

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

JALMA GEISE MARIA BRABO DO PRADO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 1ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: sob a influência dos
métodos de alfabetização**

BELÉM

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

JALMA GEISE MARIA BRABO DO PRADO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 1ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: sob a influência dos
métodos de alfabetização**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Linguística, sob a orientação da Profª Drª. Regina Célia Fernandes Cruz.

BELÉM

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

Prado, Jalma Geise Maria Brabo do.

A Produção textual escrita de alunos de 1ª série do Ensino Fundamental: sob a influência dos métodos de alfabetização / Jalma Geise Maria Brabo do Prado; orientador: Profª Drª Regina Célia Fernandes Cruz. – 2006.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2006.

1. Alfabetização. 2. Língua Portuguesa – composição e exercícios. 3. Língua Portuguesa – estudo e ensino. 5. Coesão (Linguística). 6. Crianças – Escrita. I. Título.

CDD - 21. ed. 372.623

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

JALMA GEISE MARIA BRABO DO PRADO

**A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE ALUNOS DE 1ª
SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: sob a influência dos
métodos de alfabetização**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Linguística, sob a orientação da Profª Drª. Regina Célia Fernandes Cruz.

Data da defesa: ____/____/2006

Conceito: _____

Banca Examinadora

Profº Drª Regina Célia Fernandes Cruz (Orientadora)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Anna Christina Bentes

Prof. Dr. Samuel Campos

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos(Suplente)

Das primeiras garatuñas à escrita alfabética, a produção escrita da criança é fascinante, ou melhor, a forma como ela constrói os seus conhecimentos acerca da linguagem escrita é um fascínio, mas tão mal compreendida por muitos é obrigada a se apegar a concepções do adulto, o que tolhe muitas vezes a sua capacidade criativa. Entretanto, a teimosia faz parte da natureza infantil e por isso, só por isso, ela insiste na sua criação e reinventa, brinca com a escrita até alcançar a maturidade para perceber que nem tudo era do jeito que imaginava.

À criança e a todos que buscam compreendê-la dedico este trabalho.

Entre o ‘passado imperfeito’ e o ‘futuro simples’ está o germe de um ‘presente contínuo’ que pode gestar um futuro complexo: ou seja, novas maneiras de dar sentido (democrático e pleno) aos verbos ‘ler’ e ‘escrever’. Que assim seja, embora a conjugação não o permita.

Emilia Ferreiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me iluminar e guiar meus passos nos caminhos que trilhei.

À Prof^a.Dr^a. Regina Cruz que aceitou o desafio de me orientar.

Ao Prof. Dr. Samuel Campos que acreditou em meu potencial.

À Prof^a. Selma Pena que, com suas conversas e seus conhecimentos, me fez ampliar a visão que tinha acerca da alfabetização e do letramento.

Aos meus pais, Januário Prado e Damair Prado, pelo apoio incondicional e por sempre me mostrarem que o conhecimento é um bem que ninguém nos tira.

À amiga Isabel Cristina, pela força, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelo apoio e pela ajuda na superação de obstáculos impostos durante esta caminhada.

À amiga Ariete Leitão, por sempre ter me compreendido nos momentos em que tive que me ausentar da minha função.

À amiga Rosa Borges que, com seus sábios conselhos, sempre me impulsionou a seguir em frente.

Às minhas irmãs, Leila, Laila e Joyce, que, por vezes, deixaram seus afazeres para me ajudarem a dar corpo a este trabalho.

Ao meu irmão, Janilson, pelo carinho e confiança.

Ao meu namorado, Gezania de Sousa, pela paciência durante esta jornada.

Às professoras e aos alunos que contribuíram para a realização deste trabalho, participando da pesquisa de campo.

