, pesquisadores, entre outros – para identificar a organização do trabalho com a linguagem em classes de alfabetização, bem como a realização (ou não) das atividades propostas. Na visão de Vera Mendes dos Santos (2002, p. 94), essa prática de “[...] preceder com a data a qualquer atividade escrita no caderno dá a ele o lugar de relógio e o status de documento”, permitindo, assim, conhecer “[...] o itinerário de cada criança, série ou professor, em nível de tempo e produção” (p. 95). Contudo, cabe ressaltar que nenhum dos cadernos escolares em questão materializou registros referentes aos 200 dias letivos, em outras palavras, não presentificaram registros do primeiro ao último dia de aula, simplesmente, porque nem todos os fazeres em sala de aula estão nos cadernos. Como nos alerta Antonio Viñao (2008, p. 26),

[...] os cadernos não refletem nem dizem nada sobre os tempos improdutivos ou intervalos entre uma e outra tarefa. Também não informam sobre o que os demais alunos fazem ao mesmo tempo em que o aluno escreve, desenha ou faz contas ou sobre o que o professor faz, em especial quando se desloca entre as mesas vendo e controlando o que os alunos estão fazendo, dando tarefas ou deveres a algum deles, resolvendo dúvidas, intervindo em alguma conversação ou iniciando-a, fazendo indicações corretoras sobre o andamento etc., ou seja, combinando o ensino individual com o simultâneo a toda a turma ou a diferentes grupos dela.

Desse modo, os cadernos localizados materializam somente parte do tempo vivido em classes de alfabetização. Assim, discordamos parcialmente do apontamento feito por Santos (2002), pois entendemos que esses documentos podem nos possibilitar enxergar apenas parte do *itinerário de cada criança, série ou professor, em nível de tempo e produção*. Essa é uma das limitações que deve estar clara para os pesquisadores que se debruçam sobre os cadernos escolares – nem todas as atividades diárias são registradas no caderno.

Ainda nos coube indagar: a quem era consentido escrever a lápis? E a caneta? Ou com ambos os instrumentos? Nos cadernos discentes, a maioria das professoras escrevia de caneta enquanto as/o alunas/o faziam seus registros a lápis (Fotografia 21). Possivelmente, a criança, em fase de alfabetização, escrevia a lápis pela flexibilidade que o grafite propõe, sendo possível voltar, apagar com a borracha e escrever novamente, ao contrário da rigidez da escrita a caneta.

Fotografia 21 – Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF Luíza Silvina Jardim Rebuszi (Aracruz/ES) (2007)

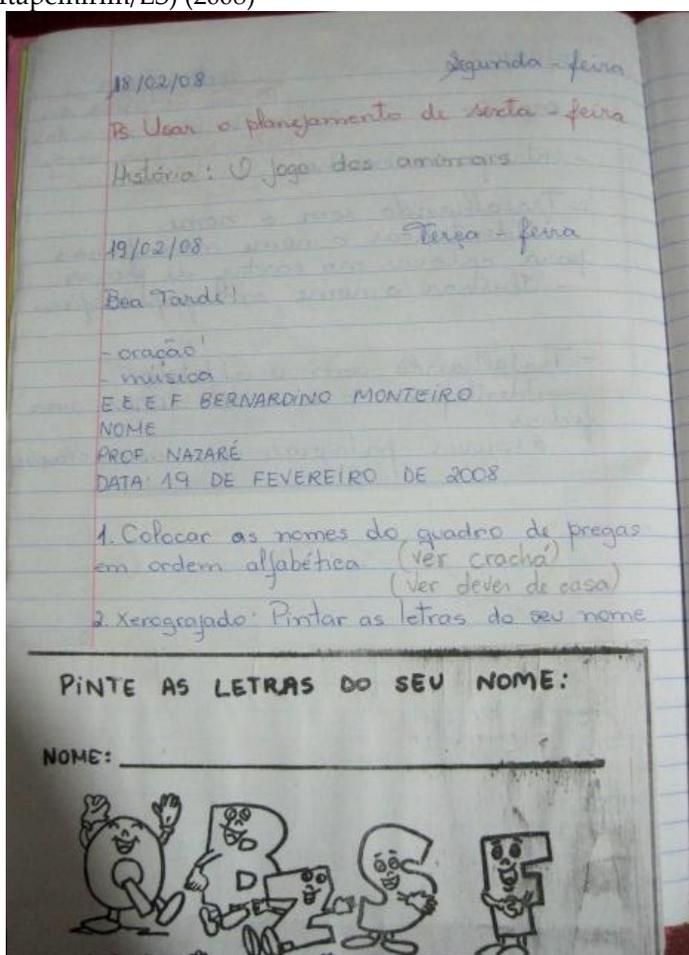


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Outra possibilidade levantada por Lopes (2008, p. 195) é que a cor utilizada pelo professor deve ser diferente daquela usada

pelo aluno para “[...] valorizar o contraste que distingue a resposta da correção. Essa característica também parece contribuir para direcionar o olhar mais para a marcação do que para o registro do aluno”. Já em seus cadernos de planejamento de aulas, as professoras usavam livremente canetas de cores variadas e o lápis (Fotografia 22).

Fotografia 22 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



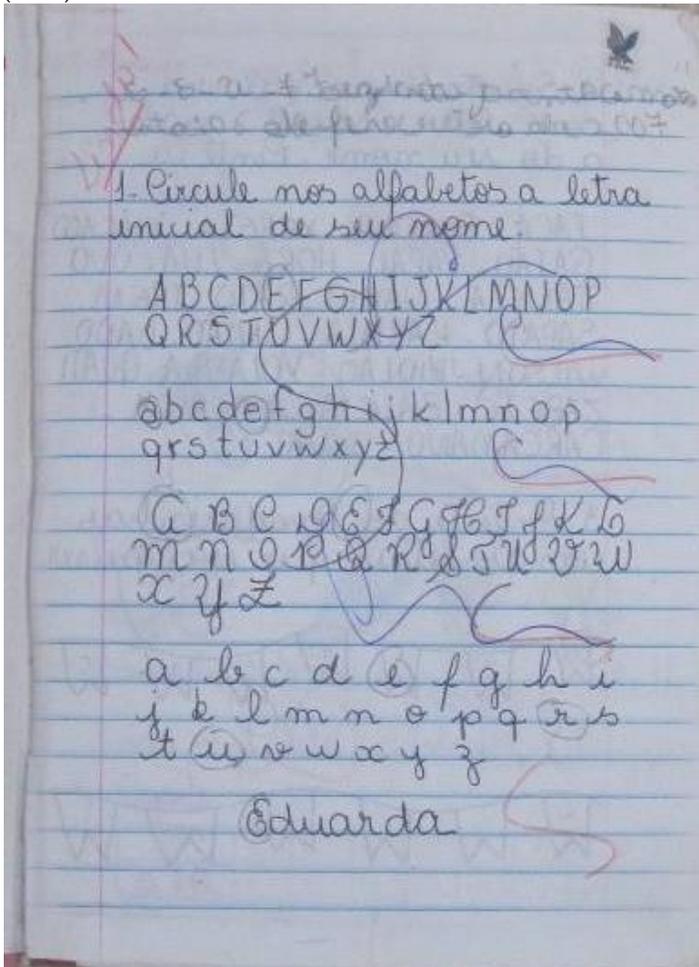
Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

As vozes das professoras também se fizeram presentes nos cadernos das crianças por meio de registros que foram sendo inscritos diariamente, sob a forma de correções dos trabalhos realizados. De acordo com Lopes (2008, p. 192), as marcas de correção simbolizam uma relação construída entre os docentes e os discentes no processo discursivo da linguagem escrita que se desencadeia dentro dos espaços das salas de aula e se vincula com as

[...] relações de poder. Em primeiro lugar, porque expressam o que é correto ou não em determinado contexto; e, em segundo, porque assinalam a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende. Entre outras funções, elas intencionam não só indicar uma ordem, mas também dirigir a atenção para aspectos relacionados aos diversos eventos que compõem o cotidiano escolar. O que se sabe sobre a atividade de correção escolar faz parte de uma rede de sentidos sociais e integra um saber sobre papéis e atividades docentes.

Por meio dessas marcas, foi possível distinguir três formas de diálogos docentes: a) elogios: *Ótimo! Lindo! Excelente! Parabéns! Joia! Ok! Maravilha! Show! Parabéns, quanto mais te conheço mais te amo! Beijos! Parabéns você está cada dia melhor!* (Fotografia 23);

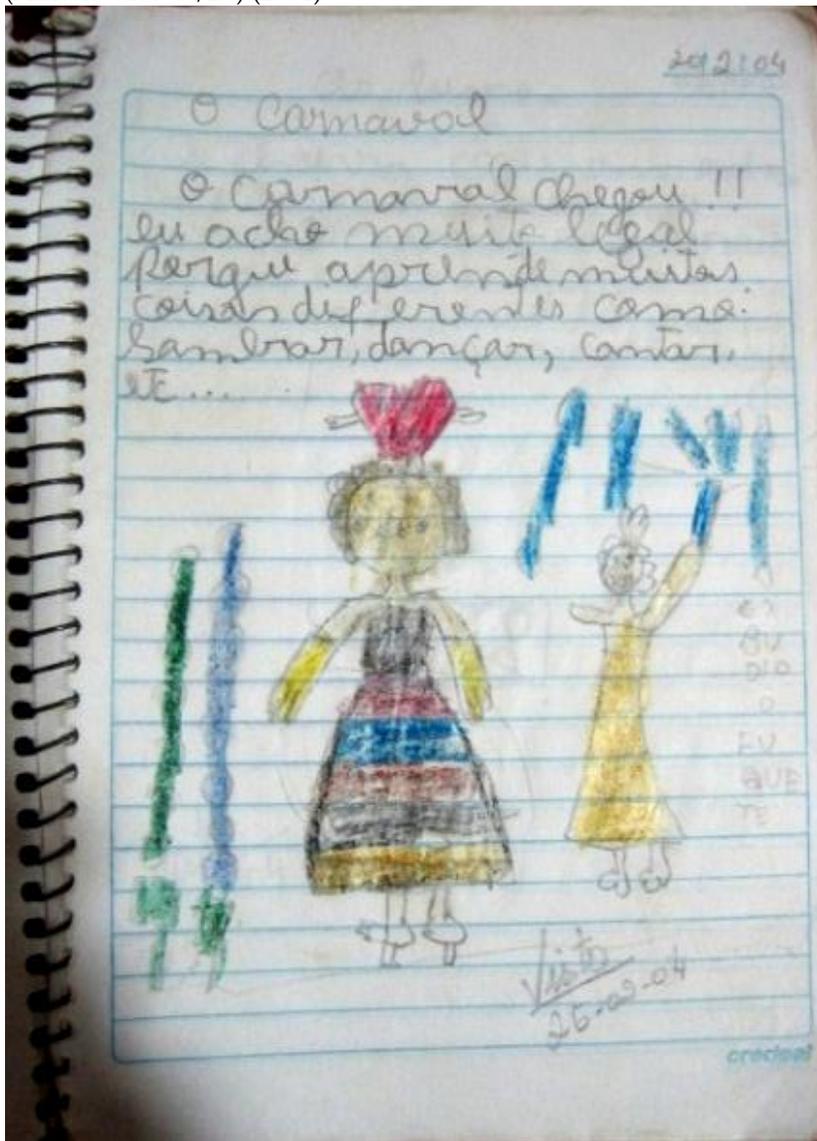
Fotografia 23 – Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF Fazenda Santo Amaro (Mimoso do Sul/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

b) comprovação da revisão feita na atividade: a letra V ou a palavra *Visto!*, em alguns casos, seguida da data (Fotografia 24);

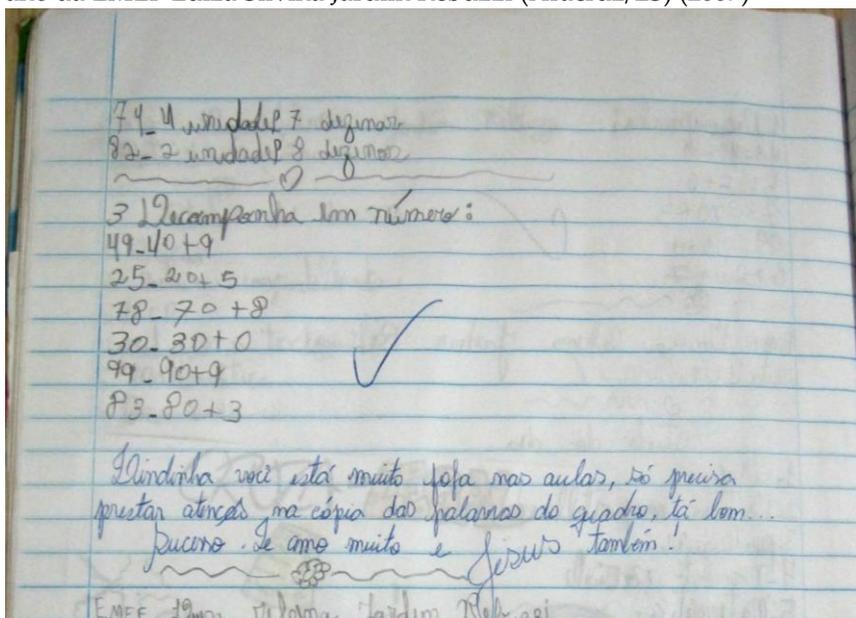
Fotografia 24 – Página do caderno de Joice, aluna da EEUEF Recreio (Alfredo Chaves/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

c) recomendações: *Não cumpriu o dever de casa. Falta observar um pouquinho a escrita das palavras no quadro. Procure caprichar a letra e o caderno. Cabeçalho é feito em casa* (Fotografia 25).

Fotografia 25 – Fragmento da página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF Luiza Silvina Jardim Rebuszi (Aracruz/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

São as vozes de professoras alfabetizadoras, materializadas em tinta e papel, oferecendo aos interessados – pais, pedagogos, diretores, familiares, amigos, pesquisadores etc. – uma possibilidade de acompanhar o vivido e o valorado no interior das salas de aula, tendo em vista que as mencionadas inscrições qualificam ou desqualificam o desempenho dos discentes na realização das atividades, apontando o que estava correto ou o que precisava ser melhorado e, ainda, permitem verificar se o professor alfabetizador acompanhava, individualmente, cada um de seus alunos. Nas palavras de Lopes (2008, p. 195),

A família, por meio das marcas de correção, também controla as ações do professor, já que elas informam aos pais que ele acompanha o percurso do

aluno sistematicamente. [...] a comunidade vigia a atividade docente ao olhar para os indicadores de correção e, desse modo, verifica se o professor vem acompanhando cada um dos alunos em todas as atividades.

A título de exemplo, quando os pais e/ou responsáveis pelo aluno Christony leram a mensagem que foi escrita pela professora em seu caderno – *Parabéns Estou muito orgulhosa de você. Beijocas* (Fotografia 20) – no dia 24-9-2008, souberam que o menino apresentou, na realização daquela atividade (cópia da agenda do dia), um desempenho esperado. Ao contrário, no momento em que os pais e/ou responsáveis da aluna Luíza viram a mensagem: *Lindinha, você está muito fofa nas aulas, só precisa prestar atenção na cópia das palavras do quadro, tá bom... Sucesso. Te amo muito e Jesus também!* (Fotografia 25), datada de 13-6-2007, eles tiveram ciência de que ela é considerada uma boa aluna, entretanto, por algum motivo, não prestou atenção à cópia das palavras e, assim, poderiam estabelecer um diálogo com a professora sobre o comportamento da menina em sala de aula.

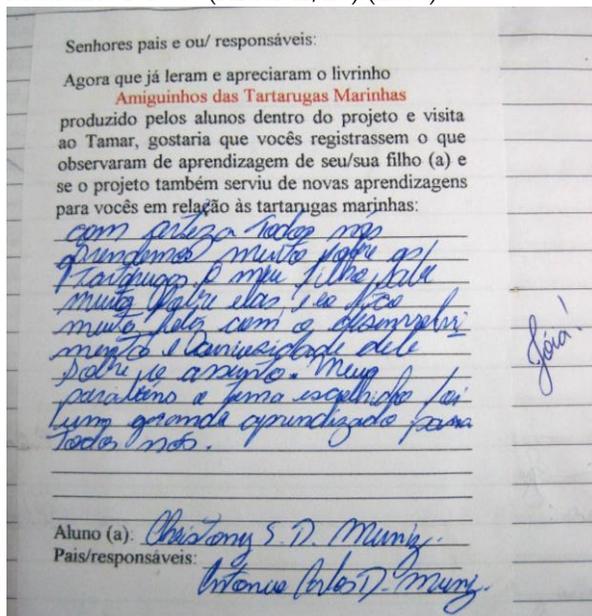
Os diálogos docentes com outros interlocutores – alunos, pais e/ou responsáveis – nos induziram a considerar uma das características essenciais do enunciado, proposta por Bakhtin (2003, p. 289): “[...] a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva”. Conforme já sabido, todo enunciado, assim como um elo na corrente da comunicação discursiva, responde a enunciados antecedentes e potencializa respostas futuras. Isso porque, de acordo com o autor,

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado [...]. Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias –

tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o direcionamento a alguém é uma particularidade constitutiva do discurso sem o qual não haveria enunciado e sim palavras, frases, orações de ninguém para ninguém. Exemplificando, esse direcionamento de que nos fala Bakhtin (2003) foi registrado no caderno de um aluno da 1ª série em que a professora relatou sobre a confecção de um livro que havia sido produzido pelos próprios alunos, após visita ao Projeto Tamar, e, em seguida, convidou os familiares a registrar, por meio da escrita, suas opiniões acerca do processo de aprendizagem das crianças e do trabalho realizado pela escola. Leiamos:

Fotografia 26 – Texto colado na página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Esse diálogo escrito evidenciou a utilização do caderno discente como uma ponte de mão dupla lançada entre a professora e a família da criança que, num extremo, se sustentou no relato docente e, no outro, se apoiou na opinião dos pais. Assim, a professora “[...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272), visto que, ao produzir seu enunciado, requereu o posicionamento dos pais e/ou responsáveis pela criança, esperando que eles compreendessem o que foi escrito e, dessa maneira, pudessem oferecer suas contrapalavras.

Embora os interlocutores – *Senhores pais e ou/ responsáveis* – a quem foi direcionado o discurso não estivessem presentes para a instauração imediata do diálogo, por dois motivos ponderamos que relações dialógicas foram instituídas: primeiro, seguindo a orientação bakhtiniana, o simples fato de ser ouvido, escutado, por si só, já estabelece uma relação dialógica. No caso supracitado, como o pai respondeu à enunciação, podemos dizer que o discurso da professora foi acolhido por ele.

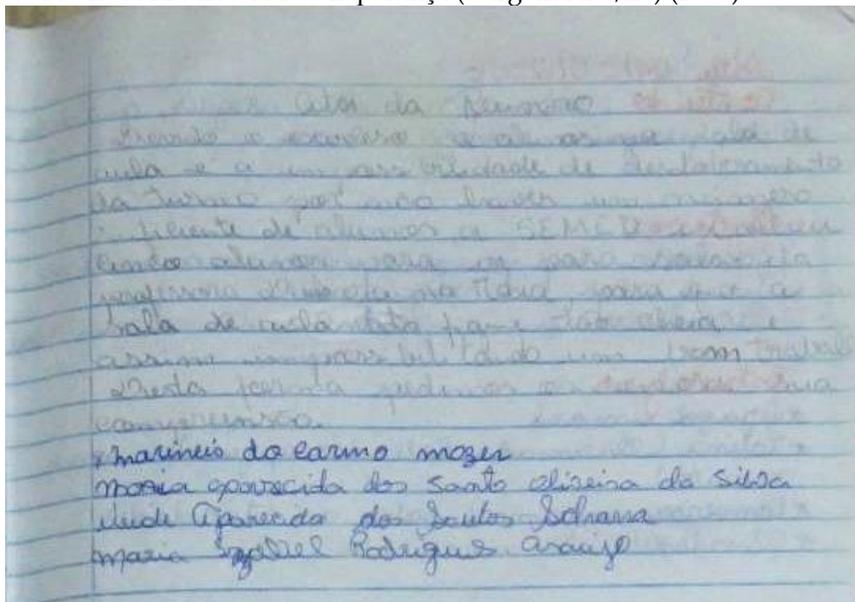
Em segundo lugar, “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123). Desse modo, os enunciados escritos tanto pela professora quanto pelo pai acabaram entrando nessa mesma engrenagem dialógica, uma vez que transitaram de um locutor ao outro em busca de respostas, como aponta o pensador russo, “[...] o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Por ter clareza de quem era sua interlocutora, naquele contexto enunciativo, o pai de Chrystoni escolheu um vocabulário que certamente agradou a alfabetizadora: *Meus parabéns, o tema escolhido foi um grande aprendizado para todos nós*. Todavia,

consideramos que a delimitação de linhas, por parte da professora, pode ter limitado a escrita, por exemplo, ao afirmar que *todos nós aprendemos muito sobre as tartarugas*, o responsável pelo aluno não mencionou quais foram, de fato, os conhecimentos aprendidos. Mesmo assim, podemos inferir que nessa situação de comunicação a língua se tornou viva, tendo em vista que se concretizou por meio de enunciados dos interlocutores ao demonstrarem uma compreensão responsiva de diálogo, em que o outro se tornou falante e vice-versa.

Os cadernos docentes também não se circunscrevem aos registros escritos de planejamentos diários das atividades a serem propostas aos alunos, sendo utilizados como documentos comprobatórios de reuniões realizadas no âmbito escolar. É o caso de uma reunião de pais, no dia 23-5-2006, cuja ata foi registrada no caderno. Trata-se de uma demonstração do comprometimento da professora em contribuir para resolver um problema que interferia diretamente no processo ensino-aprendizagem – a sala de aula superlotada. Leiamos:

Fotografia 27 – Fragmento da página do caderno da professora Letícia⁹ do Pré II da Pré-Escola Boa Esperança (Vargem Alta/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

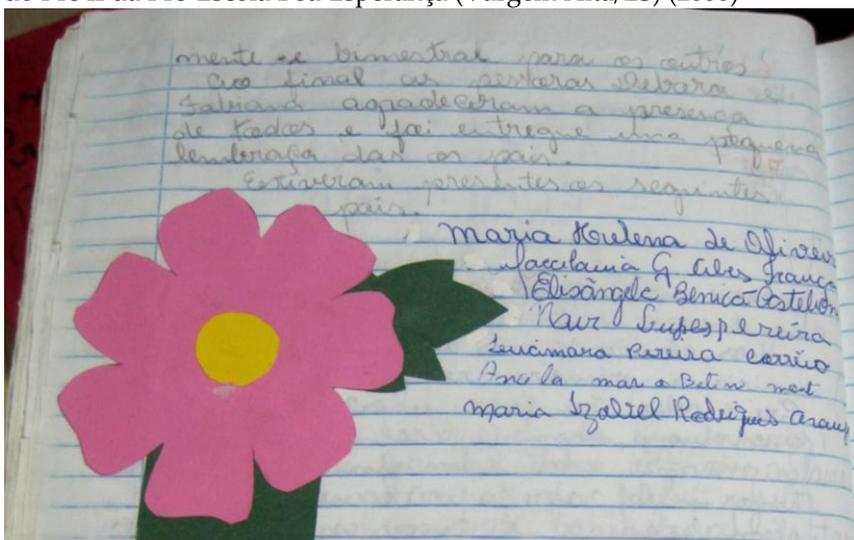
Notemos que, apesar de a reunião versar sobre um assunto de interesse da instituição escolar e da família – o excesso de alunos em sala de aula –, apenas quatro mães compareceram. Também é possível levantar a hipótese de que nem todos os responsáveis pelos cinco alunos que iriam mudar de classe, por uma determinação da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta, estiveram presentes.

Em uma reunião posterior com as turmas das duas professoras que trabalhavam com o Pré II/1º ano, datada de 6-6-2006, localizamos o registro da presença de sete mães e/ou responsáveis. Somente uma delas compareceu as duas reuniões.

⁹ Transcrição da ata de reunião escrita a lápis: “Devido o exerceso de alunos na sala de aula é a impossibilidade de desdobramento da turma por não haver um número suficiente de alunos a SEMED escolheu cinco alunos para ir para sala da professora Debora na raia, para que a sala de aula não fique tão cheia e assim impossibilitando um bom trabalho. Desta forma pedimos os senhores sua compreensão”.

Assim, os cadernos docentes também nos dão indícios da participação dos pais e/ou responsáveis na vida acadêmica dos filhos. Vejamos:

Fotografia 28 – Fragmento da página do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré-Escola Boa Esperança (Vargem Alta/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os registros também contribuem para “[...] desconstruir a crença de que os/as profissionais responsáveis por ensinar a ler e escrever, não escrevem” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 42). O que os professores não escrevem? Eles podem não escrever diariamente com o propósito de publicação acadêmica e/ou científica. Dentre as 14 docentes participantes da pesquisa, todas afirmaram, em questionário, ter escrito, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, a Monografia da Especialização e uma escreveu a Dissertação de Mestrado. Esta foi a única docente que declarou escrever artigos para apresentação em congressos e/ou para a publicação em periódicos especializados. As demais costumam apresentar os trabalhos desenvolvidos com as crianças em Mostras

Culturais e feiras realizadas nas próprias escolas e/ou nas Secretarias Municipais de Educação.

Conforme apontam Mignot e Cunha (2006, p. 52), no texto *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as*, no espaço interdiscursivo das instituições escolares, de interação com os outros, os profissionais da educação

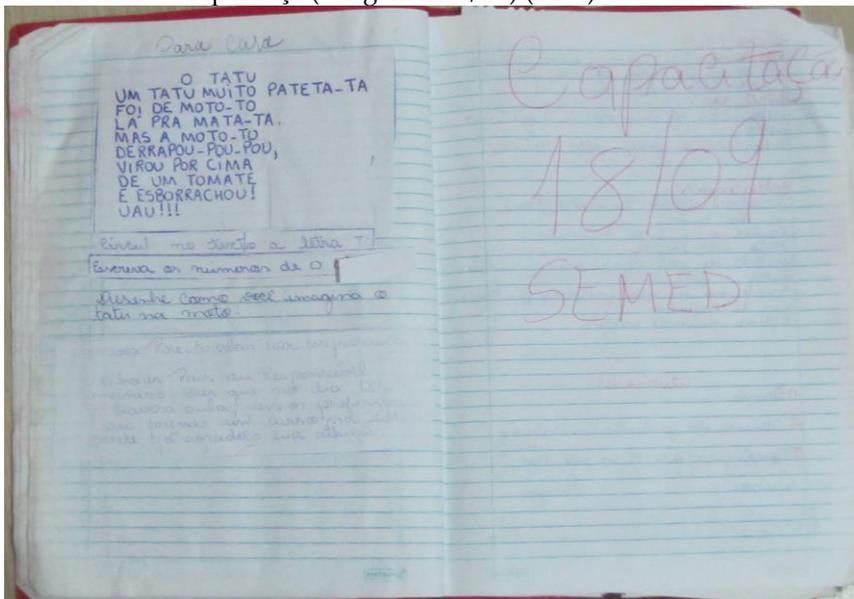
[...] corrigem os cadernos dos alunos deixando palavras de estímulo e reprimenda, mandam recados para os pais para comunicar sobre o rendimento dos filhos, lembrar uma festa, cobrar um livro, informar as faltas, solicitar encaminhamentos médicos, entre muitas razões. Os/as professores/as também fazem diários nos quais anotam o conteúdo trabalhado, as presenças dos alunos e observações diversas.

Preenchem formulários. Fazem relatórios. Lançam notas. Elaboram fichas de observação.

Enfim, os professores escrevem! Para relatar, solicitar, controlar, esclarecer, confirmar, recomendar, questionar e/ou desabafar etc. Outra prática que ressalta a leitura dos cadernos docentes é a utilização desse objeto como agenda, assumindo a função de guardar datas importantes, registrar acontecimentos locais, tarefas a serem realizadas, entre outras. A escola, as professoras e os pais escrevem e/ou colam bilhetes de natureza diversa nos cadernos, para avisos de cunho administrativo, informes de visitas extraescolares, alterações nas atividades cotidianas, desempenho de alunos, colaboração mensal para reprodução de folhas xerocopiadas e assim por diante.

No caderno da professora Letícia, foi possível observar, na página do lado esquerdo, um bilhete informando aos pais e/ou responsáveis pelas crianças que, no dia 18-9-2006, não haveria aula porque as professoras estariam estudando na Secretaria Municipal de Educação.

Fotografia 29 – Páginas do caderno da professora Letícia¹⁰ do Pré II da Pré-Escola Boa Esperança (Vargem Alta/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

O bilhete mantém esse elo na situação concreta de comunicação escrita. Breves, objetivos e com linguagem simples, colados em cadernos docentes e discentes, esse gênero discursivo foi constantemente utilizado pelas professoras e pelo corpo técnico-administrativo da esfera escolar. Bakhtin (2003) nos permite compreender que sempre emolduramos o nosso discurso em forma de gêneros elaborados por gerações anteriores sem os quais as atividades comunicativas humanas tornar-se-iam praticamente irrealizáveis. Nas palavras do autor, se “[...] os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada

¹⁰ Transcrição do bilhete colado na página esquerda do caderno: “Pré-Escola Boa Esperança Senhoras Pais ou Responsável Comunico-lhes que no dia 18-9 não haverá aula, pois os professores estarão fazendo um curso na SEMED. Desde já agradeço sua atenção”.

enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (2003, p. 283).

Comunicamo-nos verbalmente por certo gênero discursivo porque as manifestações verbais ocorrem por meio de textos “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Como defende o pensador russo, é nas esferas de utilização da língua que os seres humanos elaboram *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominados de gêneros discursivos, que se manifestam em forma de textos em variados suportes. A eleição de certo gênero realizada pelo falante não é totalmente livre e sim

[...] determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Cada situação de comunicação acontece em condições determinadas e com finalidades específicas, o que produz marcas nos três elementos que estão imbricados nos gêneros: o conteúdo (tema), o estilo verbal (seleção de recursos da língua) e a construção composicional. Ao interagirmos com os outros sujeitos por meio da linguagem, produzimos enunciados que são contextualizados, circunscritos a situações específicas e repletos de intencionalidade. Portanto, a escolha do gênero não é aleatória, mas está intrinsecamente relacionada com a situação concreta de comunicação, o tema e a intenção do falante.

Com a finalidade de comunicar que, no dia 18-9-2006, não haveria aula porque as professoras iriam participar de um curso na Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta (ES), Letícia elegeu o gênero bilhete para informar aos pais e/ou responsáveis

pelas crianças. Embora tenha uma estrutura relativamente livre, a presença ou não das marcas características desse gênero discursivo (destinatário, remetente, mensagem e localização espaço temporal) depende, entre outros fatores, do grau de afetividade entre destinatário e remetente, assim como do objetivo a ser alcançado.

Por se tratar de um bilhete institucional, a docente registrou a localização espacial – *Pré-Escola Boa Esperança* – porém não fez referência à data em que produziu aquele texto, ficando subentendido que o bilhete havia sido escrito no dia em que foi colado no caderno das crianças (15-9-2006). Para se dirigir aos seus interlocutores, fez uso do pronome de tratamento *Senhores*, mas a quais senhores se direcionou? Aos *pais ou responsável* pelos alunos que cursavam o Pré II/1º ano. A mensagem a ser transmitida – *no dia 18/09 não haverá aula* – foi acompanhada de uma justificativa que apontou por qual razão não teria aula para as crianças, ao mesmo tempo em que informou à família onde os docentes estariam naquele dia de trabalho (segunda-feira) – *pois os professores estarão fazendo um curso na Semed*. Por fim, na despedida, a professora fraternalmente agradece a atenção dos pais e/ou responsáveis – *Desde já agradeço a sua atenção* – porém não assinou o bilhete.

Em respeito à organização familiar, ela encaminhou o bilhete no dia 15-9-2006, permitindo, assim, que os pais estabelecessem, com a antecedência de dois dias, com quem as crianças ficariam, uma vez que não estariam na escola naquele determinado horário (matutino ou vespertino). Na página do lado direito, ela escreveu com letras grandes na cor vermelha a data da capacitação, de modo que o não cumprimento desse compromisso não poderia ser justificado pelo esquecimento. Esse registro permite considerar que os cadernos também eram usados como objetos mnemônicos, ou seja, não a deixavam esquecer de estudos, reuniões, entre outros compromissos docentes.

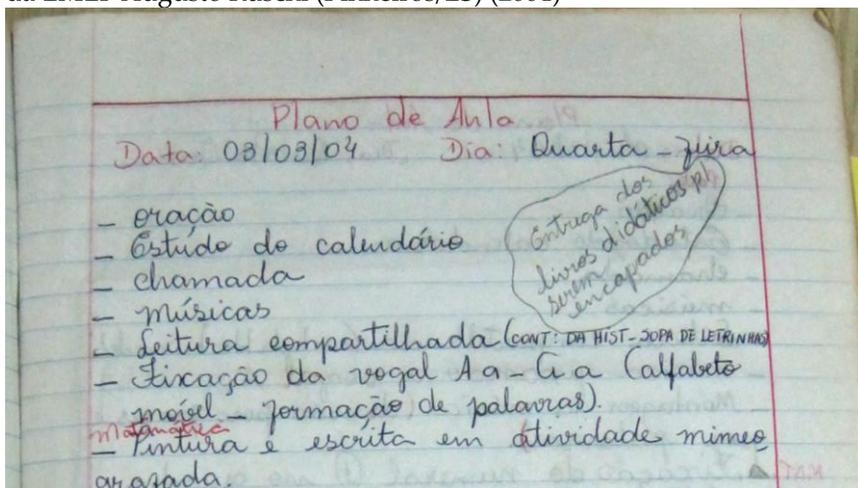
Por essa razão, também nos referimos ao caderno como *objeto-memória*. Nesse caso específico, ao voltar e ler os registros

supracitados, a professora pode resgatar da memória se os responsáveis pelas crianças apoiavam a participação docente em cursos dessa natureza; se todos os pais leram o bilhete ou se, na segunda-feira (18-9-2006), compareceram alguns alunos na escola; com qual frequência esses encontros eram realizados na Semed; quem ministrou a capacitação; quais colegas de trabalho estavam presentes; quais discussões foram desencadeadas nessa reunião, entre outras lembranças com riqueza de detalhes ou sem muitas nuances. Assim, o caderno de planejamentos diários “[...] lhe dá perenidade contra a fatalidade do esquecimento” (CUNHA, 2009, p. 253).