A todos que, de certa maneira, contribuíram para a elaboração e concretização deste sonho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Amostras de escrita de um aprendente em nível pré-silábico	52
Figura 2:	Amostras de escrita de um aprendente em nível silábico	53
Figura 3:	Amostras de escrita de um aprendente em nível silábico-alfabético	54
Figura 4:	Amostras de escrita de um aprendente em nível alfabético	55
Figura 5:	Recurso didático que é parte integrante da cartilha Porta de Papel	106
Figura 6:	Capa da cartilha Construindo na Pré-escola	118
Figura 7:	Atividades referentes ao grafema P	122
Figura 8:	Atividades referentes ao grafema R	123
Figura 9:	Atividades referentes ao grafema C	124
Figura 10:	Modelo de atividade de interpretação	126

RESUMO

Com base em estudos que tomam como eixo central a alfabetização e o letramento, esta dissertação compreende uma investigação acerca da influência dos métodos de alfabetização, mais especificamente do método silábico e da proposta de alfabetização com base lingüística (ABL), na produção textual escrita de alunos de 1ª série do Ensino Fundamental, alfabetizados ou pelo método silábico ou pela proposta ABL. Para tanto, este estudo partiu da hipótese de que a relação oralidade/escrita estabelecida pelo aluno em suas produções e a utilização de um número restrito de elementos coesivos que estabelecem as relações de sentido entre os enunciados que compõem o texto é, em parte, responsabilidade dos métodos e/ou propostas de alfabetização adotados. O diálogo estabelecido com autores que dão visibilidade à prática de alfabetizar letrando; os estudos sobre letramento, alfabetização, psicogênese da língua escrita e a produção de textos escolares ajudaram na condução desse trabalho, que além da pesquisa bibliográfica se valeu da pesquisa de campo realizada nas escolas N.S.A e L.C pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Ananindeua e à Rede Privada de Ensino de Belém, respectivamente. Durante esta pesquisa, foram observados o desenvolvimento do trabalho de quatro professoras com turmas de alfabetização e da produção textual de doze alunos de duas turmas de 1ª série da escola N.S.A; também foram aplicados dois questionários a sete professoras de turmas de alfabetização e 1ª série das duas escolas citadas. A referida pesquisa tornou possível perceber que a alfabetização já começa a ser vista como um processo que visa não só ao domínio da tecnologia da leitura e da escrita, mas também aos usos sociais dessa tecnologia; mostra também que os alunos alfabetizados pela proposta ABL usam um maior número de elementos coesivos em suas produções que os alunos alfabetizados pelo método silábico e que a relação entre a fala e a escrita estabelecida na escrita de palavras é muito mais forte nas produções textuais escritas dos alunos alfabetizados pela ABL.

Palavras-chave: Produção textual. Relação oralidade/escrita. Métodos e/ou propostas de alfabetização. Psicogênese da língua escrita. Elementos coesivos.

ABSTRACT

On the basis of studies that take as central axle the alphabetization and the literacy, this thesis understands an inquiry concerning the influence of the literacy methods, more specifically of the Syllable Method and the proposal of Literacy with Linguistics Base Approach, in the textual production written of first grade of elementary level students, that were literate by Syllable Method or Linguistic Base Approach. To achieve it, this study started the hypothesis that orality/written relation established by the students in its productions and the use of a restricted number of cohesive elements that establish the relations of meaning between the utterances that compose the text are, in part, responsibility of the methods and/or proposals of literacy adopted. The dialogue established with authors who gives visibility to the practical one of to support literacy process; the studies on: literacy, psychogenesis of the written language and the production of scholar texts had helped respectively in the conduction of this work, that beyond the bibliographical research it was valid the field work carried through in two elementary schools: the N.S.A that pertaining to the Municipal Net of Education of Ananindeua and L.C that pertaining to the Private Net of Education of Belém. During this research, had been observed the development of the work of four teachers with literacy groups and of the textual production of twelve students of two groups of first grade of school N.S.A; and also had been applied two questionnaires to seven teachers of literacy and first grade groups of the two cited schools. The aforesaid research became possible to perceive that the literacy already starts to be seen as a process that it not only aims at to the domain of the technology of the reading and the writing, but also to the social uses of these technologies; it shows also that the students literate by Linguistics Base Approach use a bigger number of cohesive elements in its productions that the students literate by the Syllable Method and that the relation between speech and the writing established in the writing of words is much more strong in the written textual productions of the students literate by the Linguistics Base Approach.