Ainda cumprindo a função de objeto mnemônico, as professoras escreviam lembretes nas páginas de seus cadernos. Tais observações, na maior parte das vezes, foram registradas separadamente do planejamento das atividades, posicionadas à direita da atividade ou no espaço das margens da folha e o modo como foram escritas – em diagonal – não respeitou as linhas horizontais da página. Esses lembretes se referiam à entrega de livros didáticos, entrega de material de limpeza, datas de avaliações, rendimento de alunos, reunião de pais, período de recesso, comemorações de aniversários, entre muitos outros.

No primeiro exemplo (Fotografia 30), a professora Elaine não poderia se esquecer de enviar os livros didáticos para a casa dos alunos, a fim de que os pais e/ou responsáveis pelas crianças os encapsassem. Assim registrou em meio ao planejamento do dia 3-3-2004: *Entrega dos livros didáticos p/ serem encapsados*. Pela marcação do tempo, materializada por meio da data no alto da página, observamos que estava no início do ano letivo e essa solicitação à família demonstrava o cuidado que os alunos deveriam ter para garantir um bom estado de conservação dos livros.

Fotografia 30 – Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



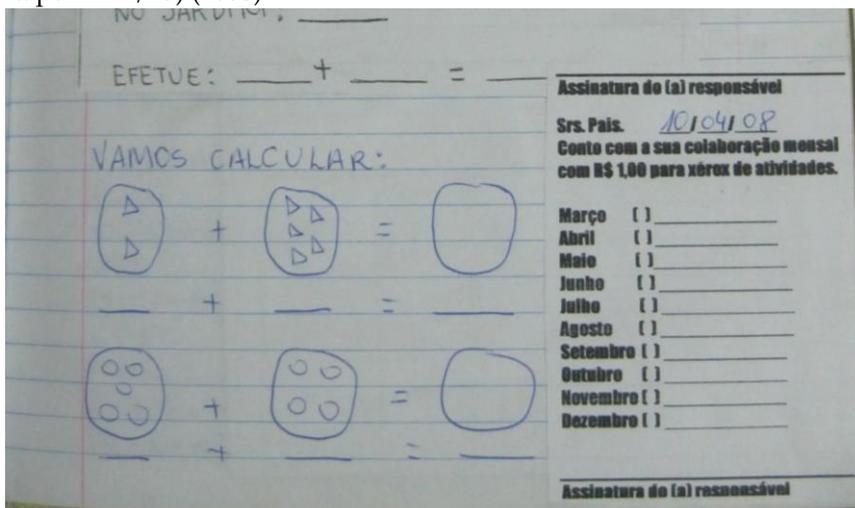
Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Por se tratar de livros didáticos usados por alunos que cursavam a 1ª série do ensino fundamental, portanto livros que, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não precisavam ser devolvidos à instituição escolar para a utilização por outros alunos nos dois anos subsequentes, a professora chamava a atenção porque os aprendizes iriam utilizá-los no decorrer de todo o ano letivo de 2004. Sendo assim, necessitavam ser conservados.

Sobre a utilização de livros didáticos de alfabetização em salas de aula, a professora Luciene fez a seguinte afirmação na escritura do questionário: “Nas classes de 1ª série, em que a maioria dos alunos estão aprendendo a ler e a escrever, só utilizo o livro didático a partir do 2º semestre porque as atividades dos livros são muito complexas para as crianças na fase inicial de alfabetização, não correspondem à realidade deles, pois os textos são muito longos. No início do ano costumo trabalhar com textos que as crianças sabem de cor – parlendas, adivinhas, poemas, entre outros, e uso xerox de atividades para que elas não fiquem copiando do quadro” (QUESTIONÁRIO, 16-8-2011). O bilhete colado, no canto direito da página do caderno

docente, aponta para essa utilização de folhas xerocopiadas. Observemos:

Fotografia 31 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Embora a docente trabalhe em uma escola pública municipal, na qual as crianças recebem gratuitamente livros didáticos do Governo Federal que, em sua maioria, são escolhidos pelas próprias regentes de classe, ela solicitou a colaboração dos pais, enviando, mensalmente (de março a dezembro), um real para a xerox de atividades. Essa ocorrência nos suscitou alguns questionamentos: como se dá o processo de escolha dos livros didáticos de alfabetização em escolas municipais e estaduais do Espírito Santo? Por que as professoras, a cada três anos, elegem, dentre os livros que já foram escolhidos e, conseqüentemente, aprovados pelo MEC, aqueles que consideram apropriados na área de alfabetização e acabam fazendo uso de folhas xerocopiadas? O que isso nos indica? A primeira opção escolhida pelas professoras chega às escolas? As atividades xerocopiadas são retiradas de quais materiais

didáticos? Não nos detivemos em buscar possíveis respostas para tais questões porque entendemos que elas abrem possibilidades para estudos futuros acerca dos processos de escolha, de distribuição e até mesmo de apropriações e usos de livros didáticos em classes de alfabetização de escolas capixabas.

Apesar de certa resistência em relação aos livros didáticos de alfabetização, de outro lado, dialogamos com professoras que os consideram indispensáveis em seus fazeres profissionais, conforme enuncia a professora Simone: *“Na escola onde trabalho, o livro adotado é o Porta Aberta. Gosto muito desse livro por sua apresentação gráfica, pela disposição espaçada dos textos nas páginas e porque as atividades propostas condizem com o nível de aprendizagem dos meus alunos. Para muitas das minhas crianças esse é o primeiro e, talvez, o único livro que elas recebem, por isso não tenho o direito de guardar no armário. Não fico presa somente a ele, seguindo como o único roteiro de trabalho. Também faço uso de outros livros para preparar as aulas, mas sempre os utilizo em sala de aula”* (QUESTIONÁRIO, 17-11-2011).

De acordo com o *Guia de livros didáticos* (PNLD, 2010), o livro intitulado *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*, de autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, editado pela FTD, trabalha em torno de quatro eixos: leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade. O próprio *Guia* (2010, p. 123) ressalta que as atividades desse livro precisam ser complementadas, “[...] reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios [do sistema de escrita da língua portuguesa] e regras trabalhados e a sua aplicação em novas situações”. As leituras de “[...] outros autores representativos de nossa literatura, precisam ser incorporadas ao trabalho de sala de aula” (p. 123).

Fotografia 32 – Capa do livro de alfabetização *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, FTD, 2008



Fonte: Arquivo do Nepales (2008).

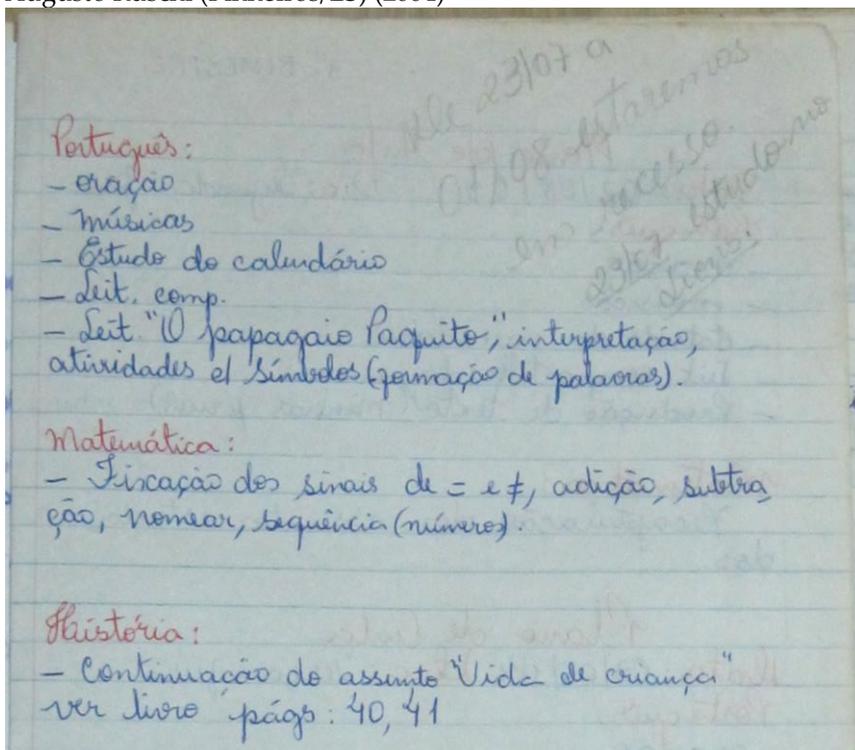
No PNLD (2010), esse foi o livro mais escolhido para as turmas de 1º ano (762.974 livros), 2º ano (1.365.566) e 3º ano (2.128.540) nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, no Estado do Espírito Santo, a pesquisadora Elis Betriz Lima Falcão (2011) nos aponta que o *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* foi o livro mais escolhido em 45 municípios capixabas, o que representa 62,5%, a saber: Afonso Cláudio, Água Doce do Norte, Alegre, Alfredo Chaves, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Bom Jesus do Norte, Brejetuba, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Conceição da Barra, Divino São Lourenço,

Domingos Martins, Dores do Rio Preto, Ecoporanga, Guarapari, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Itapemirim, Iúna, Jaguaré, Jerônimo Monteiro, Laranja da Terra, Linhares, Mantenópolis, Mimoso do Sul, Montanha, Muniz Freire, Muqui, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, Presidente Kennedy, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, São Gabriel da Palha, São Mateus, Sooretama, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Valério e Vila Velha. Esses dados demonstram a ampla aceitação desse livro de alfabetização pelos professores regentes de classe.

Falcão (2011) ainda elenca algumas possibilidades que podem ter prevalecido na escolha desse livro. Dentre elas: metodologia de ensino que privilegia a ênfase nos aspectos da decodificação e codificação, permanecendo com um modelo tradicional de trabalho com as relações entre sons e letras; textos curtos mais apropriados à clientela, ou seja, as crianças de classes populares; formação dos profissionais da educação. Todavia, parece-nos altamente preocupante a permanência desse tipo de representação cultural, pois remete a práticas que têm por pano de fundo a perpetuação de desigualdades ao acreditar que alunos de classes populares somente são capazes de aprender com livros fáceis que apresentem uma linguagem simplificada, textos curtos, ilustrações alusivas aos textos, letras maiúsculas etc. Tais argumentos se alicerçam na abordagem do “déficit cultural” dos alunos de baixo nível socioeconômico.

Retomando a função dos cadernos docentes como objetos mnemônicos, no segundo exemplo (Fotografia 33), a professora Elaine registrou, a lápis, no canto superior direito da página, a semana de recesso no mês de julho. Um período de descanso! Apesar de a enunciação nos permitir observar que as férias iniciaram no dia 23 de julho, podemos notar que essa data se referia somente aos alunos, pois, para as docentes, esse foi um dia de estudo promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Pinheiros.

Fotografia 33 – Página do caderno de Elaine¹¹, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)

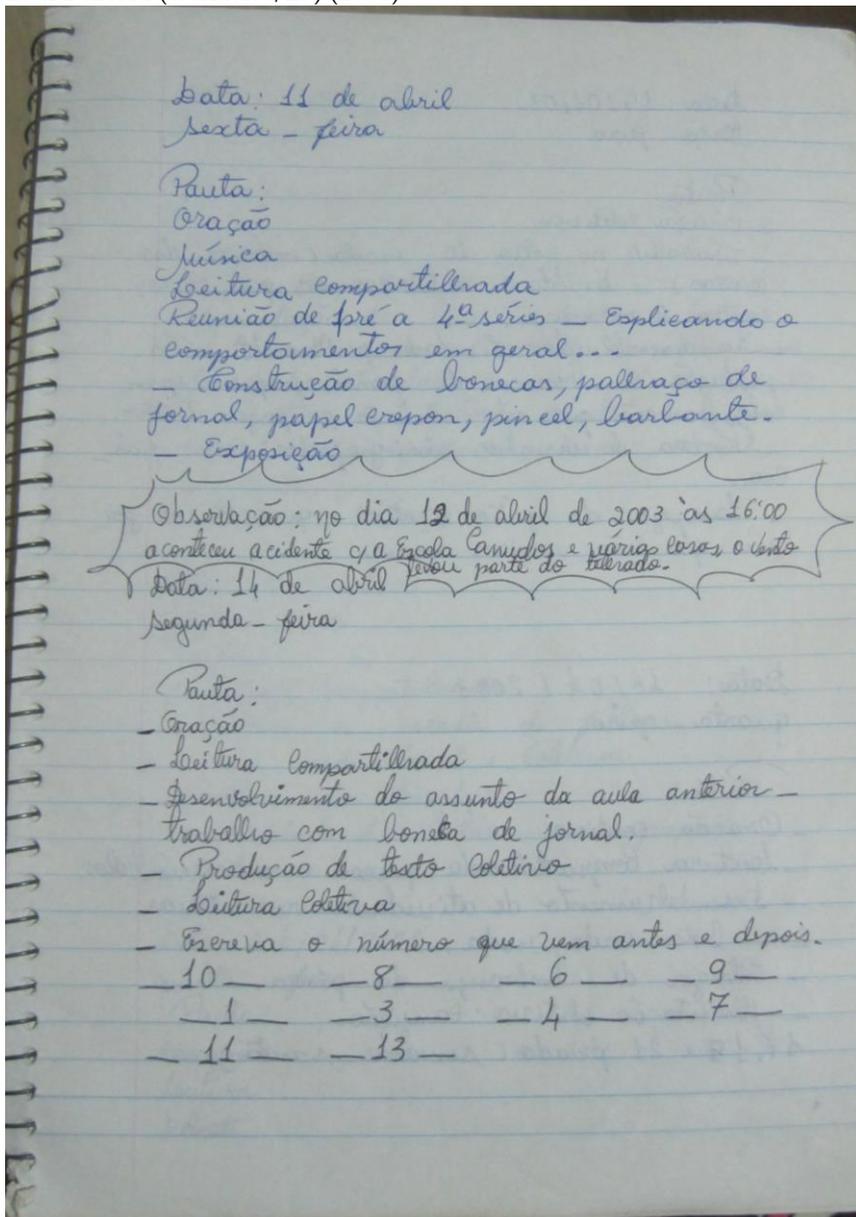


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

As docentes também registram acontecimentos locais em seus cadernos de planejamentos diários. Exemplificando, a professora Simone anotou que, no sábado (12-4-2003), precisamente às 16h, um forte vento levou parte do telhado da Escola Canudos e de várias residências (Fotografia 34).

¹¹ Transcrição da anotação feita a lápis no canto superior direito da página: "De 23/07 a 01/08 estaremos em recesso. 23/07 estudo no Lions".

Fotografia 34 – Página do caderno de Simone, professora da EMEF Elisa Leal Bezerra (Cariacica/ES) (2003)



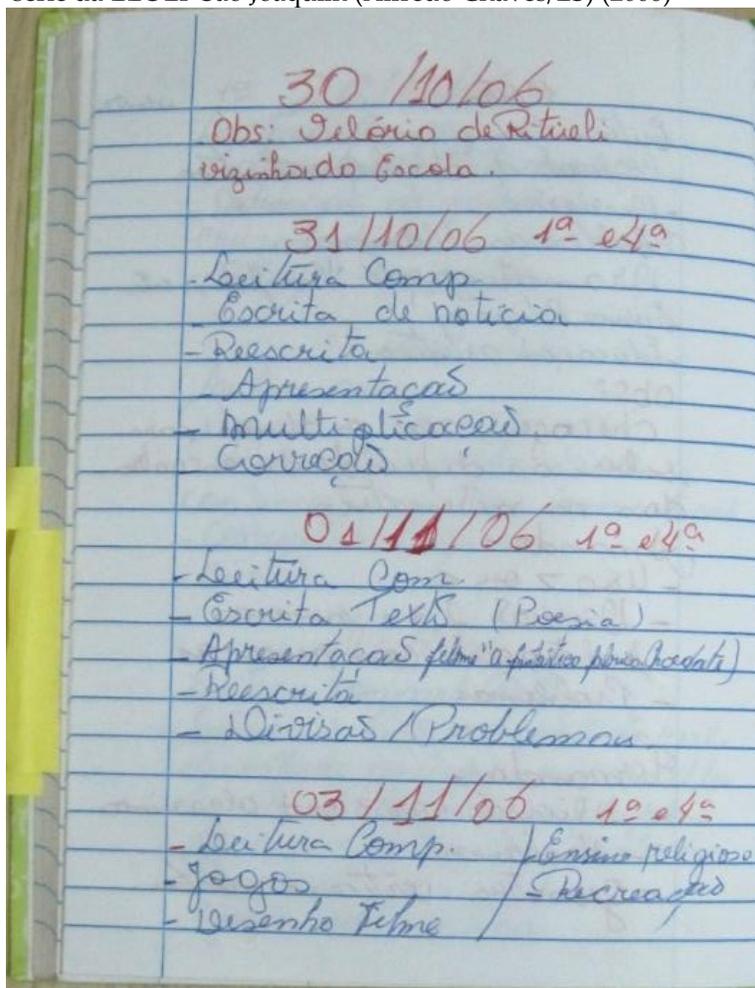
Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

A cor da caneta nos oferece indícios de que o registro foi feito juntamente com o planejamento da segunda-feira, porque o da sexta-feira anterior tinha sido realizado na cor azul. Ainda é possível inferir que esse acontecimento não interferiu no andamento das aulas, tendo em vista que, no dia 14 de abril (2ª feira), a professora não fez nenhuma anotação sobre o cancelamento das atividades.

Já a professora Vanda escreveu uma observação, em 30-10-2006, usando caneta de cor vermelha: *Velório de Ritieli, vizinha da escola* (Fotografia 35). Especificamente, naquela data, não consta o registro das atividades que seriam trabalhadas com as crianças da 1ª série, portanto essa ausência de registro do planejamento diário é um indicativo de que não houve aula na última segunda-feira de outubro daquele ano, por motivo de falecimento de uma pessoa que residia próximo à escola em que lecionava.

Embora não pudessem viver a dor do outro, ou seja, não pudessem se colocar integralmente no lugar daqueles que tiveram os telhados de suas casas arrancados pela força do vento ou dos que perderam uma pessoa da família porque, conforme postula Bakhtin (2003, p. 24, *itálico no original*), quando “[...] me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda”. As enunciações das professoras alfabetizadoras materializadas nos cadernos de planejamento diários nos dão indícios de que elas compartilharam dos seus lugares o sofrimento de pessoas que viviam nos arredores da escola. O fato de não ter tido aula no dia 30-10-2006 pode ser considerado como *uma palavra de consolo*, pois, possivelmente, a professora esteve presente naquele velório e, talvez, alguns de seus alunos e seus pais, para se solidarizarem com aqueles que sofreram a dura dor da morte.

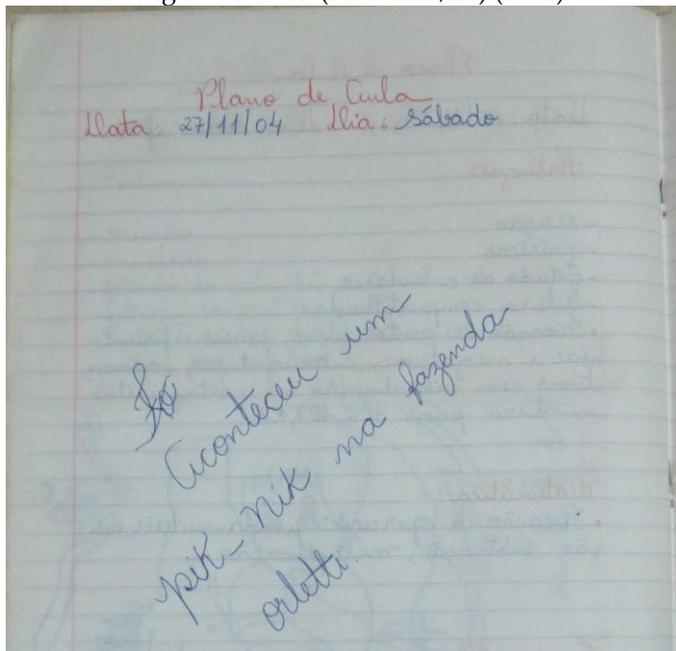
Fotografia 35 – Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF São Joaquim (Alfredo Chaves/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Não foram somente acontecimentos desagradáveis, como desastres da natureza e falecimentos, que as professoras escreveram em seus cadernos. A professora Elaine registrou um piquenique com seus alunos, num dia de sábado, em uma fazenda da região. Um momento de confraternização no final do ano letivo de 2004!

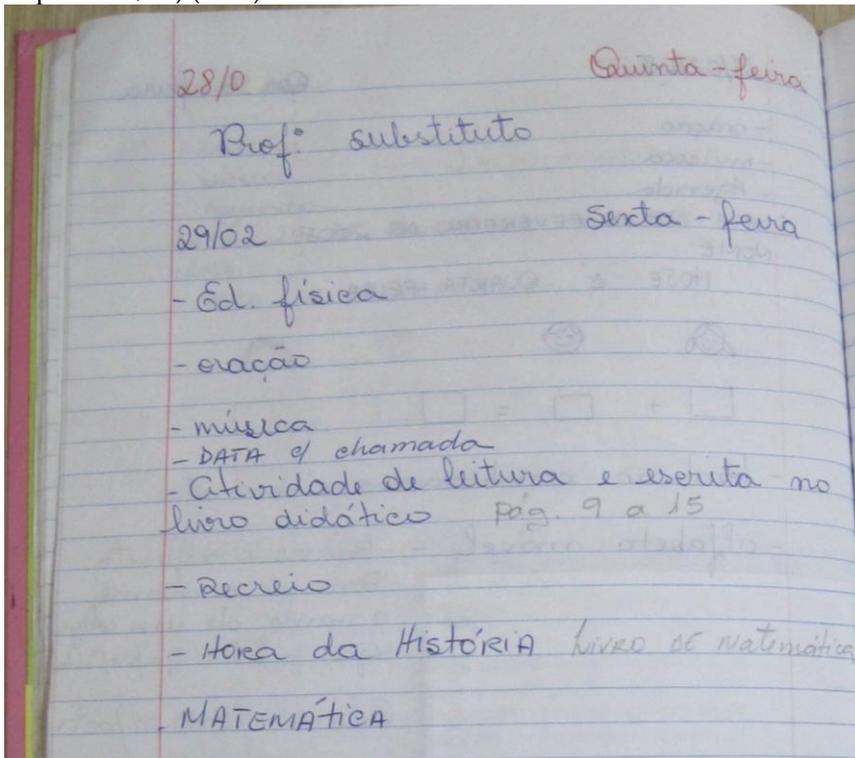
Fotografia 36 – Página do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

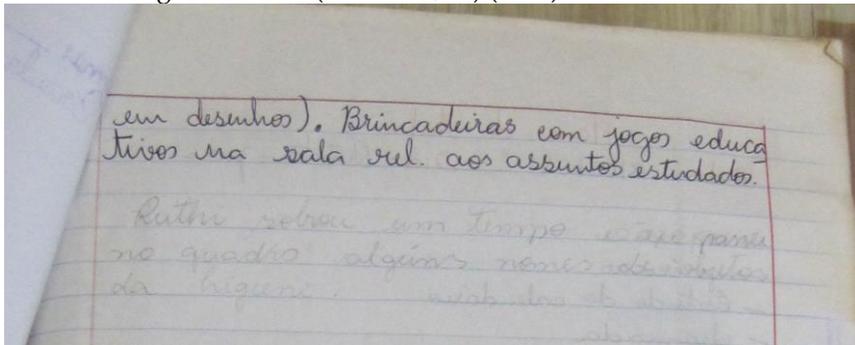
Os registros materializados nos cadernos também nos permitiram ver que “[...] não há uma escrita íntima que não tenha a dimensão da vida profissional, nem uma escrita profissional que não tenha a dimensão da vida pessoal” (MIGNOT, 2008, p. 103). Ao deixar marcas da presença de professores substitutos, seja pelo registro escrito feito pela própria professora indicando que na quinta-feira teria um substituto (Fotografia 37), seja por um recado que a substituta tenha deixado para a professora regente de classe (Fotografia 38), contemplamos esse entrelaçamento da vida profissional com a vida pessoal.

Fotografia 37 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 38 – Fragmento da página do caderno de Elaine,¹² professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

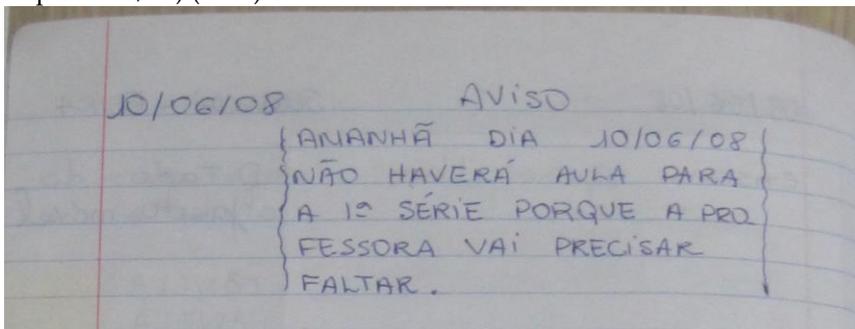
O tempo diário que ambas as professoras destinavam ao trabalho nas instituições escolares de ensino fundamental indica que cumpriam uma carga horária de 50 horas semanais ministrando aulas, o que significa trabalhar em dois turnos (matutino e vespertino), fora as horas direcionadas ao planejamento de atividades que, na maioria das vezes, é realizado em casa. A professora Luciene nos relatou que trabalhava em escolas diferentes do município de Cachoeiro de Itapemirim e que “[...] o horário de intervalo de uma escola para a outra (11h30minh às 13h) se restringe ao deslocamento e ao almoço. Caso tenha que resolver alguma questão particular dentro do horário comercial fico sem almoçar” (DIÁRIO DE CAMPO, 10-5-2011).

Não podemos desconsiderar que assumir diversas jornadas de trabalho e, por conseguinte, ter um escasso tempo para descanso são situações que interferem nos fazeres profissionais docentes, produzindo cansaço e desgaste (físico, emocional etc.). Dentre as possíveis razões de âmbito pessoal que podem justificar a ausência das professoras em salas de aula, mencionamos: problemas referentes à saúde, questões familiares, falta de tempo para resolver problemas cotidianos, desencantamento com a

¹²Transcrição do último parágrafo da fotografia, escrito a lápis: “Ruth sobrou um tempo e eu passei no quadro alguns nomes de objetos da higiene”.

profissão etc. Diante desse quadro profissional, uma das soluções encontradas pelas professoras foi lançar mão do professor substituto para que os alunos não ficassem sem aulas. Ainda localizamos registros em que os alunos da 1ª série foram dispensados porque a professora precisou faltar (Fotografia 39).

Fotografia 39 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)

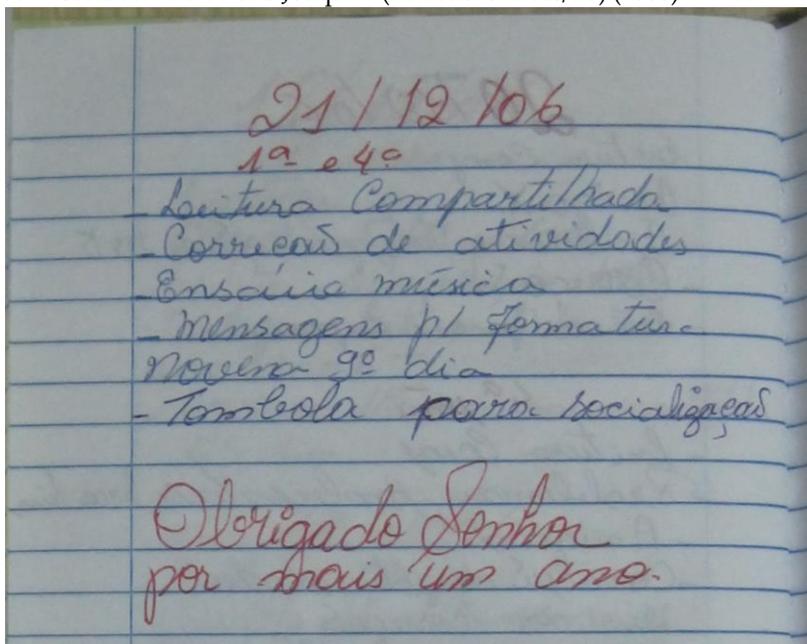


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os cadernos de planejamentos também materializam outros dilemas vivenciados pelas professoras em seus fazeres profissionais e pelos alunos. Dentre eles, chamaram-nos a atenção 30 observações sobre o comportamento de um único aluno registradas por uma docente no decorrer do ano letivo de 2006. Essas enunciações apontavam para a não realização de atividades em sala de aula: *Luís F. se recusa a estudar e chama a profª Idiota* (14-3-2006); não realização de tarefas de casa: *L. Fernando não fez o dever de casa na cartilha* (15-3-2006); conversa com os pais: *Zeacir passou na Escola e conversei sobre Luis Fernando* (17-3-2006); *Sueli veio à escola conversar sobre a situação de Luís Fernando* (20-4-2006); acompanhamento do pai em sala de aula: *Após veio Zeacir e ficou na sala acompanhando seu filho Fernando* (20-4-2006); xingamentos: *Luis Fernando se recusa a estudar / Xinga a professora e dá soco e pontapé na professora* (8-8-2006); conversa com uma representante da Secretaria de Educação: *Conversa Vera (Secretária Educação)*;

comportamento desde 14-3-2006; xingamento; comportamento explosivo (chute e soco) (15-8-2006); idas ao médico: Fernando foi ao psicólogo (17-8-2006); entre muitas outras. Vale ressaltar que, no último dia de aula (21-12-2006), a professora encerrou os escritos naquele caderno com o seguinte registro na cor vermelha (Fotografia 40):

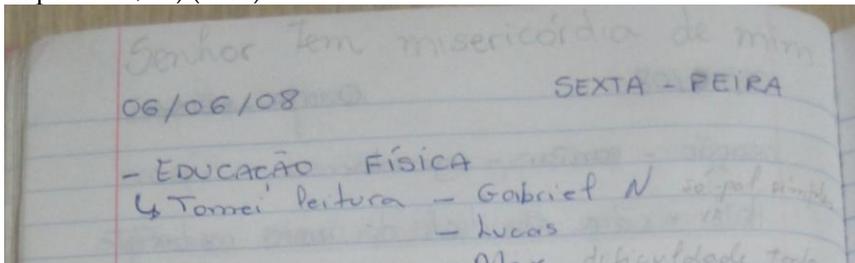
Fotografia 40 – Fragmento da página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF São Joaquim (Alfredo Chaves/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Outra professora pediu misericórdia a Deus – registro escrito a lápis no alto da página do caderno (Fotografia 41). Possivelmente, aquela sexta-feira (6-6-2008) estava sendo um dia difícil para ela. Vivenciava algum problema, seja de ordem familiar; seja de ordem profissional, pois os registros indicam que na aula de Educação Física a professora ficou com cinco alunos em sala para tomar a leitura e dois deles só liam palavras simples, um apresentou dificuldade na leitura de todas as palavras e os outros dois tiveram um bom desempenho.

Fotografia 41 – Fragmento da página do caderno de Luciene,¹³ professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Longe de serem supérfluos, os discursos das referidas professoras alfabetizadoras oferecem informações sobre as tensões e as contradições que perpassam seus fazeres profissionais. Embora no caderno de planejamentos diários a ênfase recaia na organização do trabalho em classes de alfabetização, foi possível encontrar menções ao desenvolvimento e ao comportamento de alunos, ao acompanhamento dos pais, ao apoio de funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, a Deus, entre outros.

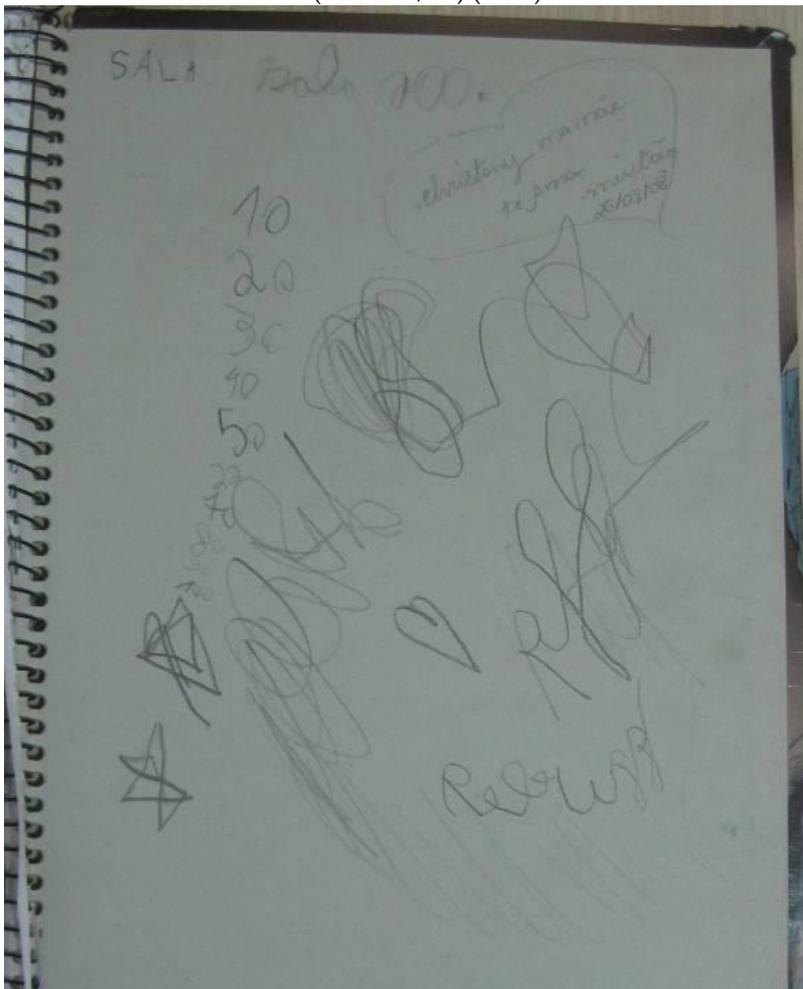
Ainda sobre os cadernos docentes, encontramos planejamentos de diferentes disciplinas num mesmo suporte: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências. Além das disciplinas do núcleo comum, também existem registros de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física e de Artes. Isso demonstra que em algumas escolas não havia professores específicos para ministrar esses componentes curriculares, cabendo essa tarefa ao alfabetizador. Já nos cadernos de alunos, as atividades registradas se circunscreveram a disciplina de Português ou, em alguns casos, vieram associadas aos registros matemáticos.

Três dos cadernos discentes trouxeram uma curiosidade que nos ensinou sobre o relacionamento das crianças com as mães. Na

¹³ Transcrição da primeira frase da fotografia, escrita a lápis: “*Senhor tem misericórdia de mim*”.

contracapa do caderno, a mãe escreveu uma declaração para o filho: *Christony, mamãe te ama muito* 26-8-2008. Essa mensagem foi rodeada por um coração (Fotografia 42), sugerindo uma forte ligação afetiva entre eles.

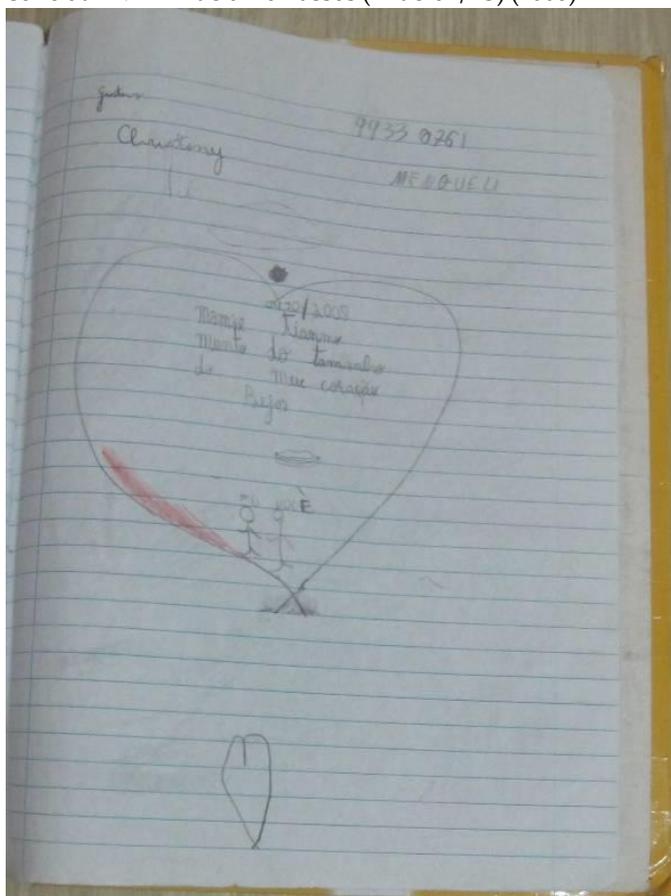
Fotografia 42 – Contracapa do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Em resposta, localizamos, na última página do segundo caderno, que esse mesmo aluno utilizou, durante o ano letivo de 2008, a seguinte mensagem: *1-10-2008 Mamãe tianmo munto do tamanho do meu coração Bejos*, dentro de um coração que continha a imagem de uma boca, sugerindo a representação dos beijos que o filho gostaria de dar em sua mãe e, ainda, o desenho de duas pessoas que o representa com a mãe, pois escreveu acima das figuras: EU VOCÊ (Fotografia 43).

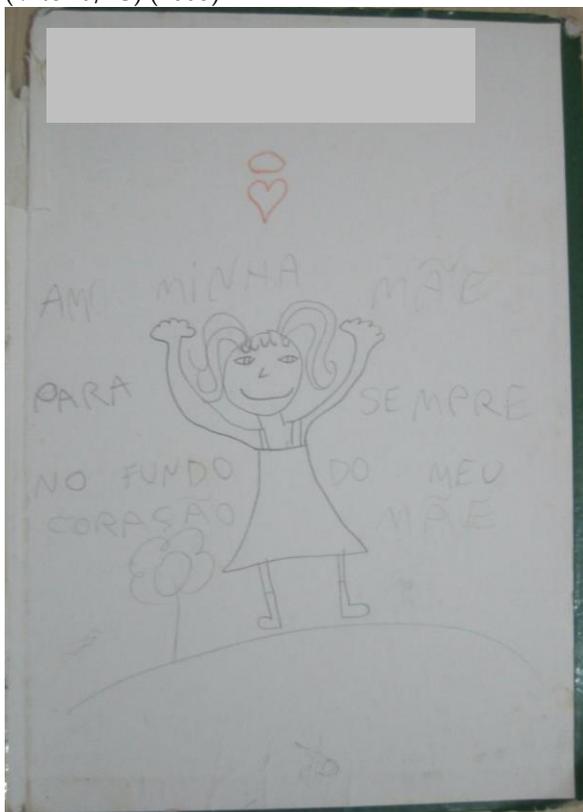
Fotografia 43 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Na contracapa do caderno de Mariana, também encontramos uma declaração de amor que a menina escreveu para sua mãe: *AMO MINHA MÃE PARA SEMPRE NO FUNDO DO MEU CORAÇÃO MÃE*, acompanhada da imagem que fazia de sua mãe – cabelos longos com franjas e presos, usando vestido de alças com um par de botas, braços levantados e abertos com um sorriso nos lábios, como podemos visualizar na Fotografia 44.

Fotografia 44 – Contracapa do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF Jôse Áureo Monjardim (Vitória/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Se pensarmos na relação entre o projeto discursivo escrito e o imagético do texto produzido pela aluna da 1ª série, é possível

afirmar que estava carregada de um tom emocional-volitivo porque, numa tentativa de encurtar a passagem cronológica do tempo, proveniente dos momentos em que se encontrava na instituição escolar, por conseguinte, distante da sua casa e, em especial, da sua mãe, a menina registrou o que sentia. Portanto, sua escrita foi permeada por sentimentos, desejos e seu desenho complementou a entonação expressiva do enunciado: o sorriso nos lábios da mãe, podendo representar a alegria do reencontro; os braços levantados e abertos para abraçar a filha assim que retornasse ao lar; e a flor que nos remete à ideia do galanteio. No dizer de Bakhtin (2003, p. 289), é o elemento expressivo que dá o colorido emocional ao enunciado, ou seja, a

[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

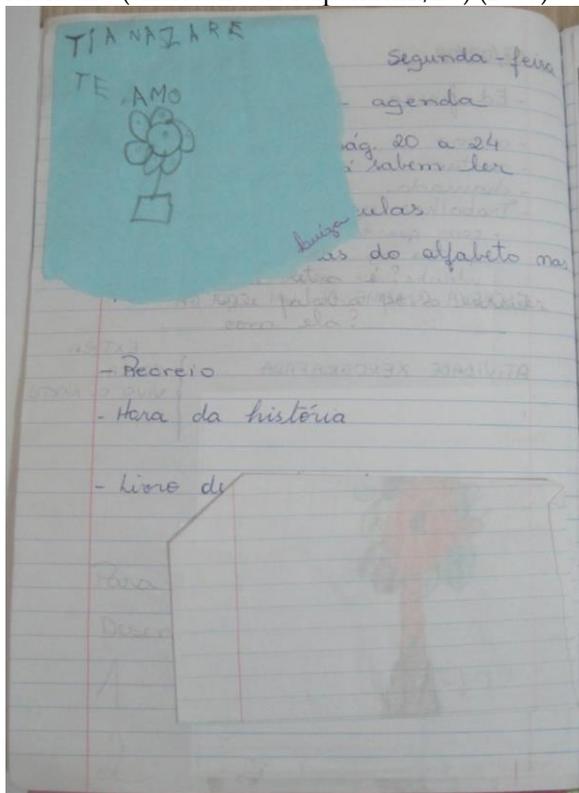
Naquela ocasião, Mariana escreveu para uma interlocutora determinada, sua mãe, movida por um objetivo interno bem definido que é expressar o que sentia pela mãe a respeito de um assunto de interesse familiar e mostrar o amor entre mãe e filha, envolvendo certo gênero. Essa escrita livre, sem um direcionamento da professora, na contracapa de seu caderno, sinaliza que a criança sabia dizer, por meio da escrita, o que desejava em determinada situação concreta de comunicação discursiva capaz de balizar o quê, como dizer e para quem dizer. Desse modo, podemos afirmar que seu projeto discursivo se constituiu em um enunciado pleno, pois representou sua posição ativa de falante.

As crianças, ao materializarem seus sentimentos em grafite e papel, deixaram marcas de relações afetivas com as mães, fornecendo pistas que permitem aprender um pouco sobre suas vidas em família. Também nos chamou a atenção o local em que essas enunciações se fixaram: na contracapa ou na última folha,

apontando que os alunos e também as mães haviam se apropriado de determinadas regras escolares, por exemplo, as folhas internas dos cadernos são reservadas para a escrita de atividades diárias, direcionadas pela professora.

Não foi somente para as mães que as crianças escreveram mensagens repletas de gestos de amor, também o fizeram para suas professoras alfabetizadoras. Muitas docentes colaram essas escritas em seus cadernos de planejamentos, possivelmente, para eternizar demonstrações de afeto e de carinho (Fotografia 48).

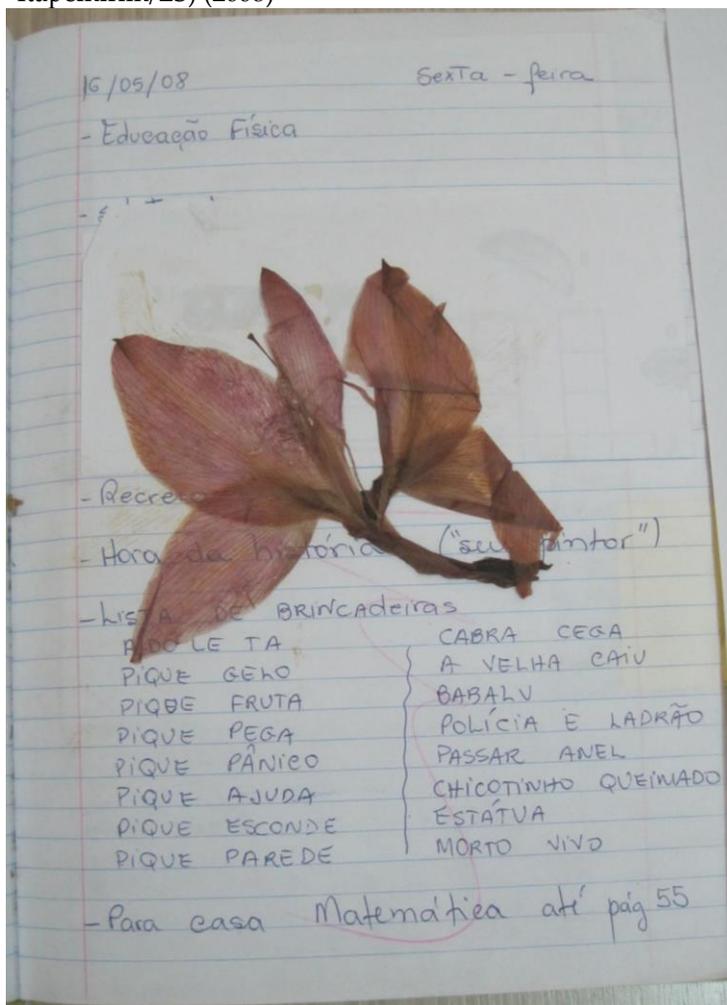
Fotografia 45 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Ainda encontramos, no dizer de Maria Teresa Santos Cunha (2008), *objetos-reliquia* dentro da página de um caderno docente, como a flor já seca pelo tempo que a professora deve ter recebido de um aluno e a guardou para se lembrar daquela criança.

Fotografia 46 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Retomar o processo de escrituração deste capítulo significa reafirmar a pertinência de trabalhos com cadernos escolares como fontes históricas para a pesquisa em educação. Para além de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita, os registros materializados nesses documentos são valiosos para a compreensão de parte das práticas cotidianas vividas em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, tendo em vista que presentificam uma multiplicidade de discursos que nos fornecem indícios de usos e modos como docentes e discentes se inscreveram como usuários desses *objetos-memória*. Ou seja, obedeciam, e/ou burlavam, às normas dessa estrutura de registros da escrita escolar engendradas socialmente e usavam, em algumas vezes, de modo peculiar, esse suporte material. Assim, foi possível dar visibilidade à parte das relações que se passaram em salas de aula e que ficaram documentadas nessas fontes históricas de pesquisa.

Nossos diálogos com os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diferentes modos de usos dos cadernos docentes e discentes que compõem nosso *corpus* discursivo permitiram observar que os aprendizes da língua materna escrevem a lápis, muitas vezes, acatando o limite estabelecido pelas margens da página, enquanto as professoras escrevem a lápis e/ou a caneta de cores variadas e nem sempre respeitam a linha vertical da folha; independente do modelo de encadernação, algumas folhas são arrancadas para outros fins; as imagens das capas trazem indícios sobre o sexo dos usuários; a marcação do tempo presentificou-se em todos os cadernos, registrando partes de períodos letivos; nem sempre a mesma docente esteve à frente das atividades, houve marcas de professores substitutos. Por parte das docentes, há uma preocupação com a estética dos cadernos discentes, pois eles permitem aos pais e/ou responsáveis acompanhar a sequência de trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Ainda foi possível entrever o uso dos cadernos discentes como meio de diálogos entre a escola e a família e vice-versa; como

suportes físicos de outros papéis, por exemplo, as *folhinhas* mimeografadas e/ou xerocopiadas. As marcas de correção das atividades realizadas apontaram para mensagens de elogios aos alunos, de recomendações e de comprovação da revisão feita, permitindo aos pais acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Nas páginas de cadernos docentes, foi possível evidenciar que os professores escrevem diariamente, mesmo que não seja com a finalidade de publicação, mas planejam e registram aulas, lembretes, bilhetes, acontecimentos locais, desempenhos de alunos, atas de reuniões de pais, tensões e dilemas do contexto escolar, desabafos, súplicas, entre outras escritas. Enfim, há uma diversidade de registros nos cadernos escolares que abre várias possibilidades de utilização desses *objetos-memória* aos pesquisadores.

Indubitavelmente, nessa tentativa de desinvisibilizar os cadernos escolares, deixamos muitas questões de fora, até porque tudo depende “[...] da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê e o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Mas, pensamos estar claro o que pretendíamos apresentar – não há discurso fora do suporte físico que o dá a ler, por conseguinte o entendimento de discursos sobre práticas alfabetizadoras também depende dos modos pelos quais eles chegam ao pesquisador.

No que concerne, especificamente, aos registros de atividades voltadas ao ensino da linguagem escrita, levantamos as seguintes questões: quais modelos de situações didáticas foram materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares? Essas atividades dão indícios de apropriações, usos e/ou transformações do modelo de ensino da leitura preconizado pelo Profa? Apontam para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização? Diálogos do próximo capítulo!

Capítulo IV

Discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, indícios de discursos ditos

Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como narrador (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu 'eu' com o 'eu' de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem.

(BAKHTIN, 2002, p. 360)

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

Então, o que temos fixado nos 24 cadernos e nos outros 315 suportes de registros escolares que compõem nosso *corpus* de trabalho são discursos de parte do processo ensino-aprendizagem

da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras. Se pensarmos em termos de metodologia de pesquisa, conforme ressalta Edwiges Zaccur (2008, p. 23),

[...] mesmo que fosse usado o recurso da gravação, algumas nuances implicadas na enunciação escapariam e, se acaso, houvesse várias câmeras filmando de vários ângulos, ainda assim como acessar ao que se passa nas mentes dos sujeitos no momento da interação? O que as pessoas pensam, que afetos e lembranças, que associações e inferências a fala não apenas expressa, mas evoca?

Ou seja, não são apenas os cadernos escolares que apresentam certos limites como fontes documentais. O que queremos ressaltar é que esse suporte da escrita escolar nos permitiu investigar, num período de oito anos (2001 a 2008), como modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do Profa, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura, foram apropriados, usados e/ou transformados por diferentes professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas capixabas.

Pela relevância desses documentos como fontes históricas de pesquisa, nosso *corpus* discursivo, como já esclarecido, constituiu-se de cadernos e demais suportes de registros escolares e partiu da tese de que *as situações didáticas de leitura do Profa permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra). Por conseguinte, o programa não proporcionou nada mais nem nada menos do que já estava presente em classes de alfabetização, no período anterior à sua implantação.*

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

visibilidade à totalidade dos modelos de situações didáticas que foram fixados nos referidos documentos. Para tal, empreendemos esforços em mapear e categorizar todas as atividades. A categorização foi construída a partir do que as fontes nos diziam, conseqüentemente, não partimos do conceito de alfabetização que sustenta este trabalho (GONTIJO, 2005), elencamos uma relação de possíveis atividades a serem encontradas e fomos apenas constatar (ou não) a existência delas.

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

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

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

A opção por reunir os 46 modelos de atividades em cinco dimensões da alfabetização não significa que defendemos práticas

de organização do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa que tratam os aspectos gramaticais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, a escrita, a leitura e a oralidade como situações estanques e isoladas em salas de aula ou como sobreposições de atividades desarticuladas entre si, pois o conceito de alfabetização que alicerça nossos estudos abrange

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

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

Ao apontar para um trabalho de compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons, não estamos defendendo o estudo de letras, fonemas, sílabas, palavras e frases isoladas

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

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

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

Ao assumir esse conceito de alfabetização, não estamos desconsiderando os variados recursos linguísticos “[...] lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações)”

(BAKHTIN, 2003, p. 306) que utilizamos em nossos textos para defender uma ou outra posição gerada no interior da sociedade em que vivemos. O ensino desses recursos deve estar voltado tanto para a compreensão do sistema linguístico quanto para a tomada de consciência dos sentidos que os sujeitos produzem no contexto de produção, uma vez que as escolhas linguísticas realizadas não alcançam um direcionamento, nem interferem na produção de sentidos se estiverem separadas do enunciado.

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

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

É no texto que “[...] a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela

temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135). Dito de outra forma, é no texto, tomado como enunciado, que a língua se oferece como forma normativa e acontecimento pela via do discurso, pois, como unidade da língua, o texto é de natureza gramatical, ou seja, não é delimitado pela alternância de sujeitos do discurso, não possui contato com a realidade nem com os enunciados de outros, não tem plenitude semântica nem condições de determinar posições responsivas porque não se constitui em unidade da comunicação discursiva.

Mediante as informações apresentadas na Tabela 1, é importante ressaltar que, inicialmente, trabalhamos com a hipótese de que os cadernos escolares não nos mostrariam indícios que permitissem identificar certa intenção de trabalho com textos orais em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Isso porque alguns pesquisadores (VIÑAO, 2008; GVIRTZ; LARRONDO, 2008; LOPES, 2008; SANTOS, 2008; PINHEIRO, 2012) apontam que, apesar das indubitáveis vantagens que essas fontes oferecem para pesquisas no âmbito da Educação e da História da Educação, nada mais errôneo do que pensar que refletem todas as atividades realizadas em salas de aula, inclusive aquelas relacionadas com a linguagem oral.

A título de exemplo, Gilciane Ottoni Pinheiro (2012), ao investigar práticas de alfabetização no município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009, não identificou vestígios que apontassem para o trabalho com a oralidade em salas de aula. Sendo assim, as 8.927 ocorrências de atividades, materializadas nos cadernos (22 de docentes e 28 de discentes) que compunham o *corpus* de sua pesquisa, foram agrupadas em torno de três eixos: conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e produção de texto. Outra pesquisadora, Kaira Walbiane Couto Costa (2010, p. 66), que investigou práticas de alfabetização no Espírito Santo, especificamente, em séries iniciais de duas escolas do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória, relatou que no “[...] que se refere aos textos orais, apesar de termos presenciado situações

dialógicas, não evidenciamos eventos que abordassem de modo intencional o trabalho com este conhecimento”.

Antonio Viñao (2008, p. 25) também corroborou para o levantamento da nossa hipótese ao afirmar que os cadernos escolares não dizem nada “[...] sobre as atividades que não deixam pistas escritas e de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral”. De fato, entre os discursos sobre práticas alfabetizadoras, presentificados nas fontes documentais que compõem nosso *corpus* discursivo, não encontramos registros de trabalho com a leitura em voz alta, apesar de essa modalidade se constituir numa prática recorrente na fase inicial de alfabetização de crianças, conforme apontam diferentes pesquisadores que investigaram práticas de alfabetização e de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental do Sistema Público de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Dentre eles, mencionamos Dilza Côco (2006) que analisou práticas de leitura em uma classe de alfabetização (1º ano do ensino fundamental) do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória; Eliane Cristina Freitas de Souza (2010) que investigou práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Aracruz; e Vanildo Stieg (2012) que dialogou com propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha. Todos os três estudiosos apontaram a leitura em voz alta como uma prática frequente no processo inicial de aprendizagem da leitura.

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

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

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

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

De acordo com o autor, a oralidade é uma prática “[...] social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). É nesse sentido que podemos dizer que as palavras eleitas para constituir o projeto discursivo do locutor, ou seja, o que ele quer dizer,

possuem características específicas que possibilitam sua utilização, de acordo com certo gênero do discurso, em determinada situação interlocutiva, de tal modo que esse querer dizer do sujeito

[...] se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação verbal, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282, *itálico no original*).

Diante dessa enunciação, somos conduzidos a pensar que um trabalho com o oral em classes de alfabetização requer planejamento, intencional e sistematicamente, organizado a partir de distintos gêneros orais. Assim, os professores alfabetizadores podem ensinar aos aprendizes da língua que existem diferentes circunstâncias de fala, e devemos nos adequar à situação e às características dos interlocutores, uma vez que, conforme a situação e as pessoas com quem se está conversando, utilizamos determinadas palavras e não outras. Não estamos defendendo o ensino de uma fala padrão, tendo em vista que falar “[...] bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). A título de exemplo, na instituição escolar, desenvolvemos diferentes atividades e cada uma exige um modo determinado de uso da linguagem oral, pois falar com a professora durante uma aula é diferente de conversar com os outros alunos no recreio ou com a diretora da escola.

Nessa linha de pensamento, o trabalho com a linguagem oral em salas de aula pode possibilitar que as crianças aprendam que cada pessoa tem a sua vez de se expressar oralmente, ou seja, seu

turno de fala e, se houver sobreposição de vozes, os interlocutores não conseguirão ouvir uns aos outros e, portanto, não se entenderão. Assim, é preciso escutar com atenção para compreender o que foi dito e intervir no momento apropriado, acrescentando uma informação, respondendo aos questionamentos propostos, esclarecendo dúvidas, evitando repetir o que os outros já disseram etc.

Também podem aprender a reconhecer e respeitar a existência de variedades linguísticas, entendendo que “[...] na verdade, não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado” (TRAVAGLIA, 1997, p. 63). A diversidade linguística não é sinônimo de ignorância. Um aluno que enuncia *Nóis pega peixi nu riu* não fala desse modo por ser preguiçoso ou ignorante e sim por pertencer a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade, sendo necessário entender sua linguagem em relação às suas condições de vida e de seu contexto social. De acordo com Bakhtin (2002, p. 97-98),

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, ao quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social. [...] as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras.

O fato é que, entre as variedades linguísticas, quaisquer que sejam elas, são possíveis relações dialógicas, isto é, elas podem ser compreendidas como pontos de vista sobre o mundo. O trabalho com a oralidade também pode permitir que as crianças aprendam a usar a língua falada em diferentes situações escolares e extraescolares, buscando empregar a variedade linguística

apropriada; planejar a fala em situações formais, tendo controle sobre o tempo do discurso com exposições claras e bem organizadas. Para isso vão precisar ter clareza de quem são seus interlocutores, sobre o que se vai conversar, com qual finalidade, em qual lugar e em qual momento.

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

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

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

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

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

De acordo com Marcuschi (2006, p. 14), “[...] a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Portanto, é um gênero do discurso utilizado na maior parte das atividades que realizamos cotidianamente (no trabalho, na escola, na família, na igreja, na rua etc.). Segundo o autor, a conversação possui as seguintes características: é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; exige coordenação de ações que exorbitam, em muito, as simples habilidades linguísticas dos falantes; não é fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e possível de ser estudado com rigor científico. Se a roda de conversa pode ser entendida como um espaço interlocutivo gerado pela conversação e se esse gênero discursivo possui características que lhe são peculiares, inferimos que o trabalho com a oralidade na roda também deve se constituir como objeto de ensino.

A segunda parte da enunciação proferida pela equipe pedagógica – *A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências* – vai ao encontro de outra finalidade de uso da roda, qual seja “[...] conhecer músicas, poemas, parlendas, quadrinhas e histórias que fazem parte do repertório dos alunos (caso eles tenham um repertório restrito, é o momento de ampliá-lo)” (BRASIL/PROFA, M2U1T6, 2002, p. 3). Nesse caso, a roda é concebida como instrumento pedagógico e não como espaço

interlocutivo que se desenvolve por meio da conversação e pode colaborar para a constituição da identidade das crianças, pois, por meio de diálogos, elas se relacionam com os outros, marcam diferenças e semelhanças, transmitem e recebem informações, manifestam pensamentos, sentimentos, desejos etc.

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

Figura 1 – Rotina semanal da professora Rosinalva Dias

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

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

Seguindo esse modelo de planejamento, de conversa (de 2ª a 4ª feira), de notícias (na 5ª feira) ou de leitura (na 6ª feira), a roda se constitui na primeira atividade a ser realizada diariamente com

as crianças em fase de alfabetização. No *Guia do Formador* do Profa (Módulo 2), os formadores foram orientados a alertar os professores cursistas, lembrando que existem diferentes possibilidades de planejar uma rotina semanal, contudo é necessário que se responda às seguintes questões:

Figura 2 – Aspectos fundamentais na elaboração de rotinas semanais

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

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

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

processo de alfabetização de crianças. A sétima pergunta vincula-se à atividade com nome próprio (2ª e 3ª feira).

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

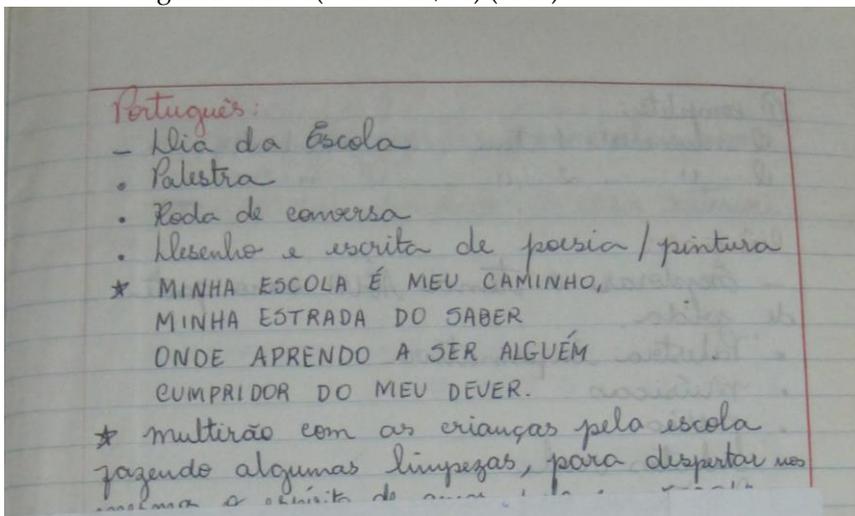
[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os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

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

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

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

Fotografia 47 – Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

No entanto, não podemos afirmar que as apropriações feitas por professoras alfabetizadoras que trabalham em escolas públicas capixabas foram efetivadas tal como o Profa prescreveu, porque os discursos presentificados nos cadernos e demais suportes de registros escolares não apontam para a utilização

diária da roda de conversa. Embora seja a atividade mais recorrente do trabalho com a linguagem oral – 114 das 218 ocorrências – essa informação nos indica que a roda pode ter sido desenvolvida no decorrer de 114 dias letivos, se considerarmos uma ocorrência para cada dia. Não localizamos registros de roda de notícias e de leitura conforme as propositoras do programa orientaram para serem trabalhadas nas 5^a e 6^a feiras, respectivamente.

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

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

Dentre elas, identificamos: caça-palavras com e sem banco de palavras; cópia de textos, de *texto que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de famílias silábicas, de encontros vocálicos, de encontros consonantais e de letras do alfabeto; correspondência entre palavras e gravuras; cruzadinha com e sem banco de palavras; ditado de *texto que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de sílabas, de vogais e de palavras acompanhado de uma frase para diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita infantil;

escrita de frases e de palavras; identificação de unidades menores da língua (palavras, sílabas, encontros consonantais e de letras); ilustração de textos, de palavras e de sílabas; interpretação a partir de questões e de atividades de completar frases; listas; ordenação de texto fatiado; produção de textos a partir de temas oferecidos pelas professoras, de imagens sequenciadas, de uma única imagem ou a escrita de textos coletivos; reescrita e trabalho com nome próprio. A Tabela 3 aponta a ocorrência dos 14 modelos de situações didáticas. Vejamos:

Tabela 3 – Atividades voltadas para o trabalho com a escrita

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

As informações observadas nessa tabela indicam que a maioria das ocorrências incidiu sobre a atividade de cópia (25,4%), seguida da atividade de ditado (21,3%). Entre as atividades de cópias, localizamos 136 cópias de *texto que se sabe de cor*, 119 de letras do alfabeto, 97 de textos, 75 de palavras, 36 de famílias silábicas, 32 de encontros vocálicos, 13 de frases e 7 de encontros consonantais. Nas atividades de ditado, identificamos 358 ditados de palavras

acompanhadas de uma frase para diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita infantil, 124 de palavras, 13 de frases, 10 ditados de *texto que se sabe de cor*, 4 de sílabas e 3 de vogais. Em contrapartida, as duas atividades menos recorrentes foram as de ordenação de texto fatiado (0,5%) e de reescrita (0,4%), ambas prescritas pelo Profa como apropriadas para a organização do trabalho com a escrita na fase inicial de alfabetização.

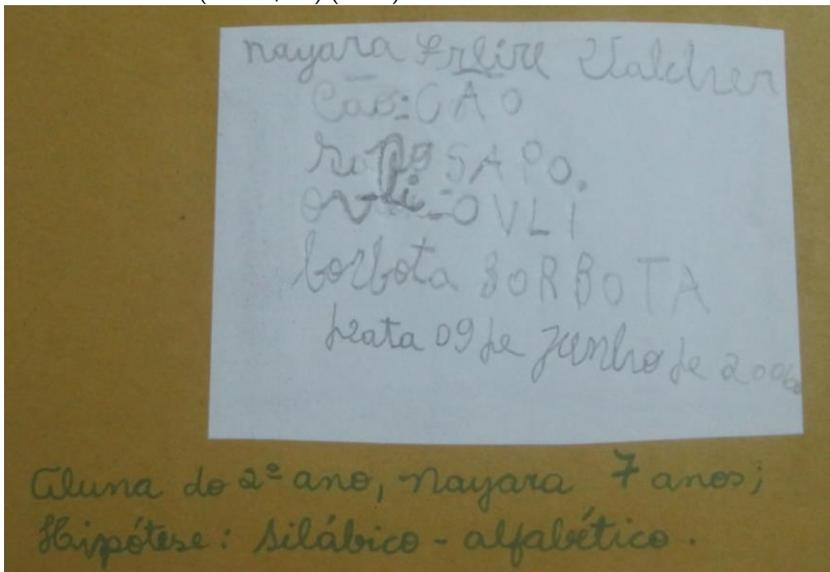
Ao analisar concepções e práticas de alfabetização em cadernos escolares de crianças que estudam em escolas do Rio Grande do Sul, Peres e Porto (2009) também apontam que cópia de sílabas, palavras, frases e textos sobrepuseram-se às outras atividades trabalhadas em salas de aula. Alicerçadas em Teresa Mauri (2006), pontuam que faz parte do imaginário pedagógico das professoras a crença de que a aprendizagem da escrita consiste em um processo de reprodução das informações, isto é, fazendo cópias daquilo que lhes é transmitido. Todavia, as pesquisadoras alertam para o fato de que copiar não é sinônimo de aprender a escrever.

Em outro estudo sobre a história da alfabetização por meio de cadernos escolares, que abrangeu o período de 1943 aos anos 2000, Peres (2012) assinala que, no conjunto de 119 cadernos, ao longo das décadas em questão, a atividade de ditado foi registrada de diversas maneiras, nomenclaturas (ditado, autoditado, ditado de frases, ditado mudo) e com diferentes modos de correção. Um dos cadernos do acervo, datado de 1986, chega a ser exclusivamente de “[...] ditados de palavras correspondentes a determinada lição estudada, de sentenças ou de ambas conjuntamente (frases e palavras no mesmo ditado)” (2012, p. 102). Já nos cadernos dos anos 2000, pontua que o ditado servia “[...] menos para avaliar o controle da correção ortográfica e mais para que as professoras identifiquem os níveis de compreensão da língua escrita das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético)” (p. 102).

É interessante ressaltar que a maior ocorrência dentre as atividades de ditado, presentificadas nos cadernos e demais

suportes de registros escolares que compõem nosso *corpus* discursivo, também esteve circunscrita ao diagnóstico das hipóteses conceituais de escrita das crianças, totalizando 358 ocorrências, o que representa 69,92%, como podemos visualizar na fotografia a seguir.

Fotografia 48 – Folha manuscrita da aluna Nayara do 2º ano da EUMEF Lavínia Vellozo (Viana/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Desse modo, coadunamos com o que pensa a professora Eliane Peres, ao afirmar que, mesmo inseridos em tempos e espaços distintos, os cadernos, como fontes históricas de pesquisa, sinalizam um pouco do que tem sido a alfabetização em escolas públicas brasileiras, particularmente “[...] no que diz respeito aos métodos e processos de ensino da língua materna, as atividades desenvolvidas em sala de aula, as mudanças e permanências no que tange à inserção das crianças na cultura escrita” (PERES, 2012, p. 97).

Concernente ao trabalho com a leitura em salas de aula de professoras que cursaram o Profa no Estado do Espírito Santo, pudemos agrupar nessa dimensão a leitura apontada,

compartilhada e silenciosa. Mas, o que as crianças eram incentivadas a ler? Os registros escritos materializados nas fontes documentais nos deram indícios de que elas liam textos, *texto que se sabe de cor*, frases, palavras e sílabas. Os dados constantes na tabela a seguir retratam a ocorrência desses modelos de atividades:

Tabela 4 – Atividades voltadas para o trabalho com a leitura

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

Sendo assim, a atividade privilegiada pelas professoras alfabetizadoras foi a *leitura compartilhada* (33,8%), seguida da leitura de *texto que se sabe de cor* (31,2%). Esses dois modelos de atividades foram propostos pela equipe pedagógica do Profa como adequados para a organização do trabalho com a leitura no processo inicial de escolarização. Já a leitura de sílabas (0,5%) e a leitura de frases (0,2%) constituíram-se nas atividades menos recorrentes. Adiante, dialogaremos mais detidamente com tais modelos de situações didáticas.

Na dimensão conhecimentos sobre o sistema de escrita, reunimos seis modelos de atividades que insinuam vestígios do trabalho com conhecimentos ligados às regras que orientam a leitura e a escrita no sistema da língua portuguesa, bem como a ortografia. Essas atividades estavam voltadas para os símbolos utilizados na escrita, o nosso alfabeto (nome das letras, vogais,

consoantes, sequência alfabética, categorização gráfica e funcional), famílias silábicas, rimas, segmentação dos espaços em branco e relações entre sons e letras, como evidencia a Tabela 5:

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

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

Como podemos observar, as atividades mais recorrentes foram com as letras do nosso alfabeto (76,7%). Dentre elas, identificamos 131 atividades que envolviam vogais, 109 categorização gráfica, 105 sequência alfabética, 91 categorização funcional, 81 consoantes e 77 o nome das letras do alfabeto. Os modelos de atividades menos privilegiados pelas professoras para trabalhar os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa foram os que envolvem símbolos utilizados na escrita (2,7%) e a segmentação dos espaços em branco (1,3%).

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

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

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

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2012).

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

Após responder a nossa segunda questão de investigação: *quais modelos de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita foram materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares?*, buscamos oferecer respostas para os outros dois questionamentos: *que apropriações, usos e/ou transformações foram feitos, pelas professoras alfabetizadoras, dos modelos de situações didáticas de leitura preconizados pelo Profa? A proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas tradicionais cartilhas de alfabetização?*

Conseqüentemente, detivemo-nos nos modelos de situações didáticas voltados para o trabalho com a leitura que foram materializados nas fontes documentais que compõem nosso *corpus* discursivo. Estabelecida a dimensão com a qual

dialogamos, elegemos o critério da recorrência para evidenciar os dois modelos de atividades com maior frequência nos cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar e, de igual modo, os outros dois com menor presença nos referidos documentos.

Dado a esse recorte, foi necessário desconsiderar, nesse momento, os modelos de atividades reunidos nas outras quatro dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais, conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, escrita e oralidade. Porém, mediante a riqueza do conjunto de documentos que reunimos em terras capixabas, vislumbramos a possibilidade de estudos posteriores que possam dar continuidade a esta pesquisa e, também, contribuir para a escrita de uma história da alfabetização no Estado do Espírito Santo.

Discursos representativos do trabalho com a leitura materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares

Entendemos que dialogar com discursos sobre o trabalho com a leitura que, possivelmente, foi concretizado em classes de alfabetização, requer deixar claro os pressupostos dos quais partimos, ou melhor, os princípios que consideramos fundamentais para balizar uma proposta de ensino escolar voltada para a formação de alunos/leitores/cidadãos que, ao se apropriarem criticamente da leitura, sejam capazes de refletir e atuar na realidade por meio da participação efetiva nas produções históricas, culturais, sociais, políticas etc., tornando-se aptos a instaurar outras formas de ver a sociedade.

Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, concebemos o leitor como aquele que realiza um trabalho de compreensão ideológica responsiva, opondo “[...] à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2004, p. 132, grifo do autor), o que significa dizer que ler é entrelaçar as palavras do autor às suas contrapalavras, às suas vivências, às suas opiniões, aos seus conhecimentos sobre o assunto, mobilizando o que domina sobre

a linguagem, como o sistema de escrita, características dos gêneros, variedade de suportes, contexto, autor, época e, a partir daí, recriar sentidos implícitos, construir inferências, estabelecer relações e produzir significações num processo de produção dialógica de sentidos, pois é nesse trabalho de leitura que o sujeito se constrói como leitor. Nas oportunas e exemplares palavras do professor João Wanderley Geraldi (2002, p. 82),

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

A leitura pressupõe, então, a possibilidade de alternância de vozes que se estabelecem entre o leitor e o autor por meio do texto, produzindo sentidos que não preexistem a essa interlocução, mas que são construídos tanto pelo leitor quanto pelo autor nas e pelas interações verbais. Cada um desses sujeitos se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituído. O leitor não interage com o texto numa relação sujeito/objeto, como pressupõe a teoria construtivista, pois o texto concebido como enunciado permite a instauração de diálogos com outras vozes. Os estudos de Bakhtin (2004) nos possibilitam compreender esse diálogo não apenas como a comunicação em voz alta de sujeitos colocados face a face, mas como toda comunicação verbal, incluindo a que se dá no espaço do texto escrito, pois

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas

sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Como podemos entender, a leitura está relacionada com o processo de compreensão, no qual o leitor se torna um falante responsivo, ao considerar o que está sendo dito, por quem, com qual finalidade, em que situação, e ao corresponder a cada palavra da enunciação do autor diferentes contrapalavras, formando réplicas, pois, como uma forma de diálogo, a compreensão requer a instauração de uma relação interlocutiva na qual os participantes podem opor a palavra do outro à sua contrapalavra. Conforme aponta Geraldi (2010, p. 45-47, grifos no original),

Condenados a significar, por sermos seres vivos dotados de palavra, estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vimos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizados pelas linguagens com que interpretamos o que acontece [...]. Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz.

Em decorrência dessa compreensão, o trabalho com a leitura, em classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistemática por parte do professor, de forma que possibilite aos alunos compreendê-la como uma atividade discursiva que se realiza numa relação essencialmente dialógica entre o autor e o leitor por meio do texto, que é entendido como o lugar da interação de sujeitos e, por conseguinte, das muitas vozes que atravessam o discurso com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura.

Partindo do entendimento de que a leitura se constitui num objeto de ensino escolar que, para ser aprendido pelos alunos, necessita da mediação do professor, debruçamo-nos sobre os 24 cadernos e 315 demais suportes de registros escolares com a intenção de dialogar com os discursos representativos dos modelos de atividades de leitura que foram planejados pelas professoras alfabetizadoras e que, provavelmente, foram trabalhados em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

O agrupamento dos oito modelos de situações didáticas de leitura, expresso na Tabela 4, permitiu visualizar que a presença da *leitura compartilhada* foi bastante expressiva (33,8%), pois essa situação de leitura foi recorrente em vários cadernos de planejamentos docentes. Outro aspecto evidenciado foi a frequência da leitura de *texto que se sabe de cor* (31,2%). Conforme mostra a Tabela 8, atividades didáticas de leitura apontadas (2,5%), silenciosa (2,0%), de textos (16,5%), frases (0,2%), palavras (13,2%) e sílabas (0,5%) também tiveram espaço nos suportes de registros sobre práticas alfabetizadoras. Pelo fato de termos optado pelo critério da maior e menor recorrência, nosso percurso dialógico se fez a partir das representações discursivas da *leitura compartilhada*, passando pela leitura de *texto que se sabe de cor* e, por fim, da leitura de sílabas e de frases.

Discursos representativos do trabalho com a *leitura compartilhada*

Como já dito, a organização das informações constantes na Tabela 4, relativas à dimensão leitura, indicou que a atividade de *leitura compartilhada* foi a mais utilizada em salas de aula pelas professoras egressas do Profa, totalizando 321 ocorrências. Desse modo, consideramos pertinente recuperar algumas questões que marcaram essa atividade no contexto do referido programa de formação continuada de docentes alfabetizadores, como possibilidade de alargar nossos horizontes de compreensão sobre apropriações, usos e/ou transformações desse modelo de situação didática de leitura.

A *leitura compartilhada* também foi a prática de leitura com maior recorrência nos encontros semanais do Profa. Dentre o conjunto de 254 textos organizados nas *Coletâneas de Textos* do programa (Módulos 1, 2 e 3), 116 foram destinados a essa situação de leitura, representando 45,6% do total de textos escritos direcionados ao desenvolvimento de todo o curso. Com esse modelo de atividade, a equipe pedagógica teve o propósito de ampliar o horizonte cultural dos cursistas, compartilhando textos de “[...] diferentes gêneros especialmente literários” (BRASIL/PROFA, 2001c, p. 19-20).

Dentro desse discurso da SEF/MEC, coube-nos questionar por que seria necessário ampliar o repertório cultural dos professores alfabetizadores e se realmente eles não leem. Do mesmo modo que Mignot e Cunha (2006) advertem sobre a importância de desconstruir a crença de que os docentes, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita no processo inicial de escolarização, não escrevem, consideramos pertinente desconstruir também a perpetuação desse tipo de representação cultural de que esses mesmos profissionais leem pouco ou simplesmente não leem, por isso a necessidade de *ampliar o horizonte cultural dos cursistas*. O que os professores não leem?

Em nosso país, tornou-se recorrente o discurso que atribui aos docentes, especialmente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, uma formação inicial e continuada deficitária e que reitera suas imagens como profissionais da educação que pouco escrevem e o que leem não é suficiente para o exercício da docência. No entanto, segundo as enunciações materializadas no questionário enviado às docentes participantes de nossa pesquisa, elas professaram ser leitoras de diferentes suportes textuais. Leem livros: 89% apontaram obras didáticas, 51% livros e periódicos da área de Educação, 47% livros de literatura nacional e infanto-juvenil, 29% livros de autoajuda. Leem revistas: 65% se declararam leitores da *Nova Escola* e 23% da revista *Veja*; ainda admitiram ler outros títulos com menor frequência: revista *Pátio* (18%), *Presença Pedagógica* (12%) e *E.V.A.* (7%). Leem jornais locais: 50% afirmaram que liam diariamente o jornal *A Tribuna*, 48% indicaram *A Gazeta* e 37% o *Notícia Agora*.

De acordo com nossa prática docente, podemos acrescentar que as professoras alfabetizadoras, no dia a dia do contexto escolar, leem registros de seus cadernos de planejamentos bem como dos alunos em cadernos ou demais suportes de escrita, bilhetes enviados pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças, diários de classe, formulários, relatórios, mensagens, cartazes, murais, projetos educacionais, entre muitas outras leituras. Pelo que acima expusemos, podemos assegurar que as regentes de classe egressas do Profa no Estado do Espírito Santo e participantes deste estudo leem.

A equipe pedagógica do Profa até considera que os professores alfabetizadores leem, não chegando a afirmar o contrário, contudo assevera que

[...] *lêem pouco ou lêem menos do que se considera necessário*. Se é preciso que todo profissional da educação desenvolva não só o gosto e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que *o farão ler com maior desenvoltura e eficácia* (para ele próprio e para os seus alunos), então as práticas de formação

terão que *incluir situações de leitura sedutoras e produtivas* (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114, itálico nosso).

De nossa parte, concordamos que os sujeitos e, particularmente, os profissionais da educação, devem gostar de ler assim como devem ler diferentes gêneros discursivos. Entretanto, a assertiva acima, ao menos em nossa leitura, parece questionável: os professores leem pouco? É possível medir a quantidade de leitura que pode ser considerada necessária para esse profissional? Os docentes não leem com desenvoltura? O que é ler com eficácia? Quais situações de leitura podem ser vistas como sedutoras e produtivas? Que atividade é esta de que se desviam os professores que necessitam ser seduzidos para a ela voltarem?

João Wanderley Geraldi (2010, p. 110) nos alerta para um paradoxo existente nas exigências feitas aos professores: precisam ser e formar leitores críticos e proficientes, porém permanecem, juntamente com os estudantes, “[...] excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas [...] pela inexistência de condições sociais de leitura”. Sem problematizar que as ações para a formação de sujeitos leitores não se circunscrevem às paredes das salas de aula, por conseguinte não são lutas individuais e isoladas de responsabilidade exclusiva do professor, mas que, sobretudo, requerem uma participação política porque perpassam pelas condições de trabalho e de salário, a SEF/MEC difundiu, em todo o território brasileiro, por meio do Profa, momentos de *leitura compartilhada* para resolver o problema dos alfabetizadores que leem pouco e precisam expandir seus repertórios culturais, lendo textos de diversos gêneros, principalmente os do domínio literário.

Na perspectiva bakhtiniana, os textos literários são considerados como obras de arte concretizadas por meio de um material, de uma forma composicional, e de um conteúdo que se interpenetram. Pelo fato de a forma aparecer entrelaçada ao conteúdo que, por sua vez, se vincula à esfera social de sua existência, o discurso na literatura pode ser compreendido como um fenômeno social constituído por uma multiplicidade de vozes que

[...] como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a realidade socioeconômica que a gera, mas a faz a seu modo. Ao mesmo tempo, porém, em seu 'conteúdo', a literatura reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religião etc.). O que quer dizer que, em seu 'conteúdo', a literatura reflete a totalidade do horizonte ideológico de que ela própria é uma parte constituinte. O conteúdo da literatura reflete [...] outras formações ideológicas não artísticas (éticas, epistemológicas etc.). Mas, ao refleti-las, a literatura engendra novas formas, novos signos do intercurso ideológico. E tais signos são obras de arte, que se tornam parte real da existência social que rodeia o homem (MIEDVIÉDIEV; BAKHTIN, 1978, p. 18).

Nesse sentido, podemos dizer que a leitura de textos literários pode possibilitar o desenvolvimento de outros sentidos determinados ideologicamente capazes de instaurar diferentes formas de ver a mesma realidade. A produção de sentidos, como forma de concretização de um discurso, é efetivada num certo espaço histórico e social que é, inevitavelmente, ideológico, ou seja, os sentidos produzidos pelos leitores na relação com os autores por meio de textos literários também são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas.

Desse modo, a leitura de textos literários pode favorecer a formação de atitudes críticas nas crianças quanto ao lugar social ocupado pela leitura, ampliar o acesso a conhecimentos, aproximá-las da multiplicidade de gêneros discursivos, favorecer um ambiente de aprendizagem que permite a produção de sentidos, além de problematizar seu próprio lugar na sociedade, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se gestem efetivamente apropriações e/ou ampliações da cultura coletivamente construída.

Resta-nos saber qual concepção de literatura sustenta a atividade de *leitura compartilhada* proposta pela equipe pedagógica do Profa. Ao revisitar o *kit* de materiais escritos e videográficos do referido programa, constatamos que não existem registros de tal

princípio. Então, sem ter clareza do que a equipe pedagógica estava compreendendo por trabalho com textos do domínio literário, buscamos identificar as vozes que foram autorizadas, pela SEF/MEC, a se pronunciar e compartilhar momentos de leitura com os cursistas. Com essa finalidade, construímos um quadro com todos os escritores selecionados pela equipe pedagógica e, dentre eles, podemos citar Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Fernando Sabino, João Cabral de Melo Neto, João Guimarães Rosa, Leonardo Boff, Luiz Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Monteiro Lobato e Rubem Alves.

Os textos são de escritores já consagrados como expoentes no contexto cultural. Todavia, os 116 textos destinados à *leitura compartilhada* são apenas trechos de determinadas obras. Por essa razão, os diálogos instituídos pelos professores alfabetizadores com os autores por meio de trechos de textos podem ter sido comprometidos porque os sentidos produzidos a partir de partes dos textos nem sempre se assemelham ao do todo. O contato direto com a obra possibilita percorrer e descobrir outros caminhos que uma reprodução xerocopiada não fornece. Contudo, sob o discurso da necessidade de *ampliação do horizonte cultural*, a SEF/MEC ofereceu aos cursistas informações parciais e não obras completas.

Como os momentos de *leitura compartilhada* foram planejados pela equipe pedagógica? Entendida como uma atividade permanente, foi proposta para o início de cada encontro semanal do Profa. O formador escolheria um entre os três textos indicados nas Unidades de cada Módulo, cujas cópias estavam nas Coletâneas de Textos (Módulos 1, 2 e 3). Com a pretensão de que os professores cursistas se envolvessem na leitura do texto previamente selecionado, as coordenadoras do programa sugeriram ao formador explicitar

[...] as razões pelas quais um determinado texto foi escolhido, comentar seu conteúdo antes da leitura, falar sobre o autor, ler com

entusiasmo. [...] A leitura em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo da leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem atenção especial do leitor e, por isso, é necessária a preparação pelo formador com antecedência (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 19-20).

Cabe ressaltar que a escolha de determinado texto em detrimento de outros dois, realizada pelo professor formador, era efetuada dentro de uma eleição anterior da equipe pedagógica do Profa e não dos próprios formadores, muito menos de acordo com o interesse dos cursistas. Essa tarefa de escolher os textos para serem lidos e quanto tempo se ocupar com a leitura foi de responsabilidade das propositoras do programa, uma vez que, para cada atividade prescrita, havia um respectivo tempo determinado para o seu desenvolvimento, conforme visualizamos na imagem que se segue:

Figura 3 – Atividades propostas

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada feita pelo formador	10'
2. Retomada do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas"	40'
3. Análise das escritas de Ricardo e Antônio	35'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo "A Construção da Escrita (Parte 1) da série "Processos de Aprendizagem"	50'
5. Retomada da análise inicial das escritas de Ricardo e Antônio	30'
6- Trabalho Pessoal	15'

Fonte: *Guia do Formador do Profa* (Módulo 1) SEF/MEC (2001a).

Os professores alfabetizadores cursistas não tinham acesso aos outros dois textos selecionados previamente pela equipe pedagógica, ou seja, somente recebiam a cópia do texto indicado pelo formador. Mais adiante, veremos que essa prática foi apropriada por professoras que cursaram o Profa no Espírito Santo, tendo em vista que, na maioria das vezes, elas elegiam os textos a serem lidos para as crianças em salas de aula. Os cadernos escolares não materializam discursos que nos dão pistas de

situações em que as crianças pudessem estabelecer critérios pessoais de escolhas dos livros preferidos e, assim, comentassem sobre o que leram, relatassem suas opiniões sobre a obra e o autor, transformassem a leitura de textos literários em uma prática constante que ultrapassasse os muros da escola. Contudo, não podemos afirmar que esses momentos não aconteceram porque nem tudo está nos cadernos (VIÑAO, 2008).

As propositoras do programa também não deixaram claro para os formadores porque indicaram, dentre tantas outras possibilidades, as três opções de textos literários que estavam materializadas nos *Guias do Formador* do Profa (Módulos 1, 2 e 3), além de não oferecer informações sobre a vida e a obra dos autores dos textos, apenas citando seus nomes. Assim, “[...] falar sobre o autor” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 20), como recomendado pela equipe pedagógica, se resumiria a mencionar seu nome, sem estudar dados biográficos, obras publicadas nem vincular seus escritos aos contextos de produções? É isso que os discursos materializados no *Guia do Formador* nos dão a entender. Vejamos:

Figura 4 – Proposta de encaminhamento da atividade de *leitura compartilhada*

Leitura Compartilhada feita pelo formador (± 10 min)

Importante

Ler em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo de leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem destaque especial nessa atividade dedicada à Leitura Compartilhada. Portanto, a sugestão é que o formador se prepare com antecedência, a fim de que sua leitura seja envolvente e convidativa.

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher, entre os títulos sugeridos a seguir, aquele que considerar mais apropriado para ler aos professores.

Ler para...

... **saborear**: "Cem anos de perdão", de Clarice Lispector ([Coletânea de Textos M1U2T1](#)).

... **apreciar**: "Memória de livros", de João Ubaldo Ribeiro ([Coletânea de Textos M1U2T2](#)).

... **se encantar**: "Finá de ato", de autor desconhecido ([Coletânea de Textos, M1U2T3](#)).

Fonte: *Guia do Formador* do PROFA (Módulo 1) SEF/MEC (2001a).

A proposta de encaminhamento ilustrada acima aponta três finalidades para a *leitura compartilhada*: *saborear*, *apreciar* e *se encantar*. Além dessas, a equipe pedagógica apontou outras 20 finalidades para essa determinada situação de leitura, conforme a tabela a seguir:

Tabela 7 – Finalidades de leitura identificadas nos Guias do Formador (Módulos 1, 2 e 3)

Finalidades	F	%
Apreciar	23	19,8
Emocionar	14	12,1
Divertir	13	11,0
Refletir	11	9,5
Conhecer	09	7,8
Informar	06	5,2
Pensar	04	3,4
Conhecer melhor	04	3,4
Arrepiar	04	3,4
Saborear	04	3,4
Surpreender	03	2,6
Cantar	03	2,6
Encantar	03	2,6
Ficar sabendo	02	1,7
Rir	01	0,9
Rir e cantar	01	0,9
Cantar e apreciar	01	0,9
Sonhar	01	0,9
Identificar	01	0,9
Intrigar	01	0,9
Relembrar	01	0,9
Brincar com as palavras	01	0,9
Lamentar	01	0,9
Ausência de finalidade	04	3,4
TOTAL	116	100

Fonte: *Guia do Formador* do PROFA – Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001).

Ao refletir acerca dos propósitos dessa atividade, conforme aponta a Tabela 7, observamos uma maior repercussão da leitura como um ato de apreciar, o que representa 19,8% do total dos 116 textos propostos nas Coletâneas de Textos dos três Módulos do Profa; a segunda maior frequência diz respeito à leitura para emocionar, representando um total de 12,1%, incidindo em maior número nos Módulos 1 e 2; e, em terceiro lugar, a leitura como forma de diversão, compreendendo um total de 11% dos textos distribuídos nos três Módulos. Ao instaurar o discurso sobre leitura prazerosa, a equipe pedagógica buscou demonstrar aos professores alfabetizadores que ler

[...] sem compromisso com uma tarefa pedagógica específica é mesmo um agrado, porque revela o cuidado do formador com o grupo: ele escolhe um texto que considera interessante, ensaia a leitura para poder realizá-la de forma sedutora e... sem compromisso com algum tipo de utilidade pedagógica, simplesmente lê para o grupo, nada mais. Lê para compartilhar e provocar emoções, apenas isso (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114).

A leitura por prazer encontra respaldo na voz de Roland Barthes, especificamente, no livro *O prazer do texto*, publicado na França, na década de 1970. Nessa obra, o autor concebe texto de *prazer* como aquele “[...] que contenta, enche, dá euforia”, como sinônimo de felicidade que, segundo ele, é a “[...] capacidade de extrair prazer independente de qualquer finalidade” (BARTHES, 2002, p. 20). Sendo assim, o prazer não se encontra predeterminado no texto porque é uma sensação do indivíduo, um ato não social, logo, emerge no ato de ler numa relação intransferível entre o leitor e o texto.

O que Barthes reivindicava, como salienta Fernanda Torresan Marcelino (2003, p. 51), era o “[...] individual contra o ‘universal’ do modelo estruturalista, o corpo contra o conceito, o prazer contra a seriedade acadêmica, o diletantismo contra o cientificismo”. Seu pensamento, conforme a pesquisadora, não foi bem aceito pelos

partidários da esquerda francesa que viam nas ideias sobre o prazer do texto “[...] uma forma de individualização, em oposição ao social, além de uma condução para a alienação e conformismo com o mundo” (MARCELINO, 2003, p. 57).

Além disso, a autora ressalta que as discussões sobre a leitura prazerosa de Roland Barthes não foram pensadas para o contexto escolar. Contudo, em nosso país, suas ideias sobre o prazer do texto foram propagadas na década de 80 do século passado, quando um grupo de intelectuais brasileiros que estavam frequentando cursos de pós-graduação na Europa retornou ao Brasil e, ao serem apropriados, seus pensamentos foram direcionados para a instituição escolar.

Conforme aponta Bakhtin (2004, p. 147), a apreensão do discurso do outro se dá “[...] conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico”. Nesse sentido, é possível compreender por que o discurso sobre leitura prazerosa foi apropriado por pesquisadores brasileiros e direcionado para a escola, pois, nos anos de 1980, discutia-se, no Brasil, a *crise da leitura*, devido ao alto índice de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental, ao número reduzido de leitores, à ausência de incentivos à leitura nas instituições escolares e à falta do gosto pela leitura por parte dos alunos. Portanto, as ideias de Barthes tomaram outro rumo ao serem apropriadas com a pretensão de solucionar os problemas com a leitura que atravessavam (e ainda atravessam) o contexto educacional brasileiro.

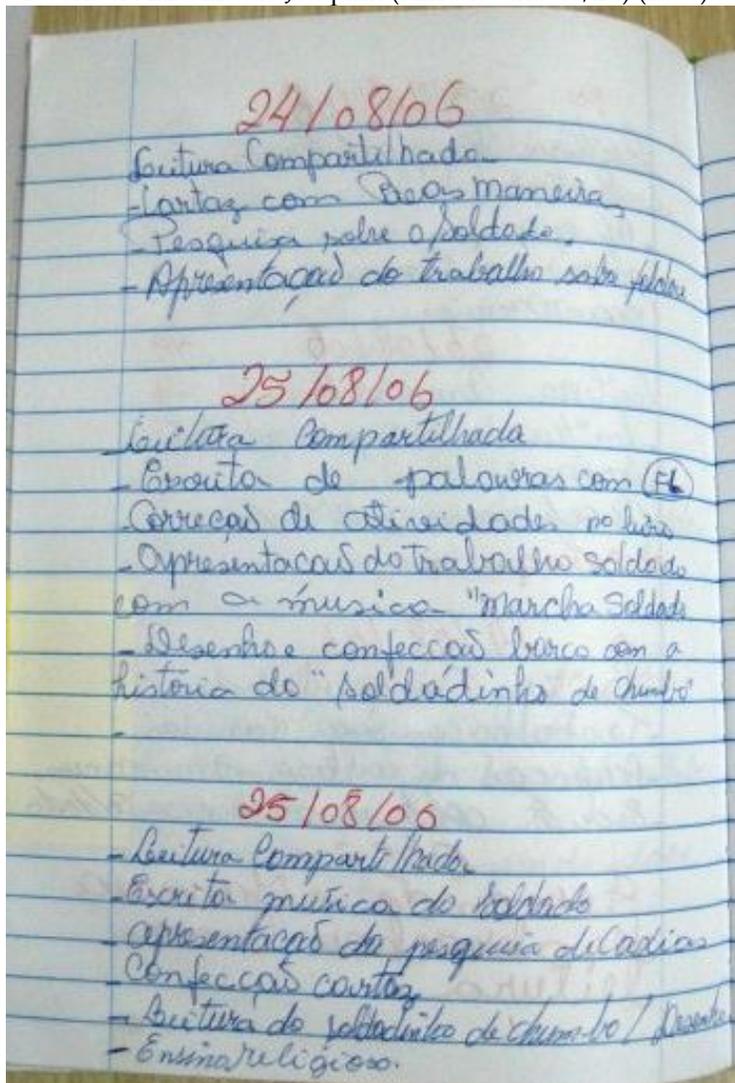
Já nos anos 2000, a equipe pedagógica do Profa se apropriou de discursos sobre a leitura por prazer e a legitimou pela prática da *leitura compartilhada* sem fazer qualquer referência aos autores que fundamentam esse modelo de atividade. Glória Maria Anselmo de Souza e Leda Mariana Santos da Silva (2004, p. 175), ao compartilharem a experiência realizada durante o desenvolvimento do programa, no município de Niterói (RJ), por meio do texto *Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores*, também defendem essa atividade como uma das

possibilidades de incluir os professores cursistas nas práticas de leitura, ressignificando “[...] o olhar, os sentidos e as reflexões do grupo em relação às práticas leitoras e ao seu papel na dinâmica da escola e da vida [...]”. Assim, ressaltam que essa situação didática de leitura se constitui em fontes de prazer, de conhecimento e, também, como reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em classes de alfabetização e sobre a própria vida, auxiliando numa relação menos didática com a leitura.

Afinal, essa atividade foi apropriada, usada e/ou transformada por professoras que cursaram o Profa no Espírito Santo? A partir dos registros escritos materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, inferimos que alguns discursos sobre o trabalho com a *leitura compartilhada* estiveram em consonância com as proposições da equipe pedagógica do programa, outros mantiveram modelos de trabalhos com a leitura já instaurados em seus fazeres profissionais.

Determinados registros deixaram pistas de que algumas professoras se apropriaram desse modelo de atividade e o usaram em situações de leitura desenvolvidas nos espaços das classes de alfabetização, reproduzindo a proposta com a mesma nomenclatura instituída pela equipe pedagógica do Profa – *leitura compartilhada* – tal como registrado na página do caderno que se segue, especificamente na 2^a, 9^a e 19^a linhas:

Fotografia 49 – Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF São Joaquim (Alfredo Chaves/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Outros discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a *leitura compartilhada* evidenciaram que outras professoras se apropriaram desse modelo de atividade, porém inventaram diferentes denominações

Os registros dos planejamentos diários docentes não nos permitiram compreender como as professoras estavam concebendo a atividade de *leitura compartilhada*, porquanto não explicitaram em seus cadernos a maneira como compreendiam essa atividade, sua finalidade nem o modo como a desenvolviam em salas de aula. Poucas vezes registravam o título e o autor do texto a ser lido, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos textos da *leitura compartilhada*

TÍTULO	AUTOR
A baleia balofa	
A caravana	
A cigarra orgulhosa	
A plantinha impaciente	
A sementinha	
Alice no país das maravilhas	
Baile da bicharada	
Bambi	
Bons amigos	
Branca de Neve	
Chapeuzinho vermelho (1ª versão)	
Chapeuzinho vermelho (2ª versão)	
Chapeuzinho vermelho (3ª versão)	
Dia do escritor	
Dia do futebol	
Dia do trabalho	
Dona Baratinha	
Festas juninas	
História da Páscoa no Velho e no Novo Testamento	
História dos jogos olímpicos	
Jesus	
Kiwi e a história do sorvete	
Lição de férias	
Livro das convivências	
O bicho preguiça	
O dia do engenheiro florestal	
O fio de lã	
O jogo dos animais	

O leão doente, digo, o leão está doente	
O livro que sabia demais	
O pé do pavão	
Os três porquinhos	
Páscoa e outros símbolos	
Pavão misterioso	
Quem quer casa?	Tatiana Belinky
Ressurreição de Jesus	
Sabido e danado	
Seu pintor	
Sopa de letrinhas	

Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras (2011).

Dentre as 321 ocorrências de *leitura compartilhada*, somente em 12% das situações as professoras escreveram o título do texto e apenas em uma ocorrência (0,3%) a docente registrou o nome da autora do livro. Inferimos que esses dados podem indicar uma utilização do modelo de rotina semanal (Figura 1), instaurado pela equipe pedagógica do Profa, no qual apenas se lista a atividade a ser trabalhada. Consideramos importante o registro do título para que as próprias professoras tenham clareza de quais textos já foram compartilhados nesses momentos, a que gêneros discursivos pertencem, a fim de que essa situação de leitura não se limite à socialização de apenas determinados gêneros, como o programa propôs.

Consideramos que nesses momentos as professoras poderiam compartilhar a leitura de díspares gêneros que circulam na sociedade, pois assim ampliariam o repertório cultural das crianças. Dentre eles, podemos mencionar: conto de fadas, conto maravilhoso, poemas, cordel, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, contos de assombração, lendas, dramatização, fábula, narrativa de aventura, história engraçada, recados, conversações, saudações, instruções, relatos de experiência vivida, relato de viagem, relato expositivo, depoimentos, testemunho, autobiografia, biografia, relato histórico, entrevistas, debates, notícias, anúncios de rádio,

anúncios de televisão, comentário radiofônico, seminários, palestras, opinião, deliberação informal, comandos diversos, nota, tirinha, quadrinhos, calendário, rótulo, verbete de dicionário, bilhete, carta, telegrama, cartão postal, cartões de diversas comemorações, convite, diário, lembrete etc.

Além disso, pontuamos a necessidade do trabalho com a autoria para que as crianças compreendam que os textos são produzidos por determinados sujeitos, concretos e datados, e que eles também se constituem em autores dos textos que produzem. Na perspectiva assinalada por Bakhtin (2003, p. 384),

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O 'escritor'. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista. A pura materialidade do discurso.

Compreendemos, então, que não há discursos separados dos sujeitos que os produziram em determinadas situações interdiscursivas, pois todo “[...] texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2003, p. 308), em outros termos, “[...] todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor” (BAKHTIN, 2003, p. 382). Nesse cenário, autor é aquele que enuncia de acordo com o lugar ocupado em relação aos seus interlocutores e dessa posição estabelece o gênero, o tema, a composição e o estilo do enunciado que, por sua vez, determina a forma de autoria daquilo que diz.

Ao perguntamos sobre a utilização da atividade de *leitura compartilhada*, uma das professoras participantes da pesquisa respondeu: “[...] nunca pensei que ouvir histórias fosse tão gostoso e tão prazeroso! A partir da minha experiência como cursista do Profa, compreendi por que as crianças gostam quando leio um livro para elas. É bom ficar só ouvindo sem ter que responder a um questionário de

compreensão de texto ou fazer um resumo após a leitura. Eu já lia textos para meus alunos, mas, agora, leio com mais frequência pelo simples prazer de ler” (QUESTIONÁRIO, 10-10-2011).

Visualizamos, a partir da enunciação da professora Letícia, sinalizações de experiências escolares ancoradas em uma relação de gratuidade da leitura – ler *pelo simples prazer de ler* – pois, para a docente, a *leitura compartilhada* é prazerosa justamente por não ter uma função específica, por exemplo, ler para *responder a um questionário de compreensão de texto ou fazer um resumo após a leitura*. Observando essa representação de leitura, verificamos uma tentativa de romper com o caráter acadêmico que restringe a leitura ao universo escolar e a torna um fazer dirigido definido pelo estabelecimento de metas: ler para responder a perguntas, para fazer atividades de diversas disciplinas, para completar, para promover uma ação etc.

Tais finalidades aparentemente múltiplas acabam por cercar a capacidade de as crianças produzirem sentidos, aumentando a distância entre os sentidos e a significação social desse aprendizado como atividade que contribui para a formação de leitores críticos, pois, ao tornar-se um sujeito leitor, o indivíduo pode ser capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para a tomada de consciência e a transformação da realidade.

Schwartz (2006), ao pesquisar os sentidos atribuídos à importância da leitura por crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, demonstrou que as experiências delas com a leitura nas salas de aula estavam sendo balizadas por abordagens acadêmicas e utilitaristas que concebem a leitura ora como atividade de decodificação na qual as crianças apenas decodificam os textos ora como atividade de interação entre o leitor e o texto. Os resultados apontaram que a experiência com a leitura que os alunos de alfabetização tiveram na escola favoreceu a construção de sentidos relacionados com significações de caráter ideológico, por exemplo, leitura como facilitadora do aprendizado escolar e propiciadora do desenvolvimento da inteligência; leitura como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho e à ascensão social;

leitura para a utilização na vida cotidiana; leitura como favorecedora do desenvolvimento do intelecto e como possibilidade de ensinar aqueles que não sabem ler, particularmente, os familiares.

Com este estudo foi possível visualizar que o trabalho com a leitura, sustentado pelas abordagens acadêmicas e utilitaristas, não permite aos alunos entendê-la como uma atividade importante para a formação do sujeito que compreende o que lê, dialoga com o autor por meio do texto para construir sentidos e relaciona o que lê com a realidade social. Isso significa que certas concepções de leitura que vêm sustentando práticas de leitura nas salas de aula trazem sérias consequências tanto para os professores quanto para os alunos. De acordo com Braggio (2005, p. 11), são “[...] estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática em sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se” em métodos de ensino que vão ter implicações dentro e fora das salas de aula, uma vez que interferem na formação das crianças e, portanto, nos sujeitos e no mundo.

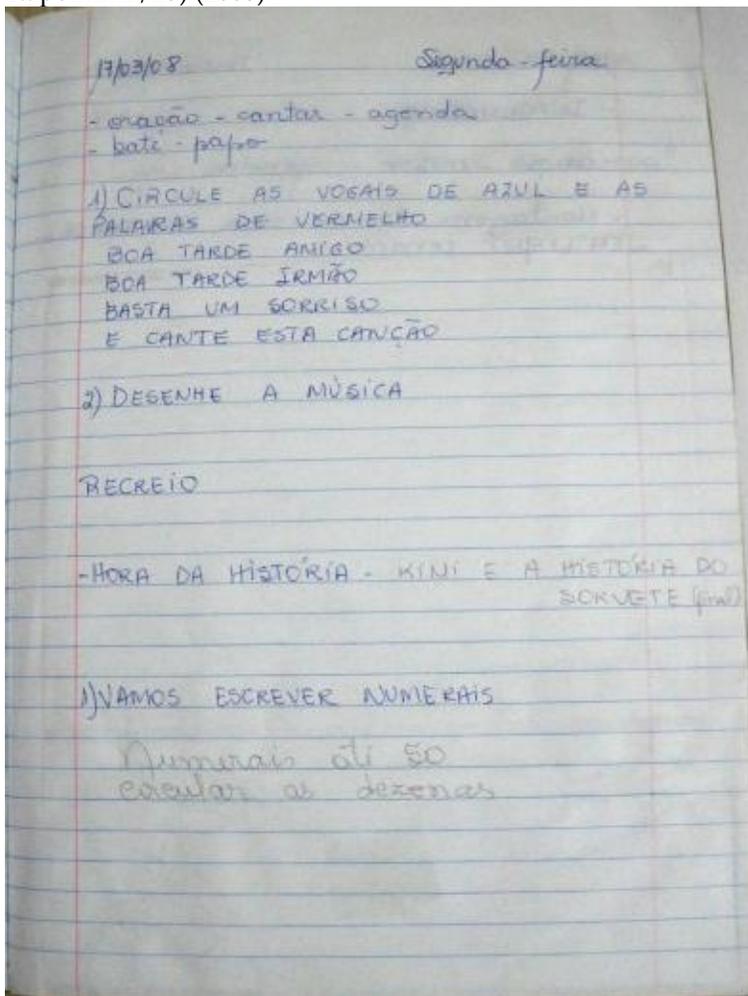
Desse modo, a atividade de *leitura compartilhada*, apropriada e usada por Letícia no contexto da classe de alfabetização com a qual trabalhava no ano de 2006, deu-nos indícios de que a docente tentava romper exatamente com essa perspectiva acadêmica da leitura, apontada por Schwartz (2006). Mas, para as demais professoras participantes de nosso estudo, o que pode ter sido a leitura de textos, principalmente, do domínio literário descompromissadamente, em outras palavras, sem apresentá-los junto com enunciados de atividades que deveriam ser realizadas pelas crianças?

Outra professora, por meio do questionário, relatou-nos que “[...] nos encontros de formação do Profa aprendi a compartilhar um texto com meus alunos sem uma atividade específica que estivesse vinculada a ele. Depois de participar desse curso, passei a frequentar a biblioteca da escola, no intervalo do recreio, para ler livros de literatura infantil e escolher histórias interessantes que pudessem ser divididas com eles. Quando o texto é grande demais, eu conto uma parte por dia para as

crianças não cansarem nem perderem a atenção e elas ficam ansiosas, esperando a leitura do dia seguinte. Essa também foi uma prática ensinada nos encontros semanais. Assim, acredito estar despertando nelas o prazer e o gosto por ler” (QUESTIONÁRIO, 16-8-2011).

A enunciação proferida por Luciene encontra-se em conformidade com os discursos materializados em seu caderno de planejamento (Fotografia 51). No dia 17-3-2008, depois do recreio, na *hora da história*, registrou que lia o final do texto *Kimi e a história do sorvete*. Portanto, esse deveria ser um texto extenso e, para não cansar as crianças ou para não dispersarem a atenção, a professora já teria lido as outras partes em dias anteriores, já que nessa data iria ler o final da história. Não há indicação de autoria do texto, por essa razão não sabemos se a professora ofereceu informações sobre a vida do autor do texto, a obra e seu contexto de produção, dentre outros elementos. Em seguida, não existem registros de atividades vinculadas à história lida porque as que se seguem estão relacionadas com conhecimentos matemáticos, especificamente, a escrita de numerais até 50 e as dezenas. Essa organização didática do trabalho escolar nos permite inferir que a docente se apropriou de discursos veiculados pela SEF/MEC sobre *leitura compartilhada*, pois lia “[...] sem compromisso com uma tarefa pedagógica específica” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114).

Fotografia 51 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM Bernardino Monteiro (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Pelo fato de dialogarmos com diversas professoras egressas do Profa, conseqüentemente, com diferentes sujeitos que realizam díspares processos de compreensões ideológicas ativas sobre o que lhes foi prescrito, nem todas as docentes se apropriaram do discurso sobre *leitura compartilhada* desvinculada de atividades,

conforme almejava a equipe pedagógica. Mediante a sugestão do programa, observamos que a professora Renata se apropriou em parte do que foi sugerido, instituindo momentos de *leitura compartilhada* em sala de aula, porém permaneceu fazendo uso de modelos anteriormente instituídos – ler para responder ao questionário, mas, com uma variação – as questões eram respondidas junto com a família, conforme relato abaixo:

“Na escola onde trabalho não tem uma biblioteca e isso dificulta o acesso a livros variados. Então, para que os alunos tenham contato com outros livros tenho um cantinho de leitura na sala de aula com livros de literatura e gibis. Nas situações de leitura compartilhada leio livros que ficam nesse ambiente, mas também recorro a textos de livros didáticos mais antigos, até de outras séries. Com o objetivo de incentivar as crianças e as famílias a terem hábitos de leitura, aproveito os textos que leio nos momentos de leitura compartilhada com os alunos para eles levarem para casa e lerem juntamente com seus familiares. Cada dia uma criança leva o caderno de leitura com um texto colado e após a leitura respondem algumas questões em interação com os pais, os irmãos, os avós etc.” (QUESTIONÁRIO, 21-9-2011).

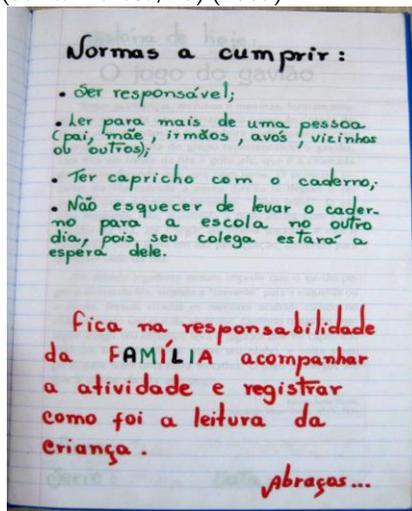
A professora cuidadosamente elaborou um caderno que foi intitulado *Lendo com a família* (Fotografia 52) e construiu algumas normas que deveriam ser respeitadas pelas crianças para o bom desenvolvimento do trabalho (Fotografia 53). Conforme relatou, a proposta era a seguinte: cada dia um aluno levava o caderno para sua casa e deveria *ler para mais de uma pessoa (pai, mãe, irmãos, avós, vizinhos ou outros)*. Depois um dos ouvintes deveria registrar, pelo preenchimento de um questionário, como foi o momento de leitura. Vejamos:

Fotografia 52 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF Alto Várzea Alegre (Santa Teresa/ES) (2005)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 53 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF Alto Várzea Alegre (Santa Teresa/ES) (2005)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Fotografia 54 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF Alto Várzea Alegre (Santa Teresa/ES) (2005)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

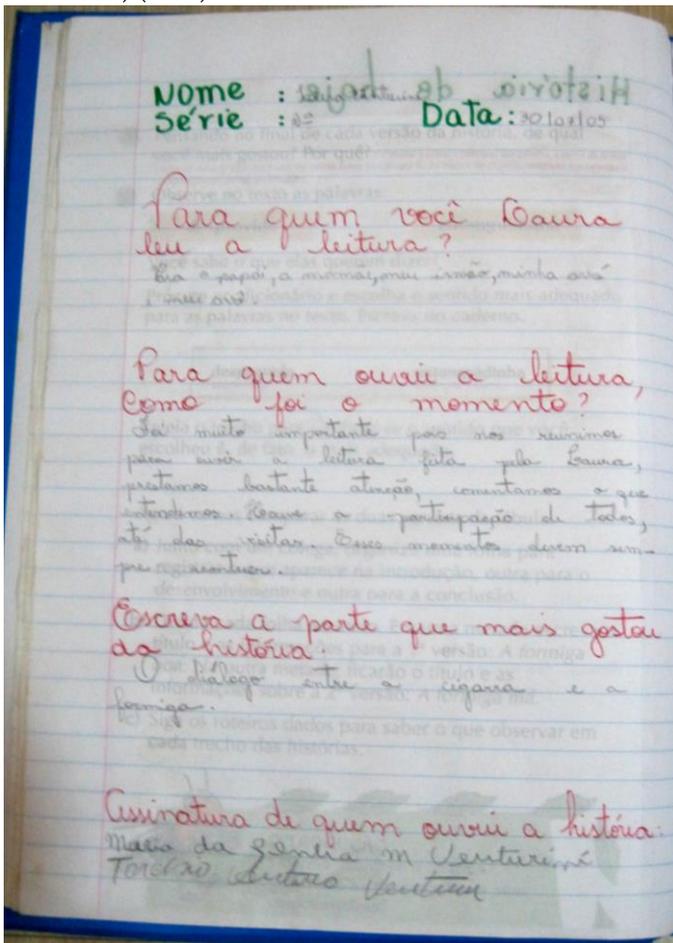
De acordo com as respostas dadas ao questionário (Fotografia 55), a aluna leu o fragmento da fábula *A formiga má*, de autoria de Monteiro Lobato, para o pai, a mãe, o irmão, a avó e o avô. A família considerou que esse momento “[...] foi muito importante pois nos reunimos para ouvir a leitura feita pela Laura, prestamos bastante atenção, comentamos o que entendemos. Houve a participação de todos, até das visitas. Esses momentos devem sempre acontecer”. Assim, é possível dizer que essa atividade propiciou a reunião da família, incluindo as visitas, para ouvir uma história lida pela criança, portanto, o objetivo proposto pela professora estava sendo alcançado porque os alunos e seus familiares estavam lendo juntos.

Os textos fixados nesse caderno foram extraídos de livros didáticos e evidenciaram a preocupação da docente em possibilitar às crianças e às famílias leituras de diferentes gêneros discursivos valorizados socialmente, como fábulas, lendas, poesias entre outros pertinentes ao universo infantil. Tal como aconteceu nos momentos de *leitura compartilhada*, instituídos nos encontros de formação do Profa, os alunos também não tiveram acesso aos suportes textuais, uma vez que os textos que iam para casa eram recortados e colados no caderno.

A atividade que segue o texto representa uma permanência das fichas de leitura que demonstram uma natureza escolar da apropriação desse objeto cultural, possibilitando verificar se o aluno e, nesse caso, a família leu (ou não) a história, tanto que, no final do roteiro de questões, os ouvintes precisavam assinar o nome completo no caderno. Geraldi (2010, p. 111) aponta essa prática como um dos equívocos metodológicos comuns ao ensino da leitura que resulta na exigência de “[...] resultados imediatos do tipo ‘leu o texto, responda às perguntas; leu o texto, escreva um texto do mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema...’ todas atividades que revelam a expectativa de um resultado desejado como imediato após a leitura”. É preciso salientar que ler para responder a questões previamente elaboradas pela professora restringe as possibilidades de produção de sentidos do texto lido,

uma vez que o potencial coenunciativo dos leitores fica previsto e restrito ao roteiro de perguntas.

Fotografia 55 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF Alto Várzea Alegre (Santa Teresa/ES) (2005)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Ainda verificamos que para todos os textos havia um roteiro fixo de questões, isso significa que, independente do gênero discursivo, todas as crianças e seus familiares respondiam ao mesmo

conjunto de perguntas que se restringia a saber: *para quem você (nome do aluno) leu a leitura? Para quem ouviu a leitura? Como foi o momento? Escreva a parte que mais gostou da história. Assinatura de quem ouviu a história.* Esse discurso sinaliza que a finalidade da leitura era cumprir uma ordem. Atividades de leitura planejadas nesse modelo inviabilizam que a criança vá ao texto repleta de questões próprias, querendo aprender, pois já inicia a leitura atravessada pelo roteiro de perguntas didáticas prévias, ao invés de elaborar as suas próprias reflexões. Conforme Geraldi (2010, p. 142) sinaliza,

Na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de salas de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Outras docentes relataram que, como não deveriam solicitar às crianças que respondessem a questionários após as situações de *leitura compartilhada* porque essa era considerada uma prática tradicional, passaram a pedir que elas reescrevessem, dramatizassem ou desenhassem as histórias ouvidas. De acordo com a professora Carolina, “[...] depois de ler os textos para as crianças, faço perguntas oralmente, porém não peço para responderem a questionários escritos, solicito que elas desenhem a parte que mais gostaram da história e colocamos no mural da sala após cada um apresentar o seu desenho ou reescrevemos coletivamente o texto. Às vezes, mudamos o final ou inserimos alguns personagens e em outros momentos transformamos a história em uma peça de teatro, como aconteceu no caso da Dona Baratinha, e apresentamos para os alunos de outra turma ou para toda a escola. Eles adoram!” (QUESTIONÁRIO, 8-10-2011). Juntamente com o questionário a docente nos enviou

uma fotografia da apresentação da peça *Dona Baratinha* no pátio da escola onde trabalhava, como podemos ver a seguir:

Fotografia 56 – Fotografia da turma do Pré II do CMEI Rubens Duarte de Albuquerque (Vitória/ES) (2004)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Carolina (2004).

Enfim, os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos dos momentos de *leitura compartilhada* evidenciam que, de algum modo, as docentes recuperaram na escola e trouxeram para dentro das classes de alfabetização o que geralmente se exclui por princípio: o prazer da leitura (GERALDI, 2007). Algumas permaneceram atrelando a leitura a uma atividade de escrita, por exemplo, responder a questionários. E outras, acreditando que, de fato, haviam mudado suas concepções, vincularam a atividade de leitura à reescrita, ao desenho e à dramatização. Esses diálogos confirmam nossa hipótese inicial de que *elementos de mudanças e continuidades operam concomitantemente nas práticas de professoras alfabetizadoras*.

Apesar de considerarmos que os textos lidos, em determinadas situações, tenham sido utilizados como pretexto para outras

atividades, Geraldi (2006, p. 97) enuncia que não compreende por que um texto não possa ser pretexto “[...] (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos”. A partir desse entendimento, seria preferível discordar do pretexto, ou seja, das dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc. do que do fato de o texto ter sido pretexto, pois “[...] haverá alguma leitura sem pretexto?” (GERALDI, 1997, p. 173). O problema é quando esses pretextos se apresentam como verdades indubitáveis a que só compete aderir, sem quaisquer questionamentos, ao invés de se oferecerem como possibilidades múltiplas de trabalho pedagógico.

Enquanto os discursos materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares nos dão pistas de que as professoras alfabetizadoras se apropriaram, usaram e, em certas situações, transformaram o modelo de atividade de *leitura compartilhada*, prescrito pelo Profa, os documentos oficiais de Secretarias Municipais de Educação apontam que os sujeitos responsáveis pela condução da política educacional em âmbito municipal simplesmente reproduziam as enunciações da equipe pedagógica. A título de exemplo, o *Currículo do Ensino Fundamental: Anos Iniciais*, da Prefeitura de Vila Pavão (ES), prescreve como habilidade a ser desenvolvida nos alunos do 1º, 2º e 3º anos a *leitura compartilhada de textos de diversos gêneros diariamente*, tal como propôs a SEF/MEC. Ainda cabe ressaltar que os *diversos gêneros* a serem lidos *diariamente* são os mesmos que constam nas *Coletâneas de Textos* do Profa.

Fotografia 57 – Fragmento da página do currículo do ensino fundamental: anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação (Vila Pavão/ES)

<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais (a partir de histórias ouvidas), gravuras, gráficos, músicas e outros. • Leitura e escrita de textos que se sabe de memória. • Leitura Compartilhada de textos de diversos gêneros (diariamente) • Compartilhar leituras e descobertas com os colegas. • Avançar nas hipóteses de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção e interpretação de diversos gêneros e suportes textuais: estudo de rótulos, cartazes, placas, jornais, gibis, poemas, trava-línguas, quadrinhas com rimas, histórias em quadrinhos, histórias mudas, gráficos, letras musicais, cantigas de roda, fórmula de escolha, versinhos, dramatizações. • Textos que se sabe de memória • Descrição de gravuras. • História lida e contada. • Reescrita e autocorreção de texto (com auxílio do professor ou colega – dupla produtiva). • Leitura da própria escrita. • Usos sociais da leitura. • Direção convencional da escrita.
---	---

Fonte: Arquivo do Nepales (2012).

Acreditamos que esses momentos de *leitura compartilhada* poderiam ser enriquecidos se as crianças tivessem oportunidades de escolher os textos a ler e suas temáticas, seja pela indicação de colegas, familiares e, até mesmo, da professora, seja pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. Oportunidades que privilegiassem a experiência estética e dessem condições de dialogar com a história de nossa cultura, entendendo suas marcas, seus valores, as formas como os homens constroem seus processos de representação simbólica daquilo que lhes é comum (a morte, o amor, a dor etc.) e que pudessem usufruir desse bem cultural como objeto polissêmico capaz de produzir outros sentidos. Além disso, interessante seria ampliar os pequenos tempos de leituras literárias na escola, de modo que essa experiência escolar se estendesse em práticas sociais de leitura na vida das crianças.

Discursos representativos do trabalho com a leitura de *texto que se sabe de cor*

O trabalho com *texto que se sabe de cor* foi a segunda atividade de leitura mais recorrente nos cadernos e demais suportes de registros escolares, totalizando 296 ocorrências, conforme informações constantes na Tabela 4. Nas Coletâneas de Textos do Profa (Módulos 1, 2 e 3), a proposição da organização metodológica com textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente também esteve presente em modelos de situações didáticas de trabalho com a leitura.

Inicialmente, coube-nos indagar quais motivações levaram a equipe pedagógica a recomendar aos professores alfabetizadores o trabalho com *texto que se sabe de cor* para o ensino da leitura. Os diálogos estabelecidos com discursos presentificados no *kit* de documentos escritos e videográficos do Profa nos deram indícios de que, ao prescrever o trabalho com os referidos textos, as propositoras do programa buscaram superar o modelo de textos amplamente divulgado nas *antigas* cartilhas de alfabetização. Nelas, o texto era concebido como um agregado aleatório de frases que, na esmagadora maioria das vezes, não possuía conexão lógica, semântica ou discursiva apropriada, nem vinculava o texto à sua função comunicativa, à situação, aos objetivos, aos destinatários, ao uso dos elementos linguísticos e a outros elementos da situação de comunicação em que o texto era produzido.

No artigo intitulado *Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor alfabetizador, mesmo quando ele não tem consciência delas*, extraído do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, e reproduzido na Coletânea de Textos do Profa (Módulo 1), a autora e supervisora do programa apresenta a seguinte produção coletiva de texto como um modelo que deve ser rejeitado pelos professores alfabetizadores cursistas porque caracteriza a metodologia de alfabetização expressa nas cartilhas:

Figura 5 – Texto produzido pelos alunos e grafado pela professora

O sapo

O sapo é bom.

O sapo come inseto.

O sapo é feio.

O sapo vive na água e na terra.

Ele solta um líquido pela espinha.

O sapo é verde.

Fonte: Brasil/Profa, M1U2T5, 2001b, p. 2.

Nesse clássico exemplo de texto cartilhesco que se constitui como modelo de escrita para muitos aprendizes da língua, encontramos na primeira linha o principal elemento de referência envolvido no processo de coesão textual: *o sapo*, que foi retomado, por repetição, em cinco das seis linhas. Somente na quinta linha um mecanismo de coesão foi introduzido: a substituição do artigo *o* e do substantivo *sapo* pelo pronome *ele*. No entanto, além de pouco explorar os mecanismos de coesão, fazendo uso somente de coesão referencial e de não utilizar mecanismos de coesão sequencial, a coerência fica a desejar por se tratar de uma sequência aleatória de frases descontextualizadas que não constituem um todo de sentidos.

Gladis Massini-Cagliari (2001, p. 65) explica que as crianças reproduzem, individual ou coletivamente, esse modelo de texto por conta da concepção de texto escrito que lhes é transmitida na fase inicial da alfabetização, uma vez que

Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de 'texto escrito' que combina com esse único modelo.

Acreditamos que a equipe pedagógica do Profa sentiu necessidade de ultrapassar esse modelo de texto escrito, possivelmente, porque tal concepção não vinha contribuindo para a formação de leitores conscientes das funções sociais da leitura nos diversos contextos em que a língua escrita se apresenta. Criticando, portanto, a metodologia de ensino expressa nas cartilhas, as propositoras do programa asseveram que, na abordagem empirista,

[...] o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3).

Portanto, foi na tentativa de “[...] sair de um modelo de aprendizagem empirista” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3), em que ler com significado é um estágio posterior à aprendizagem da decodificação, “[...] para um modelo construtivista” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3), no qual a habilidade de ler seria ensinada em contexto e o foco deveria centrar-se na compreensão de significados, que a equipe pedagógica propôs o trabalho com *texto que se sabe de cor* para o ensino da leitura.

Conforme apontamos, o texto sempre esteve presente no ensino da linguagem escrita. Contudo, como todo conceito, o de texto também é uma construção histórica e, por essa razão, sofreu alterações ao longo dos tempos, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, e em estreita dependência com os contextos em que foi utilizado. Essas perspectivas, por conseguinte, norteiam práticas de alfabetização que favorecem a formação de díspares perfis de leitores.

Segundo o professor João Wanderley Geraldi (2006), a opção por um modelo ou por uma abordagem de trabalho com textos não é neutra; ela traduz uma determinada forma de conceber o sujeito e suas relações com o mundo. Sobre essa questão, afirma que tomar o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em salas de aula requer o redimensionamento das concepções que alicerçam esse processo, pois as diferentes formas de conceber o texto estão vinculadas às diversas maneiras de se compreender a linguagem e o sujeito.

De acordo com Geraldi (2006), subjaz à concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, corresponde à discussão sobre “o quê” e “quando” ensinar. Nessa abordagem, o texto é concebido como produto da codificação de um enunciador a ser decodificado pelo leitor. Por isso, desde a alfabetização, “[...] a leitura acaba sendo tratada como decodificação e não como produção de sentidos pelo leitor” (GERALDI, 2010, p. 111), em decorrência, basta que o leitor tenha conhecimento do código linguístico da língua portuguesa para reconhecer, no ato da leitura, o significado do texto. Postula-se, então, um sujeito predeterminado pelo sistema, reproduzidor de um discurso que é produzido fora dele, e não um sujeito de linguagens.

Já na concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, existe um modelo de trabalho que se traduz pela pergunta “como ensinar?”, diz Geraldi (2006). Subjacente a essa concepção, o texto é entendido como representação mental do autor, logo, um repositório de mensagens e de informações. Assim, o sujeito psicológico e interativo, no momento da leitura, interage com o autor tão somente para capturar as suas intenções, que já preexistem a essa interação e se materializam no texto.

No entanto, para Geraldi (2006), quando se fala em trabalho com textos nas salas de aula, fazem-se necessários outros tipos de questionamentos: “Para que ensinamos o que ensinamos?” e “Para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Respostas a essas questões só podem ser dadas a partir de uma noção de

linguagem como forma de interação social que compreende o texto como uma materialização linguística de discursos e, sobretudo, como um espaço de constituição de sujeitos, no qual o locutor tem o que dizer para os outros (o assunto, o tem), mas não basta ter assunto, ele tem razões para dizer o que se tem a dizer e tem clareza de seus interlocutores (os leitores a quem se destina o texto), escolhendo, assim, as estratégias para se constituírem efetivamente como locutores (GERALDI, 1997).

A leitura, nessa abordagem, passa a ser compreendida como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos e o sujeito como um leitor que, ao se apropriar da linguagem, torna-se capaz de dialogar com o autor por meio do texto lido bem como em outras situações sociais. De acordo com o pesquisador,

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar 'ensinar o quê', mas 'ensinar para quê', pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados possíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 116).

Assim, o texto não é um produto pronto e fechado que carrega um único sentido deliberado previamente pelo autor no momento da escritura, uma vez que seus sentidos são produzidos no encontro dialógico do autor com o leitor por meio do texto. As crianças se constituem como sujeitos do discurso, de saberes, ideias, culturas, posicionando-se, oferecendo suas contrapalavras, visto que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em

processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...]. (BAKHTIN, 2004, p. 131-132).

Na perspectiva dialógica bakhtiniana, a maneira como compreendemos o texto está entrelaçada ao modo como concebemos a linguagem, o sujeito e a sociedade. De forma diferente, Rosaura Soligo (uma das componentes da equipe pedagógica do Profa), fundamentada em Frank Smith – psicolinguista norte-americano que não assume diretamente a decodificação como centro do processo de alfabetização, refutando, portanto, a ideia de que a leitura se reduza à decodificação e adepto ao método global, ou seja, defensor de que a aprendizagem da leitura só pode ocorrer por meio de unidades maiores da língua (palavras, orações e textos) que sejam significativas à criança (BELINTANE, 2006) – afirma que o processo de compreensão depende fundamentalmente da relação entre os olhos e o cérebro.

A partir dessa afirmação, a autora assegura que os olhos captam de diferentes maneiras a mesma quantidade de letras dependendo da forma como elas estão apresentadas, ou seja, em um mesmo intervalo de tempo, eles percebem “[...] aproximadamente, 5 letras, em uma sequência apresentada ao acaso; cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas; cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de um texto com significado” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001b, p. 2). Em função disso, entende-se que, quando a criança lê um texto, o cérebro consegue reter mais informações do que durante a leitura de palavras e/ou sentenças isoladas entre si. Tal mecanismo pode ser compreendido como a operação por meio da qual o leitor não lê decodificando palavra por palavra, mas sim de

forma ideográfica, ou seja, pela via da observação e do reconhecimento de unidades maiores de significação porque os aprendizes da língua percebem inicialmente o todo (texto) em detrimento das partes (frases, palavras, sílabas, letras ou fonemas).

Assim, a equipe pedagógica do Profa defende a compreensão do significado desde a fase inicial de ensino da leitura e não a capacidade de decodificação. Contudo, permanece como base da concepção de leitura a possibilidade de construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o texto que, por sua vez, foi entendido como um repositório de mensagens e de informações. A produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor.

Apesar de a SEF/MEC declarar aos professores alfabetizadores brasileiros que busca romper com o ensino da leitura que utiliza *tradicionais* métodos de ensino, ao se fundamentar em Frank Smith (1989) para repudiar uma concepção de alfabetização restrita ao ensino-aprendizagem do código linguístico em que a escrita é considerada como processo de codificação (transformar fonemas em grafemas) e a leitura como decodificação (transformar grafemas em fonemas), encontramos indícios de que há tendência de defesa de princípios que fundamentam o método global, baseado nas unidades maiores da língua. Schwartz (2012, p. 18) esclarece que, para os defensores do método global,

[...] quanto mais exposta a atos de leitura significativos, mais a criança vai querer aprender a ler. A criança consegue mais facilmente compreender o todo (texto, frase ou palavra), que é mais concreto, antes de captar as partes e ou os detalhes que o compõem (sílabas, letras ou sons). A ênfase estava na compreensão do significado desde a etapa inicial do ensino da leitura e não na capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta.

[...] A orientação primeira para o ensino da leitura era partir de unidades de significação (palavras, frases ou pequenos contos) familiares às crianças e próximas aos seus interesses, portanto a sua realidade.

Sem fazer referências ao método global, até porque Telma Weisz e suas colaboradoras são seguidoras de Emilia Ferreiro que, como já salientamos, “[...] praguejava contra qualquer um que dissesse que [ela] elaborava uma proposta metodológica, então ninguém usou a palavra ‘métodos’” (FERREIRO, 2001, p. 119), o discurso de renovação da equipe pedagógica do Profa postula a ideia de que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 216).

E o que foi concebido como *textos reais*? Colocando-se em oposição aos textos produzidos artificialmente para o ensino da leitura e da escrita, compostos por frases justapostas sem progressão temática que podem ser lidas a partir de qualquer direção, invertendo a ordem ou fazendo a leitura aleatoriamente, materializadas em *antigas* cartilhas de alfabetização, as propositoras do programa postularam *textos reais*, como aqueles que mantêm certa proximidade com o cotidiano da criança. Mas essa também foi uma característica do método global – textos *familiares às crianças e próximos aos seus interesses*. Então, em que a proposta de trabalho, a partir de textos do Profa, se diferencia daquela veiculada pelos defensores do método global?

Ao analisarmos as Coletâneas de Textos do Profa (Módulos 1, 2 e 3), a fim de identificar quais textos as crianças deveriam ler, na fase inicial de aprendizagem da leitura, constatamos que não é qualquer um que deveria ser utilizado (como textos cartilhescos, por exemplo). Isso se dá a ver, por exemplo, nos critérios que deveriam ser observados pelo professor para a escolha dos gêneros a serem utilizados:

[...] a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de

texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL/PROFA, M2UET6, 2002, p. 10).

A partir desse discurso, torna-se possível compreender por que a maioria dos textos indicados para o ensino da leitura pertence à tradição oral, pois, geralmente, são textos pequenos que pertencem ao campo discursivo do entretenimento e que as crianças podem saber de memória. Tal é o caso das

[...] listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos (BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001b, p. 3).

Desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), repete-se o discurso de que, mesmo que as crianças não tenham domínio do caráter alfabético ortográfico da língua portuguesa, a interação com textos conhecidos assegura a aprendizagem das “[...] relações entre o que se fala e o que se escreve” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001b, p. 1), ou seja, possibilita que elas acompanhem no texto escrito o que vai sendo dito e, conseqüentemente, estabeleçam correspondências entre o que se lê e o que está escrito.

Embora o trabalho com a leitura não seja organizado por textos *cartilhescos* e sim por textos que pertencem à tradição oral, a ênfase no processo ensino-aprendizagem continua no significativo. Conforme pontua Gontijo (2012, p. 38), ler como processo de decodificação e ler como compreensão de significados “[...] está ancorado na mesma noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand Saussure”, ou seja, ambas as concepções de leitura se

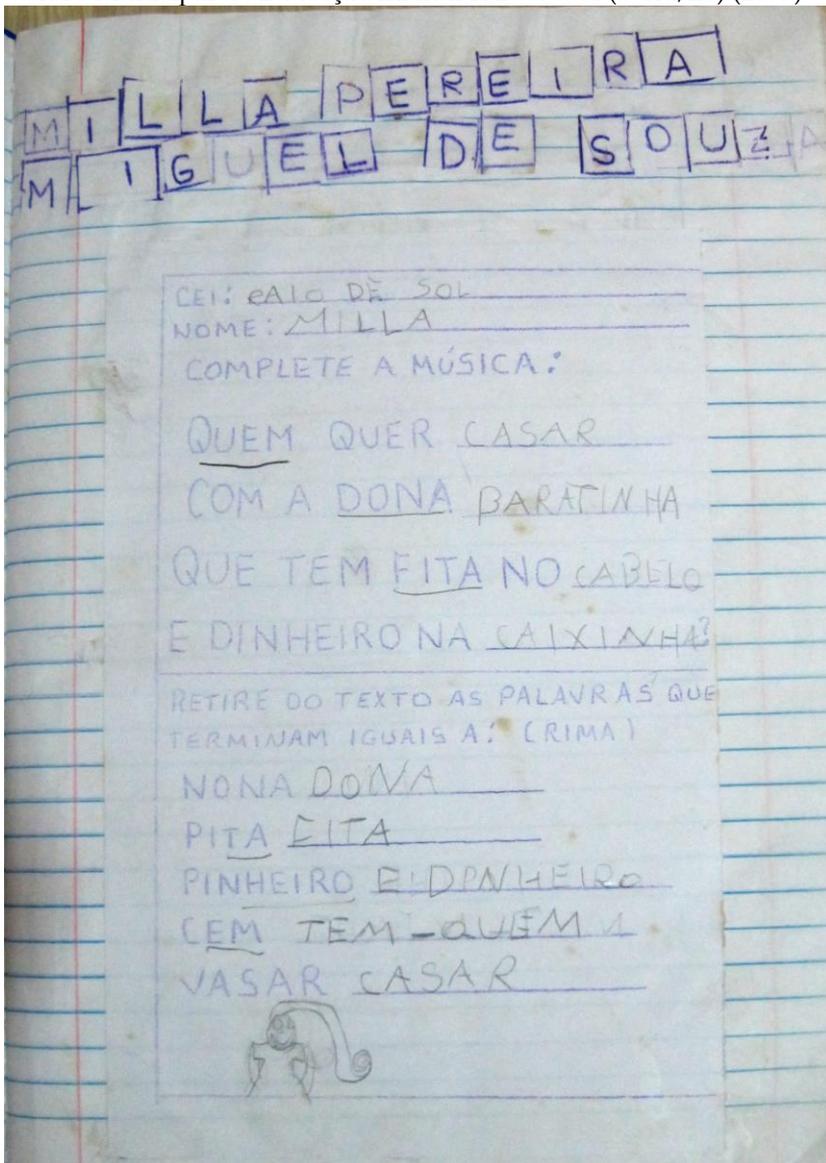
sustentam numa compreensão de linguagem como um sistema de signos linguísticos que comportam, concomitantemente, significantes e significados.

Esse entendimento nos leva a inferir que, ao privilegiar o trabalho a partir de canções, poesias, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-línguas e semelhantes, que são gêneros discursivos constituídos, em sua maioria, por rimas (repetição de sons quase sempre no final dos versos), aliterações (repetição das mesmas consoantes nos versos) e/ou assonâncias (repetição das mesmas vogais nos versos), o critério de eleição do texto a ser trabalhado com as crianças, no processo inicial de alfabetização, vinculava-se ao fato de possibilitar um estudo das palavras que o compõem.

Assim, entendemos que o Profa propõe a organização metodológica de um trabalho que tem como ponto de partida o texto, mas tem como ponto de chegada a palavra. Conforme apontamos, Telma Weisz – supervisora pedagógica do programa – apropriou-se das teorizações construtivistas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para a elaboração dos documentos que compõem o *kit* de materiais escritos e videográficos do programa. De acordo com Gontijo (2012, p. 45), Ferreiro e Teberosky “[...] tomam a unidade palavra para pensar a evolução da leitura”.

Os discursos presentificados no caderno da aluna Milla (Fotografia 58), representativos de fazeres profissionais docentes e discentes, oferecem-nos pistas de que esse modelo de trabalho a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente foi apropriado, pois sinaliza que a professora iniciou o trabalho com um fragmento da história – *Dona Baratinha* (QUEM QUER CASAR / COM DONA BARATINHA / QUE TEM FITA NO CABELO / E DINHEIRO NA CAIXINHA?) com a finalidade de estudar as palavras do texto. Vejamos:

Fotografia 58 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil Raio de Sol (Serra/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

A primeira atividade, materializada na folha mimeografada que foi colada no suporte caderno, sinaliza que a criança deveria

completar com palavras os versos da música, ou seja, a leitura do trecho do texto tinha como foco a identificação de palavras que faltavam no final de cada verso (CASAR / BARATINHA / CABELO / CAIXINHA). Essa atividade demonstra uma apropriação feita pela professora egressa do Profa do modelo instituído pela equipe pedagógica para o trabalho com a leitura a partir de *texto que se sabe de cor*, conforme visualizamos na figura a seguir:

Figura 6 – Atividade de leitura de poema

Exemplo 4

POEMA: A FOCA

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM, CONSULTANDO AS DADAS ABAIXO.

QUER VER A _____

FICAR FELIZ?

É POR UMA _____

NO SEU _____

QUER VER A FOCA

BATER _____?

É DAR A ELA

UMA _____

QUER VER A FOCA

FAZER UMA _____?

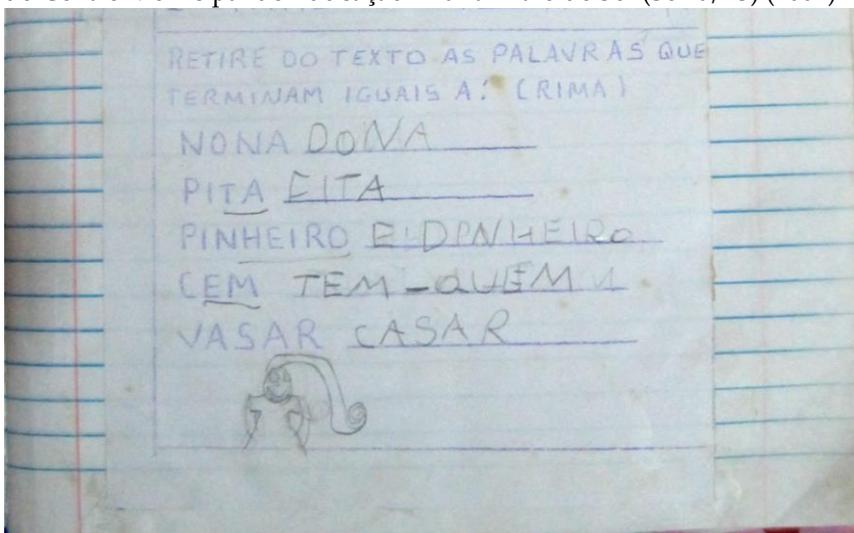
É ESPETAR ELA _____

NARIZ	SARDINHA
BARRIGA	BOLA
PALMINHAS	BRIGA
FOCA	BEM NA BARRIGA

Fonte: *Coletânea de Textos* do PROFA (Módulo 2) SEF/MEC (2001)

Segunda atividade (Fotografia 59) consistia em retirar do texto palavras que rimavam com NONA / PITA / PINHEIRO / CEM / VASAR, isto é, bastava ao aprendiz localizar as palavras que terminavam com os mesmos sons e copiá-las na frente da palavra correspondente. Cabe ressaltar que os discursos materializados nessa atividade não sinalizam para nenhum trabalho de compreensão da função das rimas nos textos em versos, apenas para a cópia das palavras.

Fotografia 59 – Fragmento da página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil Raio de Sol (Serra/ES) (2007)

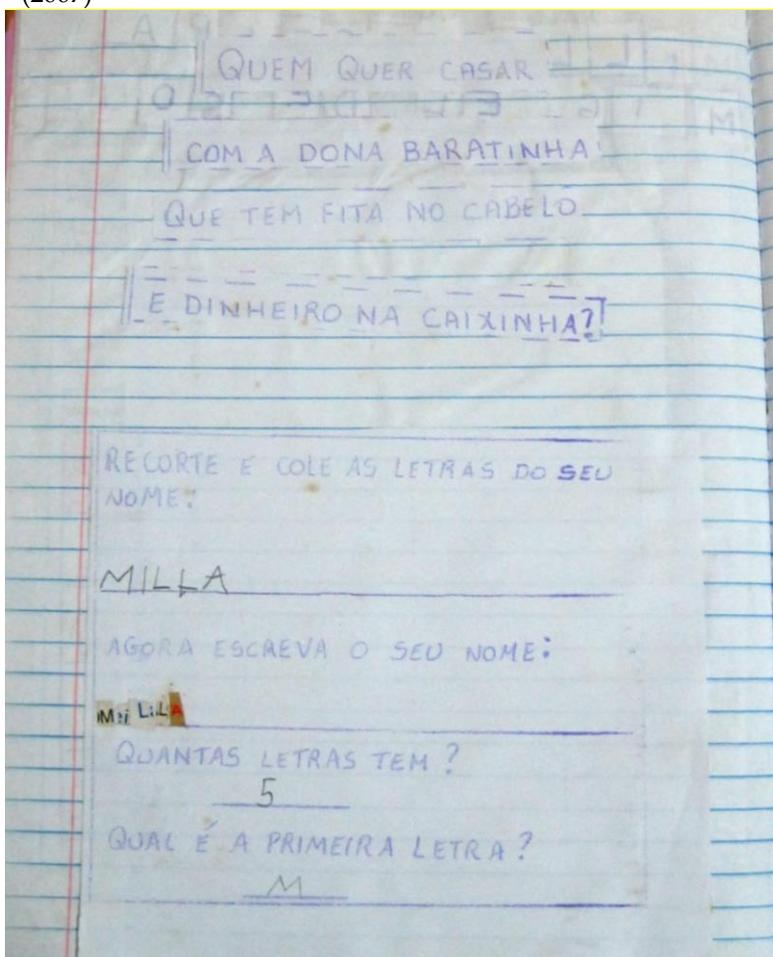


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Na terceira atividade (Fotografia 60), o texto foi decomposto em frases para os alunos ordenarem na sequência em que se pronuncia, conforme prescrito pelo Profa. Cagliari (1998, p. 198) chama a atenção para o fato de que a “[...] escola (mais especificamente as aulas de linguagem) é o único lugar onde se ouve e também se fala de outra maneira. O professor desmonta e monta textos, frases, palavras e até sílabas para explicar os mecanismos da linguagem”. Não se leva em consideração que

todo corte implica modificações do texto e que “[...] nem tudo num texto pode ser segmentado para análise, porque em certas situações o significado depende do contexto” (CAGLIARI, 1998, p. 199). Essa preocupação não existe, por parte das propositoras do programa, porque a ênfase no trabalho a partir de *texto que se sabe de cor* está no significante e não no significado.

Fotografia 60 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil Raio de Sol (Serra/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os registros seguintes também sinalizam que as atividades dos primeiros dias de aula centram-se na exploração dos nomes dos alunos por meio da escrita do primeiro nome, recorte e colagem das letras que o formam, contagem do número de letras, identificação da letra inicial e, em outros casos, da letra final e da comparação de nomes que começam com a mesma letra ou com o mesmo fonema. A pesquisadora Edwiges Zaccur (2008, p. 18) aponta diferentes possibilidades de trabalho com o nome das crianças ao levantar os seguintes questionamentos: “E se fossem construídos e expostos na sala de aula cartazes com as várias histórias dos nomes das crianças? E se fosse produzido um livrinho de leitura reunindo histórias? E se a junção de nomes se revertesse em provocação para a segmentação?”. Por exemplo, “[...] se fossem propostas adivinhações do tipo: o que é o que é Liamar tem no fim e Marcelo tem no começo?”. Todavia, os discursos sobre práticas alfabetizadoras concretizados na página do caderno de Milla sinalizam que não há espaço para a discursividade, pois a ênfase nas unidades menores da língua segue sacralizada.

Na tentativa de “[...] instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 49), a equipe pedagógica programou 22 modelos de atividades de leitura a partir de textos para que as cursistas os analisassem e, em seguida, vivenciassem no contexto das classes de alfabetização. Dentre essas, tomamos para análise a leitura da parlenda “Um, dois, feijão com arroz...” que ilustra o modelo de atividade priorizada pelo Profa para melhorar a prática do alfabetizador no que diz respeito ao trabalho a partir de textos.

O encaminhamento dessa atividade foi planejado da seguinte maneira: em primeiro lugar, o professor formador distribuiria o texto Alfabetização (M1U7T7) e informaria aos professores cursistas que esse “[...] texto possibilita a compreensão dos procedimentos que permitem ler sem saber ler e,

consequentemente, aprender a ler lendo” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 95) e que a leitura deveria ser realizada com o objetivo de buscar resposta para a seguinte questão: “Como é possível que os alunos não-alfabetizados realizem atividades de leitura?” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 95). No *Guia do Formador* (Módulo 1), o formador encontrava a resposta do questionamento acima, oferecida pela equipe pedagógica, a saber: “[...] Participando de situações didáticas em que é preciso ler e pensar sobre como a escrita convencional funciona” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 201).

Em segundo lugar, os cursistas assistiriam ao Programa de Vídeo nº. 8 (parte 3) – Como ler sem saber ler que tem por objetivo abordar “[...] a alfabetização como um processo de reflexão sobre as regularidades do sistema alfabético. E apresenta uma série de atividades para alfabetizar pela leitura de textos” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 201). No que se refere à atividade de leitura da parlenda, os conteúdos abordados foram: como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente; importância de alguns tipos de texto no processo de alfabetização; o trabalho com textos desde o início da alfabetização; a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas; ordenação de textos conhecidos, do repertório dos alunos; e o papel da intervenção pedagógica.

Em terceiro lugar, como Trabalho Pessoal, os professores deveriam ler o texto Para ensinar a ler (M1U7T8) que “[...] organiza os conteúdos fundamentais, para que um professor compreenda os processos envolvidos na leitura e possa planejar boas intervenções didáticas considerando esses conhecimentos” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 96). E, em quarto lugar, os cursistas iriam vivenciar a atividade com seus alunos, conforme orientações a seguir:

Figura 7 – Encaminhamento da atividade de *leitura de poemas e parlendas*

No Programa 8, serão apresentadas as seguintes atividades com poemas e parlendas:

- Leitura do poema "A foca" de Vinicius de Moraes.
- Leitura da parlenda "Cadê o toucinho...".
- Leitura da parlenda "Um, dois, feijão com arroz...".

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O Professor precisa:

- Garantir que os alunos saibam de cor o texto (não a sua escrita, mas sua forma oral);
- Se os alunos tiverem acesso ao texto escrito, certificar-se de que não o consultem nesse momento, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta nesse caso.
- Sempre que possível, é importante levar para a classe os livros de onde transcreveu os textos utilizados, para que os alunos conheçam seus portadores.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

- Saber o texto de cor;
- Ordenar as partes do texto, ajustando o falado ao escrito;
- Discutir suas hipóteses com os colegas;
- Socializar os resultados de seu trabalho.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética :

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem escrever o texto no caderno.
- Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo): nesse caso, o professor deve informá-los que estão recebendo a quantidade exata de letras; portanto, no final da atividade, não podem faltar nem sobrar letras. Muitas questões interessantes podem surgir nesse momento, especialmente em relação à ortografia de algumas palavras: quando os alunos escrevem as palavras de forma errada, depois não conseguem trabalhar com as letras disponíveis, pois utilizaram letras que seriam necessárias, mas não as têm. Se, por exemplo, escreveram palavras que levam SS e RR com R e S, certamente sobrarão letras no final da montagem, obrigando-os a pensar nas razões disso.

Saiba que

- Como a atividade deve sempre ser planejada e proposta considerando a possibilidade de realização dos alunos, o seu formato pode variar em função disso: os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto, a depender do conhecimento que já possuem – ordenar versos é mais fácil do que ordenar palavras.
- No caso da alfabetização de jovens e adultos, é preciso selecionar textos adequados à faixa etária. No lugar de parlendas, por exemplo, pode-se optar por poemas, provérbios ou canções.

Saiba que

- Como a atividade deve sempre ser planejada e proposta considerando a possibilidade de realização dos alunos, o seu formato pode variar em função disso: os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto, a depender do conhecimento que já possuem – ordenar versos é mais fácil do que ordenar palavras.
- No caso da alfabetização de jovens e adultos, é preciso selecionar textos adequados à faixa etária. No lugar de parlendas, por exemplo, pode-se optar por poemas, provérbios ou canções.

Fonte: BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001b, p. 4-5.

Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor deveria organizar o texto em filipetas, isto é, cada verso ou palavra ficaria em uma tira de papel que seria entregue a cada dupla de crianças. Os alunos teriam que estabelecer relações entre o oral e o escrito

para descobrir o que estava grafado em cada filipeta e, assim, organizar a parlenda na ordem em que se recita (UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ; TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO; CINCO, SEIS, FALAR INGLÊS; SETE, OITO, COMER BISCOITO; NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS).

A organização dessa atividade de leitura, pela equipe pedagógica nos deu pistas de que esse modelo de atividade foi planejado para desencadear a aprendizagem de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva, pois cabe aos alunos estabelecer correspondências entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional para descobrir o que está escrito e, então, organizar a sequência em que as filipetas deveriam ser ordenadas, utilizando como estratégia de leitura a observação das letras e os sons iniciais e finais das palavras.

O que se vê, então, é a permanência de uma ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem que alicerça os *tradicionais* métodos de alfabetização. Assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar em classes de alfabetização, oriunda da psicogênese da língua escrita, é adiada, cedendo lugar a retrocessos revestidos de palavras e de conceitos *inovadores*. Gontijo e Schwartz (2009, p. 10) sinalizavam para esse acontecimento ao enfatizarem que

talvez, no Brasil, as finalidades apontadas pelas autoras [Ferreiro e Teberosky, 1999] para as suas teorizações tenham sido levadas demasiadamente a sério, porque, após quase 30 anos de divulgação e de disseminação dessa teoria, o problema do fracasso escolar na alfabetização permanece sem solução. Convivemos, portanto, com o desafio de garantir às crianças brasileiras oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita.

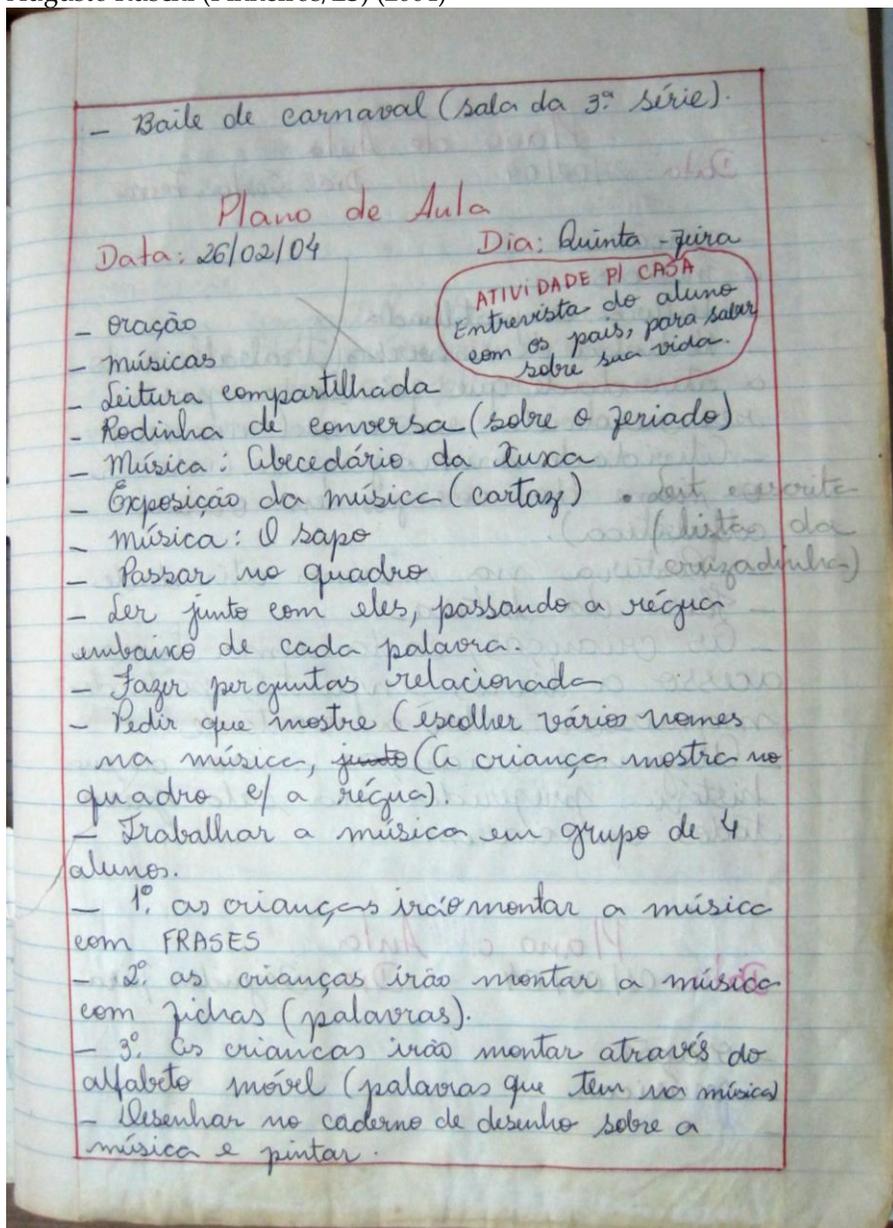
Ainda cabe pontuar que a parlenda escolhida para o desenvolvimento da atividade – “Um, dois, feijão com arroz...” – pertence ao campo discursivo do divertimento por ser produzida em

situações interlocutivas de entretenimento com a linguagem, isto é, em situações que divertem os sujeitos, acompanham uma brincadeira ou movimento corporal, estimulam a memorização de nomes, números etc. No entanto, apesar de afirmar que a “[...] presença desses textos na sala de aula favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 3), nas orientações dadas aos professores alfabetizadores (Figura 7), a dimensão lúdica que envolve o recitar da parlenda em contexto social foi totalmente desconsiderada. Além disso, também não há registros de informações importantes que poderiam ser dadas às crianças, por exemplo, a autoria, indicando que o gênero é de tradição oral, o plano sonoro da linguagem escrita, assim como os sentidos produzidos a partir da leitura do texto.

Os discursos materializados no caderno de planejamento da professora Elaine, representativos de seus fazeres profissionais, oferecem-nos pistas de que esse modelo de trabalho, a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente, foram apropriados por docentes egressas do Profa que trabalham em escolas públicas capixabas. Vejamos:

Nesse planejamento do dia 26-2-2004, a professora organizou o trabalho com a leitura a partir de duas músicas: *Abecedário da Xuxa* (12ª linha do caderno) e *O sapo* (14ª linha do caderno). Da 22ª a 31ª linhas do caderno detalhou como desenvolveria a atividade: as crianças seriam agrupadas de quatro em quatro. Já nos grupos, *irão montar a música com FRASES, com fichas (palavras) e através do alfabeto móvel (palavras que tem na música)*. Os registros não nos permitem compreender se cada grupo realizaria um tipo de atividade específica ou faria todas sequencialmente.

Fotografia 61 – Página do caderno de Elaine, professora da EMEF Augusto Ruschi (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os registros escritos nos oferecem pistas de que a organização do trabalho a partir da música – possivelmente, *O sapo* – seguiu as orientações da equipe pedagógica do Profa. Isso significa dizer que o texto foi decomposto em frases (24 e 25ª linhas do caderno), palavras (26 e 27ª linhas do caderno) e letras (28 e 29ª linhas do caderno) para que os aprendizes da língua estabelecessem relações entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabiam de cor à escrita convencional a fim de ordenar a música na disposição em que se canta. Essa mesma professora ressalta que “[...] *nem todos os textos recomendados pelo Profa as crianças conhecem de memória. Muitas vezes é preciso desenvolver um conjunto de atividades de leitura para memorizá-los e depois desenvolver as atividades propostas*” (QUESTIONÁRIO, 11-8-2011).

Atividades realizadas na sala de aula da professora Julia também demonstram a apropriação dessa metodologia de trabalho a partir de textos:

Fotografia 62 – Folha avulsa de atividade da aluna Amanda da 2ª série da EUMEF Lavínia Vellozo (Viana/ES) (2006)

CANTAMOS A CANTIGA DE RODA "ATIREI O PAU NO GATO" E DEPOIS FIZEMOS A EXPLORAÇÃO TEXTUAL ORAL. EM SEGUIDA A EXPLORAÇÃO TEXTUAL ESCRITA. VEJA:

Cantiga de roda - 1º e 2º ano e também C.B.U. (2ª série).

**ATIREI O PAU
NO GATO**

ATIREI O PAU NO GATO, TO
MAS O GATO, TO
NÃO MORREU, REU, REU
DONA CHICA, CÁ
ADMIROU-SE, SE
DO BERRO, DO BERRO
QUE O GATO DEU
MIAU!

* De que se trata essa cantiga de roda? do gato.

* Você acha legal atirar o pau no gato? não.

Por que? Porque isso é muito
perigoso.

Aluna = AMANDA.

Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Embora o enunciado escrito pela professora aponte a *exploração textual e escrita*, podemos verificar que a cantiga xerocopiada foi decomposta em frases para ser composta novamente e colada na folha de papel ofício na ordem em que se canta. Esse modelo de atividade de leitura coloca o texto num verdadeiro jogo de desmonte e monte, no qual o aprendiz da língua materna precisa aprender como essas partes menores se articulam entre si, para, posteriormente, ser possível a aprendizagem da produção do discurso. Bakhtin (2003, p. 306) nos mostra que

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Essa enunciação nos permite compreender que, ao orientar que o texto fosse decomposto em frases ou palavras para que as crianças estabelecessem relações entre o oral e o escrito a fim de recompor o texto, a equipe pedagógica do Profa não o concebe como enunciado que pressupõe endereçamento ao outro, atitude responsiva por parte do interlocutor e alternância de vozes, pois o “[...] enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Como ressalta o autor, falamos e nos comunicamos por meio de enunciados que são endereçados a outros, porém o programa prescreve um modelo de atividade de leitura que dissecou o texto em unidades menores (frases, palavras e letras), retirando do

campo de visão da criança o todo do texto, deixando-o sem articulação e sem sentido.

Conforme apontamos em estudo anterior (BECALLI; SCHWARTZ, 2011), esse modelo de trabalho a partir de *texto que se sabe de cor*, proposto pelo referido programa de formação continuada, é preocupante porque se, por um lado, no discurso da equipe pedagógica, se apregoa um *novoo* modo de ensinar as crianças a ler, por outro lado, essa atividade ainda reproduz o que já estava organizado e planejado pelos autores de *antigas* cartilhas, como veremos a seguir, especificamente, a partir dos diálogos com discursos materializados na cartilha de alfabetização intitulada O Livro de Lili.

De acordo com algumas pesquisadoras que analisaram essa cartilha em tese de Doutorado (MACIEL, 2001) e em dissertações de Mestrado (PORTO, 2005; CAMPOS, 2008), ela foi resultado de um concurso realizado no componente curricular Metodologia da Língua Pátria no Curso Geral da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, no ano letivo de 1932, sob a coordenação da professora Lúcia Casasanta. O objetivo do concurso era que as alunas produzissem um material destinado ao ensino da leitura e da escrita que estivesse fundamentado no *novoo* método global de contos em contraposição ao *velho* método sintético. A professora Francisca Izabel Pereira Maciel (2001, p.121) nos informa:

[...] o Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesses infantis: vida familiar, brincudedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.

Seguindo as orientações dadas por Casasanta, a aluna Anita Fonseca foi a vencedora do concurso com O Livro de Lili que, posteriormente, obteve sucesso editorial virando “[...] referência

nacional sobre a utilização do método global de contos” (PORTO, 2005, p. 54). Na década de 1930, esse material foi editado pela Livraria Francisco Alves e, em seguida, pela Editora do Brasil S.A. que o reeditou até o final dos anos 60 do século passado (MACIEL, 2001). O exemplar da cartilha utilizado neste trabalho foi a 87ª edição, publicada no ano de 1961.

Apresentamos, a seguir, as atividades da lição intitulada *A cozinheira* (Fotografias 63 e 64). A partir desse exemplo, é possível visualizar que a autora Anita Fonseca seguiu as orientações do método global de contos que propõe, como ponto de partida para o ensino da leitura, o trabalho com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores (MACIEL, 2001). Nesse caso, a lição se inicia com o texto para depois dividi-lo em sentenças e, posteriormente, decompô-lo em palavras e, finalmente, em sílabas.

Fotografia 63 – Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

Fotografia 64 – Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*



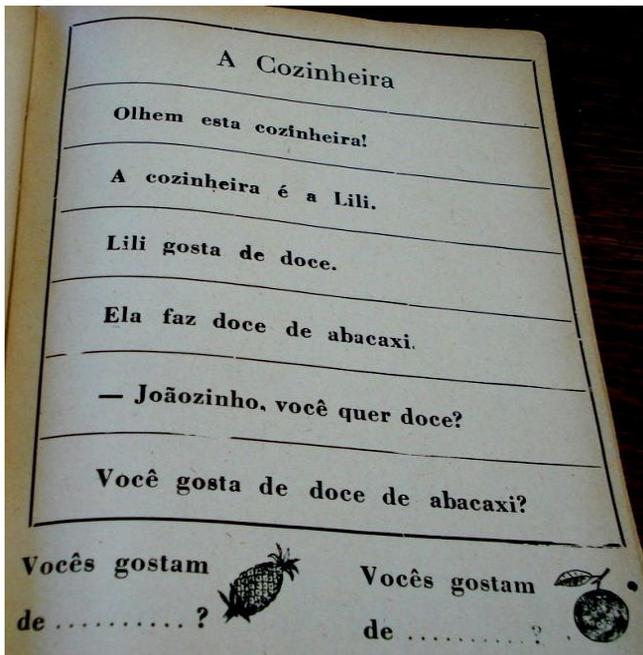
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

No início da lição, o texto era apresentado com dois tipos de letra. Maciel (2001) explica que certamente o texto escrito com letra de imprensa era reservado à atividade de leitura e o segundo, escrito com uma letra que se assemelha à cursiva, era utilizado no exercício de cópia. Aponta ainda que, na apresentação do texto, cabia ao professor despertar o interesse das crianças pelo ato de ler. Para alcançar esse objetivo, o alfabetizador era instruído, pela autora da cartilha, a mostrar um cartaz com o texto escrito, solicitar que observassem a figura que ilustra o texto e conversar sobre o que elas estavam visualizando, para, finalmente, ler o texto. Depois, alguns alunos poderiam dramatizar a história e colorir a figura.

Dulcinéa Campos (2008) chama a atenção para o fato de que cada lição nessa cartilha se constitui em uma historieta com sentido completo, pois não apresenta uma sequência cumulativa e tem como ligação apenas a personagem *Lili*. Cada nova lição apresenta uma palavra-chave no título em torno da qual gira a historieta, além de novas palavras que vão sendo inseridas. Não existe, ao longo das lições, uma preocupação, por parte de Anita Fonseca, com a sistematização dos aspectos gramaticais e sim com a leitura de cada palavra dentro do contexto da lição e, em seguida, com a fixação das sílabas.

A sequência de atividades da lição, como todas as outras da cartilha, prossegue com fichas de sentenciação, palavrão e silabação. Após a leitura do texto, a primeira ficha que os alunos recebiam era a da Sentenciação (Fotografia 65) com a mesma lição para ser recortada e utilizada na realização de diferentes atividades, por exemplo, decomposição e composição do texto, reconhecimento de determinada sentença indicada pelo professor etc. As frases eram apresentadas pela professora por meio de faixas em tamanho grande que possibilitavam uma melhor visualização dos alunos.

Fotografia 65 – Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*



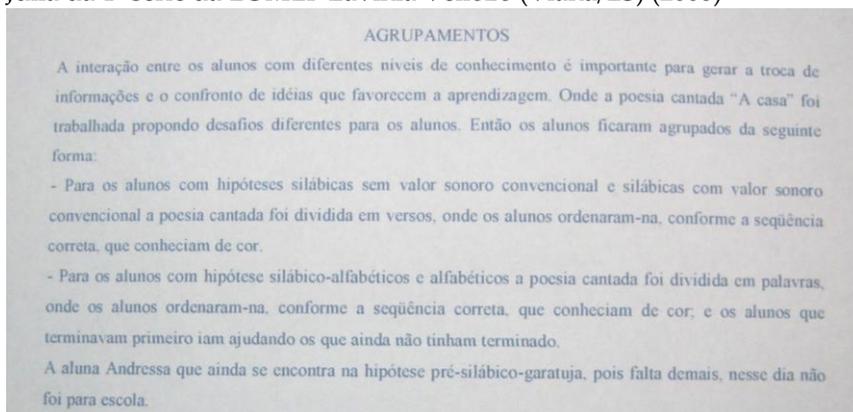
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

De acordo Maciel (2001, p. 26), o objetivo consistia em conduzir o aprendiz à “[...] perceber unidades menores de sentido, ou seja, as sentenças, e levar a criança a perceber que as sentenças isoladas formam o conto”. A perspectiva historiográfica no campo educacional nos possibilita trazer a cena em que essa mesma organização metodológica do trabalho com a leitura foi apropriada pela equipe pedagógica do Profa, sem quaisquer referências à autoria desse modelo de atividade de leitura a partir de textos materializados, entre outras cartilhas, *O Livro de Lili*, e, pior, divulgado entre os professores alfabetizadores brasileiros como uma situação de leitura *inovadora*, baseada teoricamente no construtivismo e metodologicamente na resolução de situação problema.

Ao longo do texto O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas, os argumentos da equipe pedagógica vão se somando e encadeando a fim de conduzir à conclusão de que, quando “[...] os alunos ainda não leem e escrevem convencionalmente, atividades de leitura e escrita com esses textos, que pertencem à tradição oral e as crianças conhecem de memória, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 3). Essa enunciação deixa claro que o objetivo do trabalho a partir de *texto que se sabe de cor* não consiste em levar as crianças a compreender os possíveis sentidos que a linguagem escrita pode ter na vida porque os textos não adentram nas classes de alfabetização para instaurar brincadeiras, jogos, diálogos, interlocuções, conversas e sim para *possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita*.

Partindo dessa finalidade, a professora Julia agrupou seus alunos para a realização de leitura da poesia A casa, de autoria de Vinicius de Moraes. O agrupamento seguiu exatamente as orientações da equipe pedagógica do Profa. Leiamos:

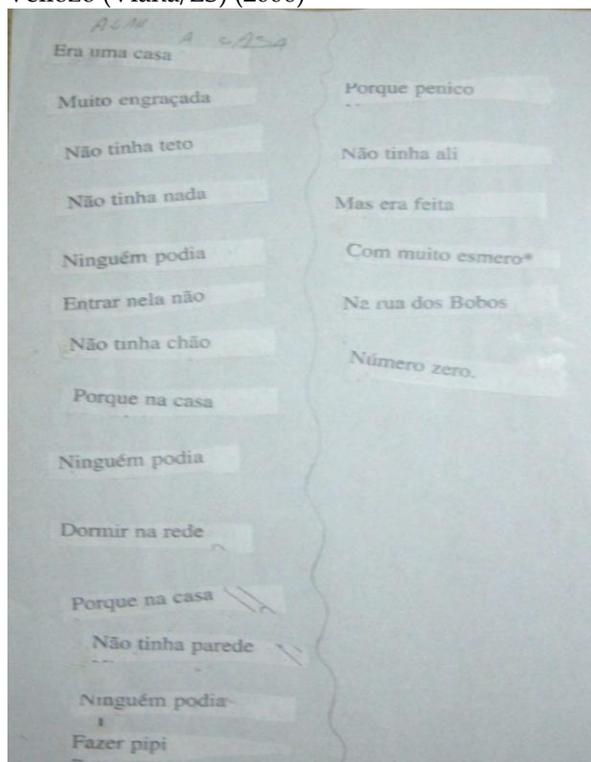
Fotografia 66 – Fragmento da folha avulsa de atividade da professora Julia da 1ª série da EUMEF Lavínia Vellozo (Viana/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

A atividade de Alan, materializada na folha de papel ofício (Fotografia 67), evidencia que o aluno recebeu a poesia *A casa* recortada em versos para ser ordenada do modo que o poeta compôs. Esse modelo de atividade e o diálogo com os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos dos agrupamentos organizados pela professora Julia nos possibilitam inferir que essa criança, naquele momento do processo ensino-aprendizagem, apresentava uma hipótese conceitual de escrita *silábica sem valor sonoro convencional* ou *silábica com valor sonoro convencional*. É preciso deixar claro que o nível silábico, conforme Emilia Ferreiro (1995), se caracteriza justamente pelo fato de as crianças atribuírem valores sonoros às letras. Portanto, consideramos que há um problema conceitual no termo *escrita silábica sem valor sonoro convencional* empregado pela alfabetizadora. Contudo, esse não se refere a um problema de compreensão da professora e sim da equipe pedagógica que o difundiu por meio do Profa.

Fotografia 67 – Folha avulsa de atividade do aluno Alan da 1ª série da EUMEF Lavínia Vellozo (Viana/ES) (2006)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Portanto, transcorridos 74 anos (1932, data da 1ª edição da cartilha, a 2006, data do documento do aluno), os aprendizes da língua portuguesa permanecem recebendo fichas de sentencição, porém, nos anos 2000, elas vieram transvestidas de diferentes nomenclaturas, por exemplo, texto fatiado ou filipetas, sendo justificada pelas necessidades de aprendizagem dos alunos, em outras palavras, pela necessidade de reflexão sobre as unidades da língua.

Voltando à sequência da lição A cozinheira, de O Livro de Lili, verificamos que, na etapa seguinte, os alunos recebiam a Ficha da Palavração (Fotografia 68) onde o texto se encontrava separado em palavras para os alunos recortar e recompor o conto

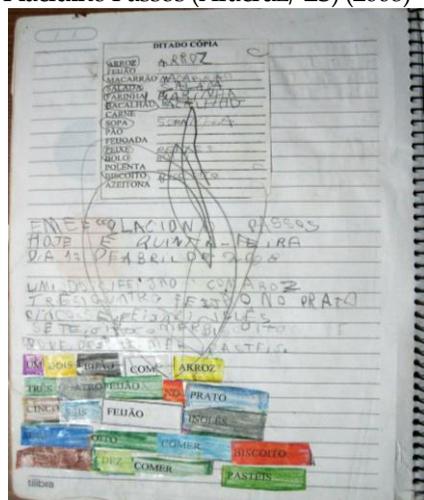
e/ou identificar palavras destacadas pelo professor dentro do texto. De igual modo, o Profa também prescreveu essa sequência para o trabalho que foi apropriada por professoras que cursaram o programa e trabalhavam em classes de alfabetização, como evidencia a página do caderno (Fotografia 69).

Fotografia 68 – Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

Fotografia 69 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF Placidino Passos (Aracruz/ ES) (2008)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

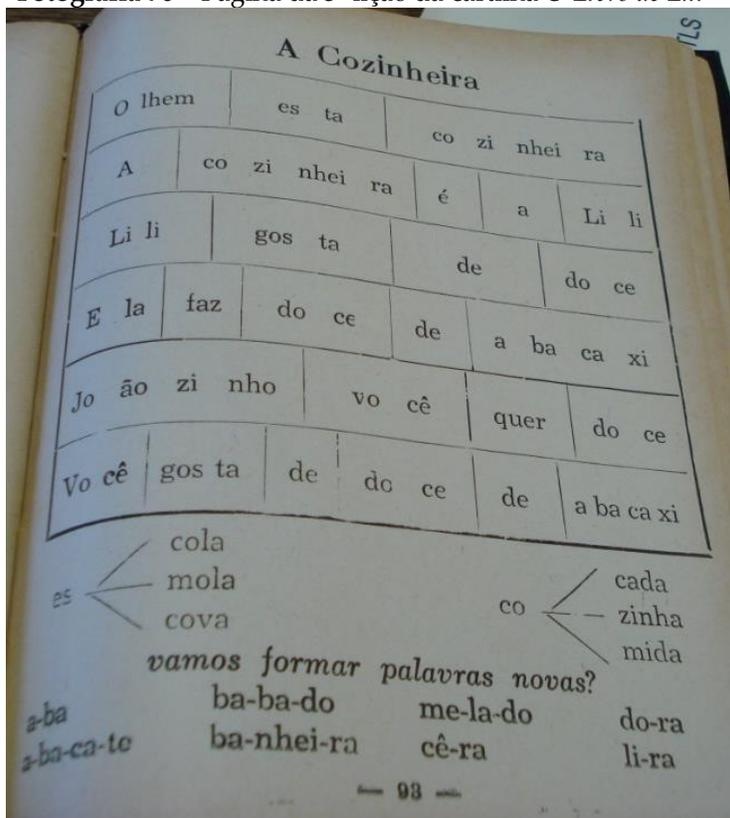
Segundo as orientações do Profa, o professor deveria apresentar o texto para as crianças que realizariam a atividade de acordo com suas hipóteses conceituais de escrita: “[...] os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto a depender do conhecimento que já possuem – ordenar versos é mais fácil que ordenar palavras” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 201). Por essa razão, a parlenda “Um, dois, feijão com arroz...” foi decomposta em palavras. Cada palavra do verso foi pintada de uma cor diferente.

É interessante pontuar que, apesar de o Profa não orientar que um dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua

portuguesa é a segmentação dos espaços em branco entre as palavras, ao trabalhar com a parlenda, a docente enfatizou a noção de que a separação entre as unidades que denominamos palavras é marcada por espaços em branco, pois cada retângulo foi pintado de uma determinada cor. Desse modo, podemos dizer que ela criou oportunidades para as crianças compreenderem a relação existente entre o texto oral e os recursos e as convenções que utilizamos no texto escrito.

A Ficha da Silabação de O Livro de Lili (Fotografia 70) era considerada a última etapa do método em que os alunos seriam levados a compreender que as sílabas formam as palavras. Maciel (2001) chama a atenção para o fato de que as fases anteriores deveriam ter sido muito bem trabalhadas para que os alunos não chegassem nessa fase e retrocedessem realizando uma leitura mecânica das sílabas que formam as palavras.

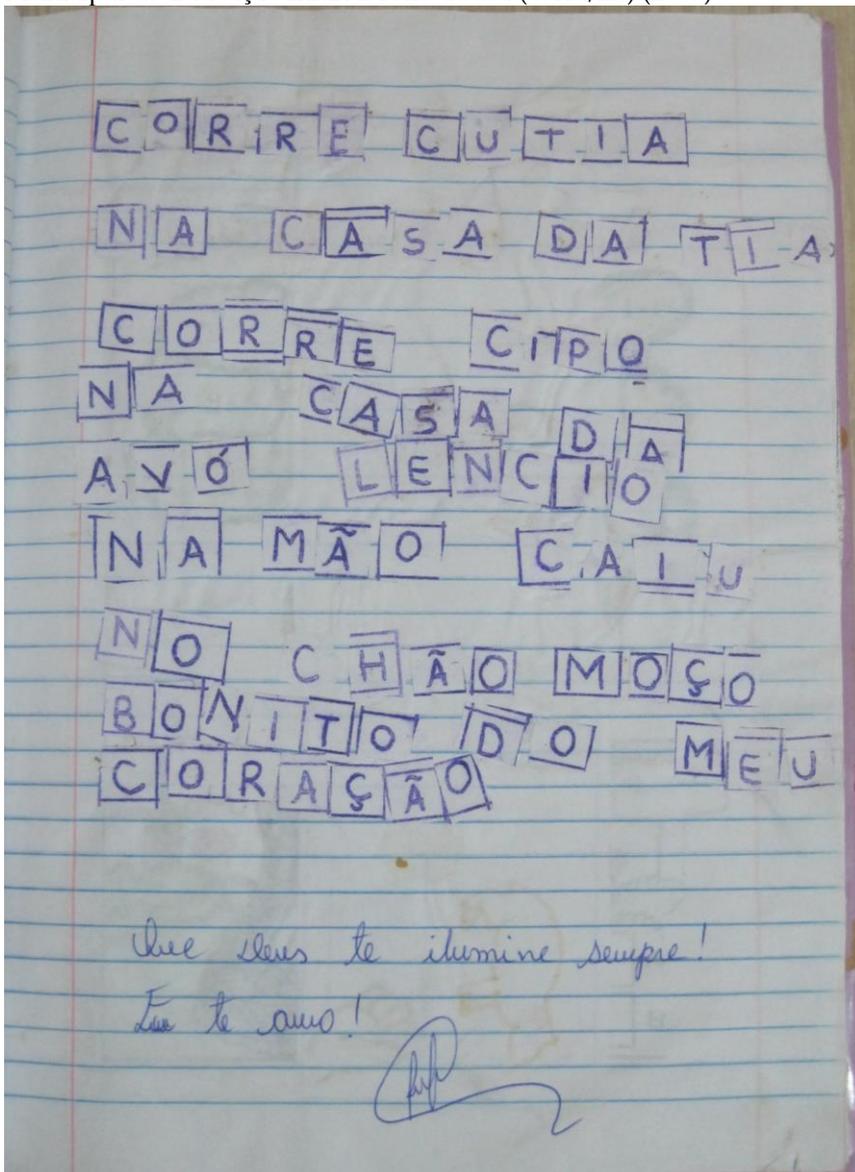
Fotografia 70 – Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

Notamos aqui uma variação na organização da atividade, pois a equipe pedagógica do Profa não propôs a decomposição do texto em sílabas, como fez Anita Fonseca em *O Livro de Lili*, mas indicou que os alunos com escrita alfabética podem “[...] receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo)” (BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001c, p. 5). O caderno de Milla (Fotografia 71) nos dá indícios da apropriação e da utilização desse modelo de decomposição e composição do texto:

Fotografia 71 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil Raio de Sol (Serra/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Voltando às considerações sobre O Livro de Lili, Porto (2005) e Campos (2008) ressaltam que, abaixo de cada uma das fichas havia a introdução de outras palavras: na ficha da Sentenciação foram retomadas duas palavras apresentadas na primeira lição da cartilha – abacaxi e laranja; na Ficha da Palavração foi introduzida a palavra uva; e na Ficha da Silabação a proposta foi a formação de novas palavras com as sílabas das palavras que foram trabalhadas na historieta – aba, abacate, babado, banheira, melado, cera, Dora, lira. Trata-se, portanto, de um trabalho que teve como ponto de partida o texto, mas não como ponto de chegada, uma vez que foi decomposto em frases, palavras e sílabas que formaram outras palavras.

O que dizer das questões que acabamos de expor? Em primeiro lugar, acreditamos que a metodologia empregada para o ensino da leitura em O Livro de Lili, de Anita Fonseca, representou um avanço para o ensino da leitura no contexto sócio-histórico e cultural – década de 1930 – tanto que, conforme salienta Maciel (2001), os alunos que foram alfabetizados com esse material conseguiram altos índices de aprovação.

Em segundo lugar, a análise comparativa dos dois modelos de ensino da leitura que circularam no Brasil em períodos distintos possibilitou demonstrar que o Profa não apresentou um *novo* modelo de ensino dessa dimensão da alfabetização, como foi propagado durante toda a execução do programa. Os diálogos com discursos materializados em O Livro de Lili sinalizam que a equipe pedagógica seguiu a proposta de trabalho a partir de textos criados por Anita Fonseca, defensora do método global. Isso reforça a nossa tese de que *as situações didáticas de leitura do Profa permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra)*. Por conseguinte, *o programa não proporcionou nada mais nem nada menos do que já estava presente em classes de alfabetização, no período anterior à sua implantação*.

Em terceiro lugar, foi possível observar que o Profa demonstra uma alteração nos gêneros discursivos a serem trabalhados nas

classes de alfabetização, pois prioriza textos que as crianças sabem de cor ao invés de contos. Entretanto, essa modificação não contribuiu para romper com orientações metodológicas da década de 1930 no que concerne ao ensino da leitura porque a concepção de linguagem que o embasa permanece a mesma dos tão criticados *tradicionais* métodos de ensino.

Além da decomposição e composição de parlendas, músicas, poesias e semelhantes, outro modelo de atividade de leitura a partir de *texto que se sabe de cor* amplamente utilizado pelas professoras alfabetizadoras em salas de aula foi a leitura de listas. De acordo com a equipe pedagógica do Profa, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com os alunos que ainda não sabem ler convencionalmente, porque apresenta palavras ou pequenos enunciados, dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Todavia o aluno “[...] só consegue ler listas, quando ainda não consegue ler, se for informado a respeito do que trata a lista; a partir do contexto (o tema da lista), pode antecipar o que estaria escrito” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 43).

Outra orientação dada ao professor foi que ele deve propor a leitura de uma lista que tenha alguma função de uso na sociedade ou na sala de aula, por exemplo, leitura da lista de compras de supermercado, de determinados personagens ou títulos de histórias infantis, dos ajudantes do dia, das atividades que serão realizadas no dia, dos aniversariantes do mês, dentre outras. Também não deve indicar a leitura de listas de palavras memorizadas ou que se iniciem com a mesma letra, pois, nesse caso, “[...] abrange um leque de possibilidades muito amplo, o que dificulta a utilização das estratégias de leitura pelo aluno” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 44). Ainda é importante ressaltar que, para orientar os professores alfabetizadores no desenvolvimento desse tipo de atividade, foi proposta uma “ficha técnica”, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 8 – Encaminhamento da atividade de *Leitura de listas*

No Programa 8 serão apresentadas as seguintes atividades com listas:

- Leitura de lista de títulos de histórias.
- Leitura de lista de frutas.

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Apresentar a lista aos alunos dizendo do que ela trata (frutas ou títulos de história, nesse caso);
- Propor a tarefa aos alunos pedindo que localizem os nomes ou títulos solicitados.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

- Ler o nome ou o título ditada pelo professor.
- Discutir com seu parceiro.
- Marcar a resposta.
- Socializar para a classe.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

- Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem ler autonomamente os nomes e títulos.
- Podem escrever os nomes e títulos ditados.

- Podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo os nomes e títulos para que os colegas procurem encontrar onde estão escritos – nesse caso, evidentemente, é preciso instruí-los para que não leiam os nomes e títulos na ordem apresentada, pois dessa forma a atividade poderia tornar-se mecânica.

Fonte: BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001b, p. 2-4

Essa proposta de atividade de leitura de lista de frutas foi desenvolvida numa classe de 1ª série do ensino fundamental composta por 36 crianças, em que sete iniciaram o ano letivo com sete anos de idade e 29 com seis anos, de uma das professoras que compõem o Grupo-Referência. Foi ilustrada no Programa de Vídeo nº. 8 – Ler para aprender, do Módulo 1 do Profa. Nesse programa de vídeo, foram abordadas questões do tipo: como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente; a importância de alguns tipos de textos no processo de alfabetização, tais como: listas, parênteses, canções, poemas, receitas...; o trabalho pedagógico centrado nos textos desde o início da alfabetização; a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas; o aprendizado da leitura sem ser pela cartilha; o papel da intervenção pedagógica (BRASIL/PROFA, 2001a).

Para desenvolver a atividade, as crianças se sentaram nas carteiras organizadas em filas duplas e a professora iniciou perguntando o que haviam combinado fazer depois da leitura do livro *As frutas*. Prontamente, elas responderam que iriam fazer uma salada de frutas. Em seguida, a professora dialogou com os alunos sobre quais frutas iriam colocar na salada.

A partir dessa interação inicial, a professora entregou uma lista para cada dupla de alunos, materializada numa folha de papel ofício com as escritas em letra cursiva. Nesse suporte, estava o enunciado da atividade – LEIA A LISTA E CIRCULE AS FRUTAS ESCOLHIDAS PELOS COLEGAS PARA A NOSSA SALADA DE FRUTAS – e, abaixo, uma lista com a escrita de 16 nomes de frutas – FIGO, MAÇÃ, GOIABA, PÊSSEGO, ABACAXI, MELANCIA, LIMÃO, BANANA, MANGA, AMEIXA, PERA, LARANJA, MORANGO, ABACATE, UVA, MAMÃO.

No referido programa de vídeo, foram apresentadas as intervenções dessa professora em três duplas de crianças, buscando demonstrar que, para identificar os nomes das frutas na lista, as crianças analisaram as semelhanças e diferenças nos enunciados orais para encontrar as marcas dessas semelhanças no texto escrito e, ao se depararem com palavras que começam com a

mesma letra (ABACAXI, AMEIXA, ABACATE), refletiram sobre as letras intermediárias e finais que possibilitariam descobrir a escrita correta da palavra desejada, como pode ser confirmado no extrato a seguir:

Prof.: Qual a letra que começa abacaxi?

A¹: A.

Prof.: E que letra que termina?

A²: Abacaxi termina com... i.

Prof.: E aonde será que está terminando com a letra i?

Um aluno aponta a palavra ameixa e outro indica a palavra abacaxi.

Prof.: Que outras coisas dá pra descobrir na palavra abacaxi?

A²: c-a-x-i

Prof.: E será que agora está certo?

As crianças balançam a cabeça confirmando.

Prof.: Então circula pra mim.

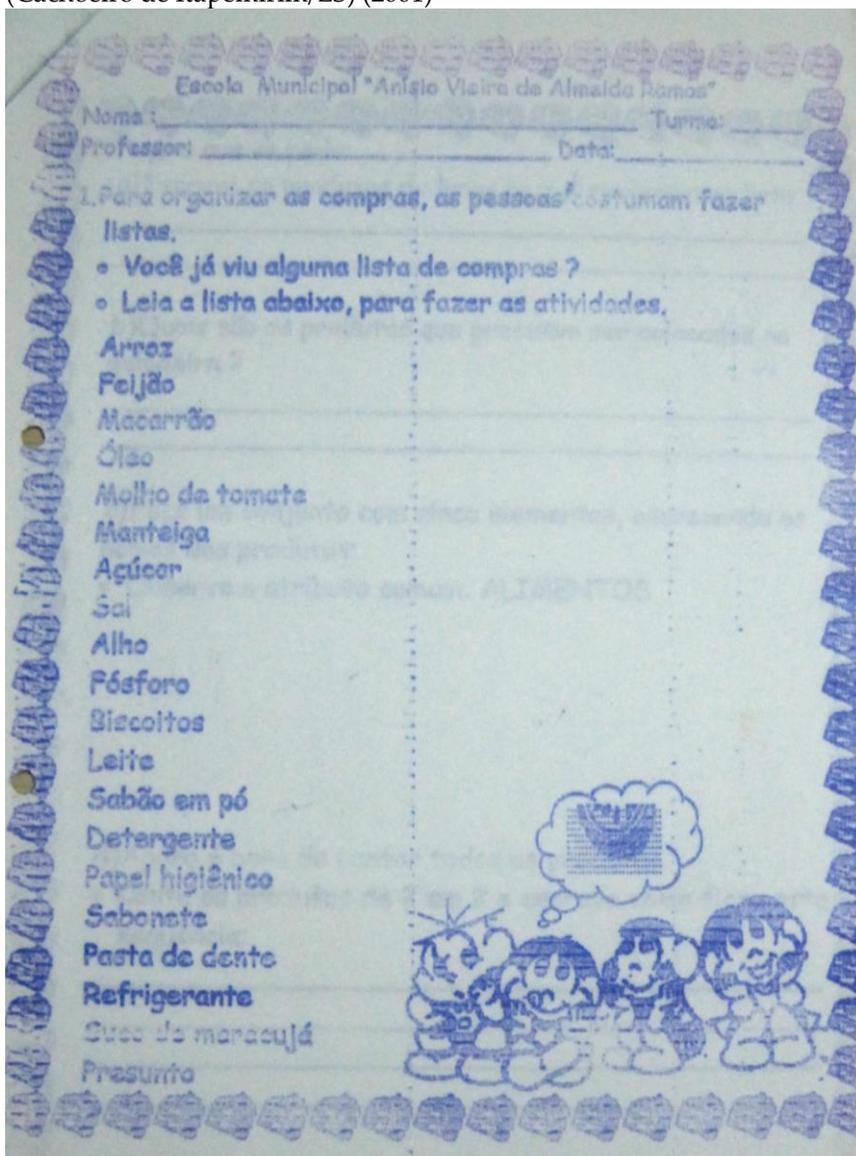
Como podemos observar, essa atividade foi proposta a partir da leitura do texto lista, com a intenção de que as crianças descobrissem onde estavam escritas determinadas palavras. A interação da professora com as duplas de alunos, conforme mostram as enunciações, resumiu-se em perguntas sobre as letras finais e iniciais da palavra que deveriam circular e, quando cada criança da dupla apontava uma palavra diferente, achando ser ABACAXI, ela questiona sobre as outras pistas que deveriam ser levantadas para descobrir qual escrita representava, de fato, o nome ABACAXI.

Acreditamos que explicitar a autoria do texto, o suporte, sua finalidade, os prováveis interlocutores e suscitar questões do tipo: você já fez outros tipos de listas? Onde? Para que serve esse tipo de texto? Quem produz esse tipo de texto? Qual a utilidade desse texto para as pessoas? Quem gosta de frutas? Qual a quantidade de frutas necessária para fazer a salada? Qual a importância das frutas na nossa alimentação? Onde podemos comprar esses alimentos? Qual a procedência das frutas? Que cuidados devemos ter antes de comê-las? Por que determinadas frutas só nascem em

uma época do ano específica, como o morango, e outras durante todo o ano, como a banana? Quais as frutas de época? Quem já visitou uma plantação de frutas? Quais são as pessoas que trabalham nesses lugares? Os trabalhadores da zona rural são bem remunerados? Quais são seus horários de trabalho? Como se deslocam para os locais de trabalho? Eles seguem a mesma rotina das pessoas que trabalham na zona urbana?, dentre outras, poderiam possibilitar outras relações dialógicas na sala de aula e provocar modificações no modo de conduzir a leitura do texto capazes de ultrapassar a “[...] passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão” (GERALDI, 1997, p. 167), como se configurou a atividade proposta pelo Profa.

O planejamento da atividade de leitura de lista, organizado por uma das professoras participantes da nossa pesquisa, nos dá indícios de que esse modelo de leitura de listas também foi apropriado por professoras alfabetizadoras egressas do programa, como podemos visualizar na fotografia a seguir:

Fotografia 72 – Folha de atividade mimeografada da 1ª série da professora Mainé da EMEF Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os discursos materializados na folha mimeografada (Fotografia 72) nos dão pistas de que a professora Maine iniciou a atividade explicando aos alunos da 1ª série que a finalidade de uma lista é a organização de compras e, assim, indagou às crianças se elas já viram alguma lista de compras. Depois solicitou que lessem a lista com a escrita de 20 itens de produtos alimentícios e de limpeza que encontramos no supermercado – arroz, feijão, macarrão, óleo, molho de tomate, manteiga, açúcar, sal, alho, fósforo, biscoitos, leite, sabão em pó, detergente, papel higiênico, sabonete, pasta de dente, refrigerante, suco de maracujá.

Do mesmo modo que nos discursos presentificados na Coletânea de Textos (Módulo 1) e no Programa de Vídeo nº 8, não houve a preocupação de que, dentre outras funções, a lista de supermercado desempenha uma função mnemônica porque nos ajuda a não esquecer o que devemos comprar. Além disso, existem diferentes maneiras de produzir uma lista, quando o próprio sujeito que constrói a lista é o que vai fazer a compra e, portanto, não precisa especificar a quantidade dos produtos, a marca, o tipo etc. Mas, se o escritor não for o comprador, essas são questões necessárias para que não sejam comprados produtos indevidos. O exemplo dado pela professora se relaciona com o primeiro caso – escritor e comprador é a mesma pessoa.

Contudo, o objetivo da leitura de lista não era explicar a função social desse gênero discursivo e sim *favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma, trabalhos ortográficos com algumas palavras da lista, separação de alguns produtos por critérios predeterminados*, conforme discursos registrados na fotografia a seguir:

Fotografia 73 – Folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF Anísio Vieira de Almeida Ramos (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)

PROFA

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROESSORES ALFABETIZADORES
ESCOLA MUNICIPAL "ANÍSIO VIEIRA DE ALMEIDA RAMOS"
PROFESSORA: Geisa Nara TURMA: 1º V3
TAREFA DA APOSTILA M2U4T9: Planejamento de atividade envolvendo listas

ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE

NOME DA ATIVIDADE
Leitura de listas de compras e escrita, separando alguns produtos por critérios pré-determinados na tarefa.

Tipo de atividade: Leitura Escrita

Proposta da Atividade
Favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminem da mesma forma. Trabalhos ortográficos com algumas palavras da lista. Separação de alguns produtos por critérios pré-determinados.

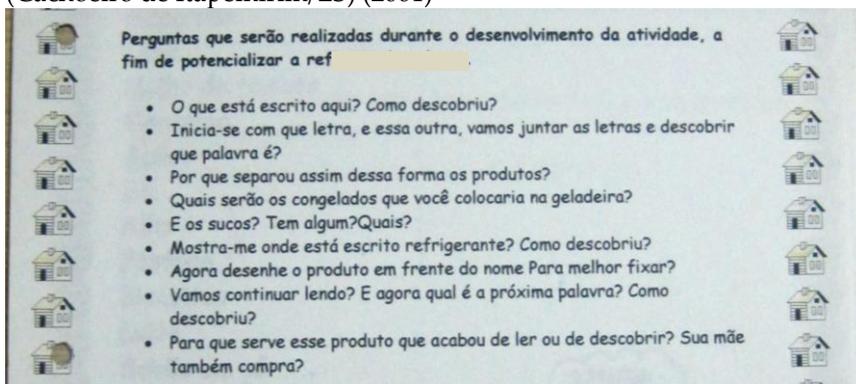
O que se pretende que os alunos aprendam
A identificarem uma lista de compras, a reconhecerem algumas palavras em outros textos, a realizarmos um trabalho ortográfico com algumas palavras, para melhor fixação. A separarem os produtos em conservas, gelados... Identificando sua função dentro de casa e a aumentar seu vocabulário.

INTERVENÇÕES
Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Coerente com esses objetivos que se restringem à análise da escrita ortográfica de palavras, a docente elaborou um conjunto de nove questões a serem feitas pelas crianças no momento de realização da leitura. Vejamos:

Fotografia 74 – Fragmento da folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF Anísio Vieira de Almeida Ramos (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Como podemos constatar, as intervenções da professora, no momento de realização da leitura das palavras que compõem a lista de supermercado, assemelham-se às que foram feitas pela docente do *Grupo Referência* do Profa, pois, com a finalidade de que as crianças descobrissem onde estavam escritas as palavras, Maine questiona: qual a letra inicial? Se juntar as letras, qual palavra será formada? Portanto, conforme ressalta Hébrard (2001, p. 35), “[...] no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa”.

A docente também solicitou que os alunos desenhassem o produto em frente ao seu respectivo nome para melhor fixação, ou seja, o desenho foi empregado como um “[...] artifício de memória” (GONTIJO, 2002, p. 75). Desse modo, os aprendizes da

língua aprendem a ler as palavras estabelecendo relações entre a grafia e o objeto concreto (o desenho). Fundamentadas em Braggio (2005), podemos inferir que há aproximações com o modelo behaviorista de leitura, uma vez que a essa atividade está subjacente a uma compreensão de que a palavra tem relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprende a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto.

Constatamos, então, que a atividade de leitura da lista foi utilizada para desencadear a apropriação de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva, logo a adoção do texto pelo Profa, como unidade de ensino-aprendizagem da leitura, esteve sustentada numa concepção de língua como um sistema de formas que remetem fundamentalmente a uma norma que, segundo Bakhtin (2004, p. 108),

[...] não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...].

Contudo, numa perspectiva dialógica de linguagem, pressuposto desta pesquisa, que concebe a língua como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifo do autor), compreendemos que a produção de sentidos na leitura se realiza num processo dialógico entre o autor e o leitor por meio do texto e, por conseguinte não se resume ao reconhecimento do que diz o texto, tal como o fez a professora ao apontar para as crianças que se tratava de uma lista de frutas ou de supermercado.

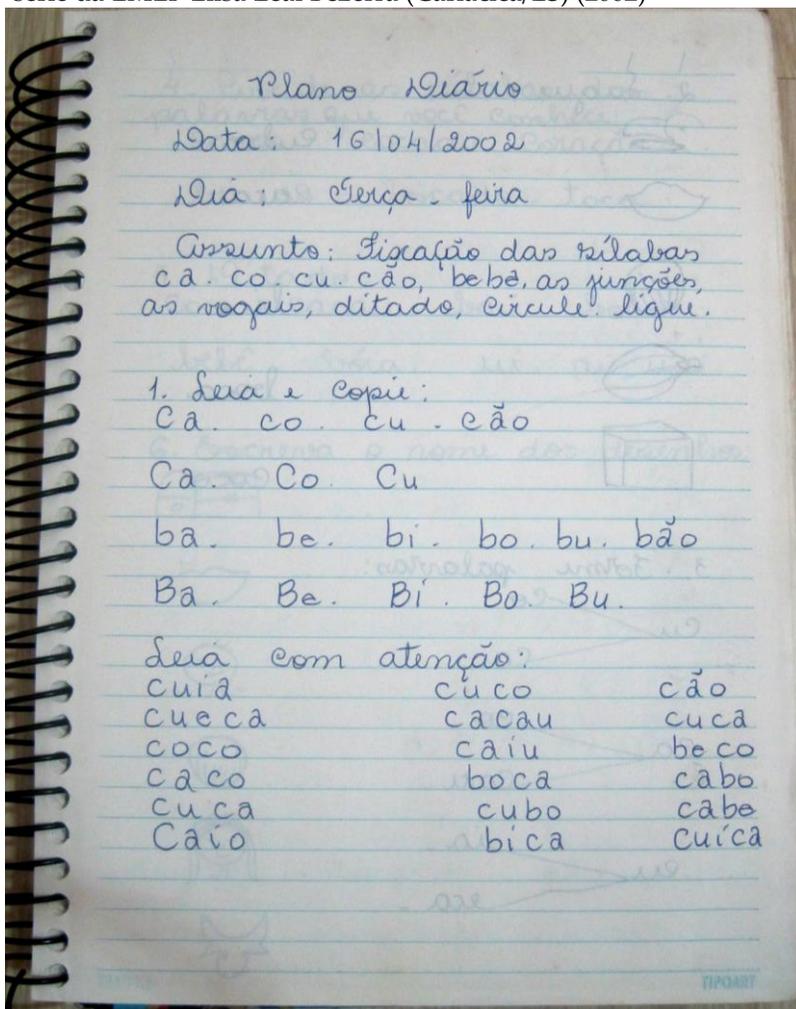
Assim, os discursos sobre práticas alfabetizadoras presentificados nos cadernos e demais suportes de registro escolar representativos da leitura de *texto que se sabe de cor* apontam que,

alinhada às orientações do Profa, as professoras utilizavam em seus fazeres profissionais pressupostos teóricos e metodológicos que apenas deram uma *nova* roupagem ao ensino centrado na noção de palavra como unidade privilegiada do trabalho com *texto que se sabe de cor*. Por essa razão, afirmamos que o Profa, assim como determinadas cartilhas de alfabetização, por exemplo, *O Livro de Lili* (1930), propõe um trabalho a partir de textos, porque esses modelos de atividades não provocam um movimento “[...] que articula produção, leitura, retorno à produção [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (GERALDI, 2003, p. 178).

Discursos representativos do trabalho com a *leitura de sílabas e de frases*

Embora menos recorrentes, ainda localizamos discursos representativos do trabalho com a leitura de sílabas (0,5%) e a de frases (0,2%) em alguns dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Desafiando o tempo, quando comparados com os enunciados materializados em cartilhas de alfabetização, não se fazem perceber modificações na organização nem na construção de discursos presentificados, por exemplo, no caderno da professora Andressa:

Fotografia 75 – Página do caderno da professora Andressa da 1ª série da EMEF Elisa Leal Bezerra (Cariacica/ES) (2002)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Os discursos sobre a prática alfabetizadora da professora, representativos do trabalho com a leitura de sílabas, deram indícios de que seus fazeres profissionais se alicerçam em métodos *tradicionais* de ensino da língua materna. A título de exemplo, no planejamento do dia 16-4-2002, a docente explicita

que o objetivo das atividades a serem realizadas pelas crianças consiste na fixação dos padrões silábicos das famílias das letras C e B. O enunciado da primeira atividade prescreve a leitura seguida da cópia das seguintes sílabas: *ca-co-cu-cão* e *ba-be-bi-bo-bu-bão*, portanto o foco dessa atividade de leitura incide na memorização de unidades menores da língua por meio da repetição mecânica.

Luiz Carlos Cagliari (1998, p. 81) explica que, pelo fato de as letras do nosso alfabeto representarem consoantes e vogais, “[...] nada mais natural do que estudar o processo de alfabetização através das sílabas. Foi assim que surgiu o interesse pelo bá-bé-bi-bó-bu. É por isso que muitos professores não veem outra saída para ensinar a ler e a escrever, a não ser com o bá-bé-bi-bó-bu”. A enunciação proferida pela professora Andressa vai ao encontro do argumento apontado pelo autor: *“Mesmo após a conclusão do Profa, não me senti segura para trabalhar de acordo com a teoria construtivista e a metodologia de resolução de problemas. Por isso continuo ensinando os meus alunos a ler e a escrever seguindo o modelo tradicional que junta as letras do alfabeto e forma as sílabas, depois trabalho com as palavras, as frases e, finalmente, com o texto. Assim tenho certeza de que eles vão ser alfabetizados. Além disso, não vejo maiores problemas, pois foi assim que fui alfabetizada”* (QUESTIONÁRIO, 1-12-2011).

Apesar de estar atenta aos modismos pedagógicos, ela guarda marcas dos *velhos* métodos sintéticos de alfabetização pelos quais foi alfabetizada. Sem encontrar outra *saída para ensinar a ler*, inicia o trabalho com a identificação das letras do alfabeto, formando depois as sílabas e, com elas, as palavras, até chegar à leitura de frases e de textos. Não seria exagero inferir que, subjacente a esse modelo de ensino da leitura, há uma concepção de língua como um sistema de signos arbitrários e convencionais a ser decodificado pelo leitor, portanto o foco não está no diálogo entre o leitor e o autor por meio do texto nem na produção de sentidos. Bakhtin (2004, p. 94) nos ajuda a compreender que

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente da “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

O filósofo da linguagem nos aponta que, *mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem*, isto é, mesmo no processo inicial de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, não se deve ocupar somente dos aspectos normativos da língua como um produto que o aprendiz registra passiva e mecanicamente, porque não nos utilizamos da língua como um sistema abstrato de formas normativas estáveis e iguais a si mesmas, mas como um sistema de signos sempre variável e flexível. Em condições normais, a palavra não se apresenta ao sujeito como um item frio dicionarizado e sim nas e pelas interações vivas na correnteza das enunciações nos mais variados contextos linguísticos em que está inserida.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 96), essa separação “[...] da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (estruturalismo) que tem como principal representante Ferdinand de Saussure. Para essa corrente teórica,

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de

um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.

3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (BAKHTIN, 2004, p. 82-83, itálico no original).

O autor critica essa separação da língua das significações ideológicas que a atravessam, em outras palavras, da realidade em que ela é criada, pois a “[...] *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” e a compreensão da palavra alheia vai gerar respostas somente “[...] *àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (BAKHTIN, 2004, p. 95, itálico no original).

Usando um argumento que pode ser considerado como de defesa por não ter transformado seus fazeres profissionais, adotando os modelos de atividades prescritos pelo Profa, a professora Andressa enuncia que não vê problemas em alfabetizar a partir do método silábico porque assim ela foi alfabetizada. Contudo, Braggio (2005, p. 12) afirma que, com a utilização dessa metodologia,

Difícilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; que se deve ler sempre “corretamente” a despeito da variedade lingüística; que se necessite aprender regras

de soletração; que existam pré-requisitos para que se esteja “pronto” para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler e tudo mais que estes pressupostos impliquem. Torna-se difícil acreditar que esta criança também não seja vista como uma receptora passiva e acrítica dos Programas de leitura que a ela são destinados.

Portanto, o ensino da leitura fundamentado em *antigos* métodos de alfabetização somente permite que as crianças aprendam a repetir oralmente sons, sílabas e palavras sem compreensão, negando-lhes “[...] as ferramentas básicas para a reflexão, o pensamento crítico e a interação social” (MACEDO, 2000, p. 9). Excluídos de oportunidades que favorecem a formação da consciência crítica, os aprendizes da língua ficam expostos a circunstâncias que podem impossibilitá-los de recriar a própria cultura e a própria história, o que os distancia da esperança de atuação concreta na sociedade. Nesse cenário, o professor Geraldi (1997, p. 119) ressalta que seríamos felizes

[...] se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental. Uma infinitésima partícula sequer de saber útil.

Todavia, se a professora alfabetizadora tivesse se apropriado dos modelos de atividades de leitura prescritos pelo Profa, as consequências do processo ensino-aprendizagem seriam diferentes daquelas que se alicerçam nos *tradicionais* métodos de ensino? Acreditamos que não, porque ambos se apoiam na mesma concepção de língua elaborada por Saussure. O que os diferencia pode ser o fato de a equipe pedagógica do Profa, seguindo os

rastros deixados por Ferreiro e Teberosky (1999), defender que as crianças passam por níveis de evolução progressiva e contínua da escrita que evoluem de um grau inicial, em que elas buscam ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética.

Consequentemente, não postula a necessidade de um ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas. Já os autores das *velhas* cartilhas de alfabetização apontam como imperativo o ensino ordenado dessas relações para a aprendizagem da leitura que era concebida como decodificação de letras em sons.

Outra questão que, aparentemente, os distingue está relacionada com os textos apresentados para o ensino da leitura: as propositoras do Profa, sob o discurso de rejeição a qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas, prescreveram o trabalho a partir de textos que fazem parte do universo infantil e que circulam na sociedade; e os autores das cartilhas de alfabetização apresentam textos artificiais que foram criados, especificamente, para o ensino da leitura.

Dizemos aparentemente porque os diálogos travados entre o modelo de atividade de leitura a partir de *texto que se sabe de cor* e o materializado em O Livro de Lili mostraram que a base de sustentação da atividade de decomposição e composição do texto, atualmente conhecida como texto fatiado, é a mesma do método global de contos. Enfim, as propostas do Profa não deslocaram o eixo dos aspectos fonéticos e fonológicos porque permaneceram enfatizando como as crianças constroem as relações entre o oral e o escrito.

Ao nos posicionarmos contrárias ao modelo de atividades de leitura do Profa que se orienta no método global e ao modelo de atividade de leitura materializado no caderno da professora participante desta pesquisa, não estamos defendendo que o professor alfabetizador não deve trabalhar as relações entre sons e letras e letras e sons em sala de aula. Primeiro, porque essas relações integram uma das dimensões do conceito de alfabetização que orientam este estudo – os conhecimentos sobre o

sistema de escrita da língua portuguesa. Segundo, porque, no sistema de escrita do português, existem mais irregularidades do que regularidades nas relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas. Terceiro, porque não há como dissociar os elementos linguísticos dos aspectos discursivos da linguagem.

Portanto, se o professor alfabetizador não ensinar as relações entre sons e letras e letras e sons às crianças, como elas vão compreender o funcionamento dessas relações? Não acreditamos que elas aprendem na interação direta com o objeto, mas a partir da mediação do professor. Com essa discussão, queremos ressaltar que o problema é quando o texto entra na sala de aula somente para trabalhar os aspectos linguísticos da língua, esquecendo-se da importância de dialogar com o autor e com as muitas vozes que o atravessam, de construir sentidos e, sobretudo, de constituírem sujeitos numa relação essencialmente dialógica.

Tornando aos discursos representativos da prática alfabetizadora da professora Andressa, a segunda atividade, materializada em seu caderno de planejamento diário (Fotografia 75), propõe a leitura atenciosa de um conjunto de palavras nas quais a letra C aparece no início da sílaba: *cuiá, cueca, coco, caco, cuca, Caio, cuco, cacau, caiú, cubo, cão, cuca, cabo, cabe, cúca*. As outras três palavras que aparecem na lista (*boca, bica, beco*) foram permitidas porque são compostas por sílabas já estudadas que pertencem à família da letra B. Além disso, as sílabas *que* e *qui* não foram apresentadas, naquele momento, certamente porque são formadas por consoante, vogal, vogal (CVV), logo não obedecem ao padrão consoante, vogal (CV), considerado pelos autores de cartilhas e apropriado pela professora regente de classe como fácil de ser aprendido. Esse é um equívoco no ensino da língua materna, pois, segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 56),

[...] as consoantes, com exceção de alguns poucos casos, são representadas por diferentes letras e as letras podem ser lidas de maneiras diferentes, de acordo com as suas posições nas palavras. Desse modo, existem irregularidades nas relações entre sons e

letras e entre letras e sons que precisamos apresentar para que as crianças compreendam o funcionamento das relações.

Sem considerar que existem mais irregularidades do que regularidades nas relações entre sons e letras, isto é, que os fonemas e os grafemas não mantêm correspondência biunívoca entre si porque uma mesma letra pode representar diversos sons, sendo poucas as situações em que uma letra representa um único som, primeiro a professora ensinou os alunos a ler sílabas simples, formadas apenas por consoante e vogal (CV), posteriormente as sílabas consideradas complexas, ou seja, aquelas compostas por consoante, consoante, vogal (CCV); consoante, vogal, vogal (CVV); e, finalmente, consoante, consoante, vogal, consoante, consoante (CCVCC). Para Cagliari (1998, p. 47), a hierarquia do fácil para o difícil reside no fato de

[...] a maioria dos professores e a totalidade das cartilhas considerarem, por exemplo, que a letra X é intrinsecamente mais difícil do que a letra A. Isso acontece porque partem do pressuposto que escrever palavras em que ocorre a letra X é mais difícil do que escrever palavras em que ocorre a letra A. Ledo engano. Na verdade, esses professores estão levando para a prática pedagógica algo que é muito peculiar a eles, e não ao processo de alfabetização. [...]. Somente depois que aprendemos algumas tantas coisas é que vamos descobrir que certas palavras (por serem mais familiares a nós) são mais fáceis de escrever do que outras. Do mesmo modo vamos achar mais fácil escrever certas letras do que outras, porque erramos menos a ortografia com elas. A letra X só é difícil para quem já sabe escrever e tem uma certa prática, mas ainda se confunde com a grafia de certas palavras. A dificuldade do alfabetizando é de outra natureza. Para ele, tudo é difícil. Escrever 'casa' é tão difícil quanto para um adulto alfabetizado escrever 'ojeriza', 'estender' ou 'extensão'.

Conforme adverte Cagliari (1998), essa hierarquia é traçada a partir das representações de autores das cartilhas que foram

sendo apropriadas por professores alfabetizadores e não propriamente dos alunos em fase inicial de alfabetização. Acreditando no que seja mais fácil e mais difícil no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, os discursos materializados no caderno da professora Andressa nos deixam ver que, para ensinar a regularidade baseada na correspondência biunívoca entre fonema e grafema, a docente cerceou a entrada das palavras na classe de alfabetização. Mortatti (2000) explica que essa permanência reside na crença de que esse modelo de trabalho ajuda os alunos na aprendizagem, pois a leitura é concebida como um processo de imitação que requer capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva.

Seguindo esse modelo cartilhesco que busca assegurar que as crianças leiam apenas palavras constituídas pelas sílabas já ensinadas, os textos, materializados no caderno de planejamento da alfabetizadora e, provavelmente, trabalhados com as crianças, restringem o repertório de palavras nele contidas. Por essa razão, Braggio (2005, p. 14) defende a ideia de que o conteúdo desses textos “[...] não é interessante, excitante, nem relevante à idade, cultura e experiência das crianças, não favorecendo, pois, nenhuma inter-relação do aluno com o contexto em que vive”. E complementa: sua estrutura “[...] não permite o desenvolvimento pleno de personagens, tramas, temas, nem apresenta uma hierarquia subjacente de histórias” (p. 14). Além disso, “[...] a preocupação com o aspecto grafofônico e com a crença de que se aprende melhor a partir de elementos isolados e de segmentos menores de língua também não permite a utilização de elementos coesivos” (p. 14).

No exemplo a seguir (Fotografia 76), todas as palavras que compõem o texto da primeira atividade de leitura, planejada para o dia 17-4-2002, já haviam sido trabalhadas em atividades anteriores.

pertencem a um gênero criado por autores de cartilhas e reproduzido por professores alfabetizadores por meio de uma prática descontextualizada, completamente artificial, que não concebe o texto como um enunciado concreto e real da atividade comunicativa entre sujeitos situados em contextos reais.

O caderno de Eduarda – aluna da 1ª série, no ano letivo de 2007 – também aponta para a concretização da leitura de sílabas. Observemos os enunciados das duas atividades de leitura registradas em seu caderno:

Fotografia 77 – Página do caderno da aluna Eduarda da 1ª série da EEUF Fazenda Santo Amaro (Mimoso do Sul/ES) (2007)

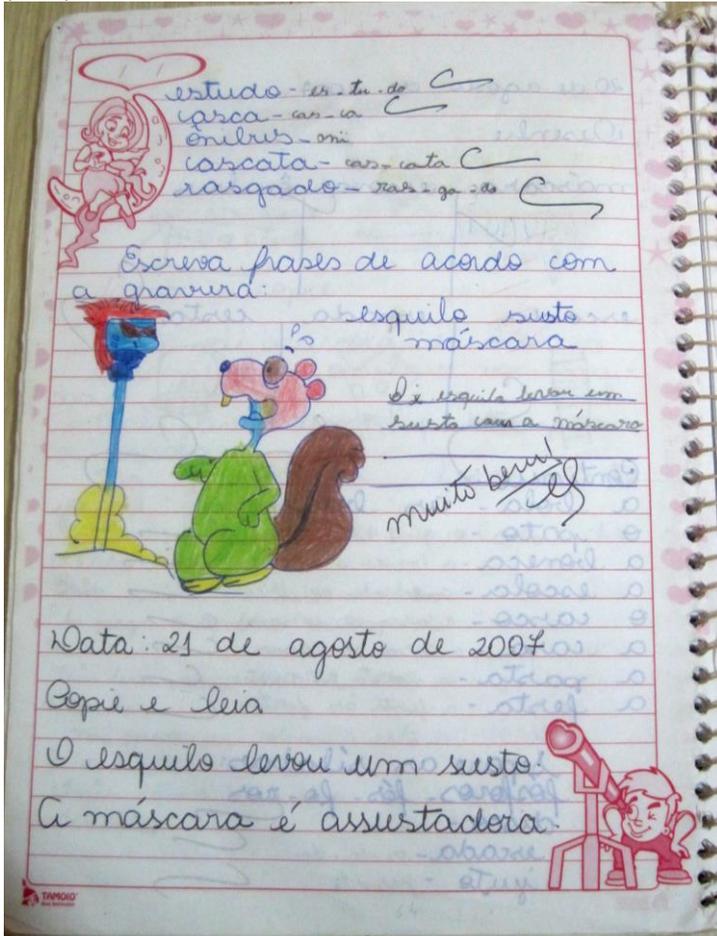


Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Nas cartilhas, no alto da página, há uma imagem que representa um *açude*, pois as atividades materializadas nessa folha do caderno correspondem ao ensino dos padrões silábicos *ça-co-çu*. Na primeira atividade, as crianças foram solicitadas a copiar e ler as referidas sílabas. Na continuidade, deveriam ler atenciosamente as palavras e separá-las em sílabas, nesse caso fazendo a transcrição da letra de imprensa para a letra cursiva. O objetivo dessa segunda atividade consistia na fragmentação de palavras em sílabas. As palavras listadas não tinham nenhuma relação entre si, a não ser o fato de todas elas apresentarem a letra Ç entre vogais. Os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do modelo de leitura de sílabas sinalizam que essa atividade, mesmo em menor recorrência, se mantém em classes de alfabetização independente dos discursos oficiais e acadêmicos que já elaboraram críticas radicais aos métodos *tradicionais*.

Outros discursos materializados no caderno dessa mesma aluna são representativos da leitura de frases (0,2%). O exemplo a seguir sinaliza para um trabalho que torna a frase estável e arbitrária, pois a concebe como algo neutro.

Fotografia 78 – Página do caderno da aluna Eduarda da 1ª série da EEUF Fazenda Santo Amaro (Mimoso do Sul/ES) (2007)



Fonte: Arquivo do Nepales (2011).

Contrário à neutralidade da oração, Bakhtin (2004) enfatiza que ela é dinâmica, viva e ideológica, tendo em vista que a frase, como um agregado de signos ideológicos, ganha sentido no processo de comunicação discursiva. Por conseguinte, isolar tais unidades do contexto de produção empobrece a construção de sentidos e a compreensão do significado, conforme pode ser

observado nas frases materializadas na página do caderno de Eduarda: *O esquilo levou um susto* ou *A máscara é assustadora*. Quais os sentidos dessas frases para a aluna? Para quem se dirigem? Como aponta Bakhtin (2003, p. 289, itálico no original), a “[...] oração como unidade da língua, à semelhança da palavra não tem autor. Ela é de *ninguém*”.

Não desconsideramos a possibilidade do trabalho com frases, pois, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 305), uma frase pode ser um enunciado, mas, para isso, é necessário que esteja endereçada:

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidade da língua, mas ao enunciado.

Porém, a unidade frase foi tratada apenas como uma unidade da língua e não como unidade da comunicação discursiva que tem condições de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do interlocutor.

Finalizando este capítulo, voltamos à nossa tese inicial em que afirmamos que *as situações didáticas de leitura do Profa permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra)*. Por conseguinte, o programa não proporcionou nada mais nem nada menos do que o já estava presente em classes de alfabetização, no período anterior à sua implantação. Sobre isso, podemos dizer que, ao dialogarmos com discursos acerca do ensino da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, a nossa tese foi comprovada em parte nos nossos diálogos, pois as professoras, alinhadas às orientações do Profa, utilizavam em seus

fazeres profissionais pressupostos teóricos e metodológicos que apenas deram uma *nova* roupagem ao ensino centrado na noção de palavra como unidade privilegiada do trabalho com *texto que se sabe de cor*.

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

Os discursos presentificados nas fontes documentais que compõem o nosso *corpus* discursivo também ofereceram indícios de que outras professoras, apesar de terem cursado o Profa, permaneceram organizando o trabalho com a leitura a partir de sílabas e de frases.

Capítulo V

Instaurando o dixit conclusivo, antes de guardar os cadernos e demais suportes de registros escolares

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

BAKHTIN, 2003, p. 348

Ainda que tenhamos consciência da incompletude dos diálogos instituídos com as múltiplas vozes que foram entrelaçadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares e dos enunciados que aqui proferimos, chegou o momento de guardar cadernos escolares, propostas curriculares oficiais, diários de classe, planos de trabalho, projetos didáticos, roteiros de planejamento de atividades, relatórios avaliativos de desenvolvimento de atividades, relatórios de acompanhamento de alunos, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, atividades de avaliação valorativa, diagnósticos das hipóteses de escrita discente etc.

Lemos o texto produzido e tentamos contextualizar, historicamente, propostas de ensino da leitura que orientaram fazeres profissionais de professoras capixabas, no período de 2001 a 2008, perscrutando apropriações, usos e/ou transformações de modelos de situações didáticas de leitura, propostos pela equipe pedagógica do Profa, a fim compreender se tais atividades contribuíram para a instauração de mudanças no processo ensino-

aprendizagem da leitura ou para a manutenção de modelos já presentes nas *velhas* cartilhas de alfabetização. Para tal, dialogamos com discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a leitura, materializados em cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar.

Antes de guardá-los, levantamos os seguintes questionamos: o que fomos capazes de ler? Como os documentos só falam se soubermos interrogá-los, quais questões aguardavam que fossem suscitadas? Pela riqueza de registros escolares fixados nas fontes documentais, certamente muitos aspectos não foram trabalhados tendo em vista as nossas questões de investigação.

Localizar cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras egressas do Profa e de alunos que estudaram com elas se constituiu numa atividade desafiadora, mas não sem razão, pois, nas visitas as 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem, no Estado do Espírito Santo, políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes. Nas escolas visitadas, os arquivos se referiam exclusivamente aos das secretarias, destinados a preservar documentos tidos como oficiais. Tais constatações apontaram para a necessidade de refletir sobre a organização de arquivos institucionais e escolares destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando a preservar uma memória da educação espírito-santense.

Em decorrência da ausência de valorização e preservação de cadernos e de outros documentos docentes e discentes produzidos no âmbito escolar, localizamos esses materiais em arquivos pessoais, ou seja, nas residências de 25 professoras que se interessaram em guardar suas atividades e as de seus alunos, bem como nas casas de quatro crianças. Graças ao empenho desses sujeitos, conseguimos reunir 2.113 fontes documentais. De posse dos discursos materializados nos cadernos e demais suportes de registros

escolares, identificamos mecanismos que contribuíram para a manutenção de modelos *tradicionais* de ensino da leitura.

O trabalho com os cadernos exigiu um exercício dialógico diferenciado, porquanto lidamos com suportes de registros escolares docentes e discentes que transpuseram o tempo, o fogo e, muitas vezes, o lixo. Com certeza não foram muitos os documentos que escaparam dos inúmeros descartes a que estiveram sujeitos, daí certa dificuldade de acesso, pois, dentre as 361 professoras com as quais estabelecemos contato pessoalmente no decorrer da pesquisa, tão somente 17 tinham os documentos arquivados para nos ceder. Registros de pessoas comuns, que foram escritos sem o intuito de publicação, moveram-se, pelas nossas mãos, dos arquivos pessoais para a visibilidade pública e científica. Assim, erigir os cadernos como fontes históricas de pesquisa representou uma compreensão da importância de tais documentos para a memória da educação pública capixaba, despertando um compromisso com a preservação dos materiais que foram coletados ao longo desta investigação para outras pesquisas e estudos vindouros.

Nossos conhecimentos sobre cadernos escolares e pesquisa numa perspectiva historiográfica se ampliaram e aprofundaram ao termos a oportunidade de participar das reuniões do grupo de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, coordenado pela professora Doutora Ana Chrystina Venancio Mignot, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj).

A partir da nossa inserção no referido grupo, das orientações coletivas e individuais, dos diálogos travados com outros pesquisadores, fomos entendendo que papéis de naturezas díspares, preservados por pessoas comuns ao longo dos anos, como cartas, agendas, autobiografias, diários íntimos, diários profissionais, álbuns de fotografias, cadernos escolares, entre muitos outros, além de guardar determinados valores afetivos, materializam crenças, saberes e práticas escolares. Nessa perspectiva, também compreendemos que cadernos docentes e

discentes testemunham modos de organização do trabalho com a linguagem em salas de aula, conhecimentos específicos da alfabetização em situações de ensino-aprendizagem, teorias que fundamentam esse processo e, ainda, refletem as diferentes vozes presentes no interior das classes de alfabetização – as vozes das professoras, das crianças, das propostas pedagógicas, das formas de avaliação, dos pais e/ou responsáveis etc.

Os estudos do historiador Roger Chartier (1990) nos chamaram a atenção para a importância do suporte textual, ao afirmar que não há texto independente do suporte que o dá a ler e não existe compreensão de um texto que não dependa do suporte por meio do qual ele chega ao leitor. Sendo assim, tornou-se imprescindível conhecer a materialidade dos cadernos escolares que compõem nosso *corpus* discursivo. Assim, direcionamos o nosso olhar para os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diversos modos de usos desses documentos. Folhear os 24 cadernos escolares que se hospedavam silenciosos nas prateleiras dos arquivos pessoais de dez docentes que trabalhavam com turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, no período de 2001 a 2008, e de três mães de estudantes, constituiu-se em convite para a problematização e a desinvisibilização desses *objetos-memória*.

Para além de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita, os registros materializados nesses documentos se mostraram valiosos para a compreensão de parte das práticas cotidianas vividas em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, tendo em vista que presentificaram uma multiplicidade de discursos que nos forneceram indícios dos usos e dos modos como docentes e discentes se inscreveram como usuários desses *objetos-memória*. Ou seja, obedeciam, e ou burlavam, às normas dessa estrutura de registros da escrita escolar engendradas socialmente e usavam, em algumas vezes de modo peculiar, esse suporte material. Assim, foi possível dar

visibilidade à parte das relações que se passaram em salas de aula e que ficaram documentadas nessas fontes históricas de pesquisa.

Nossos diálogos com os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diferentes modos de usos dos cadernos docentes e discentes que compõem nosso *corpus* discursivo nos permitiram observar: os aprendizes da língua materna escrevem a lápis, muitas vezes, acatando o limite estabelecido pelas margens da página, enquanto as professoras escrevem a lápis e/ou a caneta de cores variadas e nem sempre respeitam a linha vertical da folha; independente do modelo de encadernação, algumas folhas são arrancadas para outros fins; as imagens das capas trazem indícios sobre o sexo dos usuários; a marcação do tempo presentificou-se em todos os cadernos, registrando partes de períodos letivos; nem sempre a mesma docente esteve à frente das atividades, pois houve marcas de professores substitutos. Por parte das docentes, há uma preocupação com a estética dos cadernos discentes, porque eles permitem aos pais e/ou responsáveis acompanhar a sequência de trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Ainda foi possível entrever o uso dos cadernos discentes como meio de diálogos entre a escola e a família e vice-versa; como suportes físicos de outros papéis, por exemplo, as *folhinhas* mimeografadas e/ou xerocopiadas. As marcas de correção das atividades realizadas apontaram mensagens de elogios aos alunos, de recomendações e de comprovação da revisão feita, permitindo aos pais acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Nas páginas de cadernos docentes, evidenciamos que os professores escrevem diariamente, mesmo que não seja com a finalidade de publicação, mas planejam e registram aulas, lembretes, bilhetes, acontecimentos locais, desempenhos de alunos, atas de reuniões de pais, tensões e dilemas do contexto escolar, desabafos, súplicas, entre outras escritas. Enfim, há uma diversidade de registros nos cadernos escolares que abre várias possibilidades de utilização desses *objetos-memória* aos pesquisadores.

No que concerne aos modelos de situações didáticas direcionadas ao ensino da linguagem escrita, mapeamos e categorizamos todas as atividades presentificadas nos 24 cadernos e nos outros 315 suportes de registros da escrita escolar. Esse mapeamento possibilitou identificar discursos representativos de 46 diferentes modelos de atividades, totalizando 4.476 ocorrências, que foram agrupados em torno de cinco dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais (4%), conhecimentos sobre o sistema de escrita (16%), escrita (54%), leitura (21%) e oralidade (5%). Portanto, os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a escrita e com a leitura foram os privilegiados em salas de aula.

Em razão do objetivo desta investigação, continuamos o diálogo com discursos representativos do trabalho com a leitura, especificamente, da *leitura compartilhada* (34%), da leitura com *texto que se sabem de cor* (31%) por serem os modelos de situações didáticas mais recorrentes nas fontes documentais e da leitura de sílabas (0,5%) e de frases (0,2%) por serem os menos recorrentes.

Nas situações de *leitura compartilhada*, foi possível compreender que esse modelo de atividade, prescrito pela equipe pedagógica do Profa, foi apropriado e usado por professoras participantes da pesquisa. Os discursos materializados nas fontes documentais sinalizaram que algumas professoras instauraram momentos em que liam descompromissadamente para seus alunos, numa tentativa de romper com o caráter acadêmico que torna a leitura um fazer dirigido. Porém, outras permaneceram usando as fichas de leitura com questões previamente elaboradas para averiguar se as crianças compartilhavam as histórias com seus familiares. Também encontramos aquelas que, acreditando terem modificado seus fazeres profissionais, não solicitavam o preenchimento de questionário, mas pediam que os alunos reescrevessem, dramatizassem ou desenhassem os textos ouvidos. Já os discursos de Secretarias Municipais de Educação apontaram para uma reprodução dos enunciados proclamados pela SEF/MEC: *leitura compartilhada* diariamente.

O modelo de trabalho com a leitura a partir de *texto que se sabe de cor*, colocado em circulação por meio dos documentos escritos e videográficos do Profa, também foi amplamente apropriado e utilizado pelas professoras alfabetizadoras na tentativa de sair de uma prática *tradicional* para uma que foi considerada, pelas propositoras do programa, construtivista. Dizemos considerada porque a perspectiva historiográfica no campo educacional nos possibilitou visualizar que a organização metodológica do trabalho com a leitura denominada texto fatiado ou filipetas, que consiste na decomposição do texto em frases, palavras e letras para posterior composição, já havia sido anunciada por Anita Fonseca, divulgadora do método global de contos, na década de 1930.

Apesar de o trabalho com a leitura não ser organizado a partir de textos das *velhas* cartilhas de alfabetização e sim de textos da tradição oral que circulam na sociedade, ao solicitar que as crianças estabelecessem correspondências entre o que era lido e o que estava escrito, a ênfase permaneceu no estudo da palavra. Desse modo, o texto foi tomado como ponto de partida para a análise de aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Por conseguinte, o fato de as professoras terem se apropriado desse modelo de trabalho com a leitura a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente e utilizados em classes de alfabetização não contribuiu para a instauração de mudanças em relação às soluções já presentes nos métodos analíticos porque o Profa não rompeu com a concepção de linguagem que sustenta os métodos e que foi severamente criticada pela equipe pedagógica.

Os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a leitura de sílabas e de frases nos deram indícios de que nem todas as docentes que cursaram o Profa, no Estado do Espírito Santo, se apropriaram dos modelos de situações didáticas de leitura prescritos pelo programa. Houve aquelas que, desafiando o tempo, permaneceram ensinando as crianças a ler por meio dos métodos pelos quais foram alfabetizadas.

Isso demonstra que as professoras participantes da pesquisa, ao se apropriarem (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a leitura e o seu ensino, realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito pelo Profa. Algumas concordaram e outras discordaram (total ou parcialmente), complementando-os, transformando-os ou se recusando a aplicá-los em suas salas de aula. Isso porque elas não são coisas mudas ou objetos invisíveis, cujas vozes são caladas, esquecidas, silenciadas, mas sujeitos responsivos que não reproduzem as prescrições oficiais.

Nesses oito anos (2001-2008) que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares nos permitiram acompanhar, o ensino da leitura revelou-se como um processo histórico de continuidades e aparentes modificações, na coexistência de diferentes e até modelos de ensino da leitura considerados divergentes (*métodos tradicionais* de ensino e abordagem construtivista) em um mesmo momento histórico. Seria leviano de nossa parte não pontuar que a equipe pedagógica do Profa, alicerçada em Ferreiro e Teberosky (1999), avançou ao compreender o aluno como um sujeito ativo, ao afirmar que o trabalho com a leitura no contexto de uma classe de alfabetização deve ser desenvolvido a partir de uma diversidade textual e ao propor que, no planejamento das atividades, o professor reflita sobre o que ele pretende que os alunos aprendam com determinada atividade.

Vale enfatizar que a maioria das professoras participantes de nosso estudo se apropriou desse discurso. Entretanto, não acreditamos que a maneira como o texto foi trabalhado nos modelos de situações didáticas de leitura do Profa, por conseguinte, em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, contribuiu para que as crianças aprendessem a construir diálogos com o texto e com as diferentes vozes que também se presentificam nele, oferecendo suas contrapalavras e produzindo, também, seus próprios discursos mediante os discursos já construídos historicamente por outros sujeitos que

nos antecederam. Enfim, os textos não adentram nas classes de alfabetização para instaurar brincadeiras, jogos, diálogos, interlocuções, conversas e sim para desenvolver o trabalho com unidades menores da língua.

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

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

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

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVII e XIX). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2005. 1 CD-ROM, GT 10.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, São Paulo: CPDOC/FGV. p. 9-34, 1998.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (Década de 1870)**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos**. Puerto Rico: Antropos, 1997

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. 2007. 251 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Análise comparativa de modelos de ensino da leitura para a alfabetização: o Profa (2001-2002) e O Livro de Lili. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2011, Vitória. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: Ufes, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. 3. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002a.

BRAVO, Zean. Cadernos para todos os momentos. **Papel & Arte**, n. 19, p. 34-35, abr./maio 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

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

CAMPOS, Rosiane Sudré. **Alfabetização de jovens e adultos no Ceeja-Vi – ES: um estudo de concepções de linguagem/língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do Grupo de Pesquisa ALFALE. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: Edufes, 2010.

CARVALHO, Silvia A. S. de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

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 (Coleção Linguagem e Educação).

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007a.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **As práticas de alfabetização de duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CUNHA, Maria Teresa. Territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-279.

CUNHA, Maria Teresa. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARIA, Vitória Libia Barreto de. **No caderno da criança o retrato da escola**. 1988. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 19-39, jan./abr. 2005.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 49-68.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (org.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: Ceale/Fapemig, CNPq/UFMG/FaE, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contrapalavras. Educar em Revista.** Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Antonia Simone Coelho. **Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938.** 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa,** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** Campinas: Autores Associados, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo (1870-1920)**. Relatório de Pesquisa. Vitória: Ufes, 2008a.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 201-220.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: uma mirada a los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Aique, 1997.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

GOMES, Antonia Simone Coelho. **Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1936**. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Memória e discurso em marcas de correção**: um estudo de cadernos escolares. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MACEDO, Donald. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos**: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPel, v. 6, n. 11, p. 147-168, abr. 2002.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer**: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2007.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Cadernos escolares: um exercício de análise. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Memória, História e Educação: fios e desafios na formação de professores, 2., 2004, São Gonçalo. **Anais do II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: fios e desafios na formação de professores**. São Gonçalo: Uerj, 2004. p. 83-90.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008a.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Do primeiro rabisco até o be-a-bá**. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto

qualquer”. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2008b.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Um certo objeto-memória:** apontamentos sobre cadernos escolares. [2000?]. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAS, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010. p. 425-446.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à**

vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 129-144.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero Ler. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPel, n. 6, p. 89-103, out. 1999.

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

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

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

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

PORTO, Gilceane Caetano. **Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil Pelotas – RS (1940-1970)**. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n. 160, mar. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br>. Acesso em: fev. 2006.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 145-160.

SANTOS, Vera Mendes dos. **Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Os sentidos da leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2006. 1 CD-ROM, GT 10.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Relatório científico final de Pós-Doutorado**. Vitória: Ufes, 2012. (mimeografado).

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas do ensino fundamental**. 2010. 315 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SOUZA, Neusa Balbina de. **Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VAGO, Eliete Aparecida Locatelli. **O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VINÃO FRAGO, Antonio. **La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos**. Espanha: Múrcia, 2005.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.



Cleonara Maria Schwartz

Doutora em Educação; professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufes; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). cleonara.schwartz@gmail.com



Fernanda Zanetti Becalli

Doutora em Educação; professora dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes - Campus Vila Velha); professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes - Campus Vitória; integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar (Gespaee). fernanda.becalli@ifes.edu.br