Keywords: Textual production. Orality/writing relation. Methods and/or proposals of literacy. Psychogenesis of the written language. Cohesive elements.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO	16
2.1	MÉTODO SINTÉTICO	16
2.1.1	Método da soletração	18
2.1.2	Método silábico	21
2.1.3	Método fônico	23
2.1.3.1	Método Iracema Meireles	26
2.1.3.2	Método A Abelhinha	27
2.2	MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL	29
2.2.1	Método dos contos	32
2.2.2	Método da palavração	34
2.2.2.1	Método natural	34
2.2.2.2	Método Paulo Freire	36
2.2.3	Método da sentencição	39
2.2.4	Metodologia de base lingüística: Proposta ABL (Alfabetização com Base Lingüística)	40
3	CONSTRUTIVISMO: FIM DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO?	44
3.1	CONSTRUTIVISMO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS	45
3.2	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	47
3.2.1	Critérios infantis para a interpretação do texto escrito	48
3.2.1.1	Quantidade suficiente de caracteres	49
3.2.1.2	Variedade de caracteres	50
3.2.2	Níveis de aquisição de escrita	51
3.2.2.1	Nível pré-silábico	52
3.2.2.2	Nível silábico	53
3.2.2.3	Nível silábico-alfabético	54
3.2.2.4	Nível alfabético	54
3.3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	56
3.4	CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO	61
4	LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES PARA A PRÁTICA DA SALA DE AULA	64
4.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS USOS DA ESCRITA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL	64
4.2	A RELAÇÃO LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA	70

4.3	A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM INTERACIONISTA DE ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	77
5	PRODUÇÃO DE TEXTO	86
5.1	A CONCEPÇÃO DE TEXTO ADOTADA PELA ESCOLA NA ALFABETIZAÇÃO	87
5.2	O TEXTO DA CARTILHA: UM MODELO POUCO EXPRESSIVO	90
6	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	96
6.1	UNIVERSO PESQUISADO	96
6.1.1	Escola L.C	96
6.1.2	Escola N.S.A	97
6.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	98
6.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA	99
6.4	COLETA DE DADOS	101
6.5	A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	102
7	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	104
7.1	MÉTODOS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS NAS ESCOLAS N.S.A E L.C	105
7.1.1	Método silábico	105
7.1.2	Proposta ABL	107
7.1.3	Método fônico	109
7.2	CATEGORIA DOCENTE	110
7.2.1	Docentes da alfabetização	111
7.2.1.1	Construindo na pré-escola: livro ou cartilha?	117
7.2.1.1.1	Abordagem metodológica do sistema de escrita do livro <i>Construindo na pré-escola</i>	119
7.2.2	Docentes da 1ª série	128
7.3	AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: O QUE MAIS REVELAM OS TEXTOS ELABORADOS POR CRIANÇAS ALFABETIZADAS POR ALGUM MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	133
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE	162
	ANEXOS	174

1 INTRODUÇÃO

Não muito raramente, é possível chegar a uma turma de alfabetização e se deparar com o professor ensinando, diante da cartilha aberta em determinada página, o bá-bé-bi-bó-bu. Ensinando a juntar “pedacinhos”, que Cagliari (2001) chama de montar tijolos, para formar palavras que quase nada têm a ver com o universo vocabular da criança. Esse tipo de prática ainda está presente nas escolas devido à concepção de língua, de leitura e de escrita de que alguns docentes compartilham.

Nota-se também que como esse processo de juntar pedacinhos ocupa toda a aula, a produção de texto não tem vez, pois um dos principais recursos didáticos utilizado pela classe docente, a cartilha, o fiel escudeiro do professor, não tem na sua estrutura um espaço destinado à produção textual escrita, nem mesmo à oral, pois o que interessa a cada lição trabalhada no livro é que o educando consiga codificar e decodificar as famílias silábicas ali expressas, não interessando, portanto, a expressão do pensamento discente, pensamento este que poderia ser explicitado, por meio da escrita, caso a escola propiciasse a produção de texto espontânea do aluno na alfabetização. Entretanto, se o objetivo da alfabetização “se restringe à aprendizagem do mecanismo de funcionamento da escrita, os métodos tradicionais – alfabéticos, silábicos, fônicos etc. – são suficientes” (MOVA/SP, 2000, p. 11), daí, então, a importância dada a eles.

Todavia, passado esse período de aprendizagem do mecanismo de funcionamento da escrita por meio dos métodos de alfabetização, um indivíduo é considerado alfabetizado pelo docente e como consequência disso é promovido à 1ª série, série na qual as atividades de juntar e de separar pedacinhos continuarão existindo, só que com menos intensidade, já que a partir dessa série o professor passará a exigir que os educandos produzam textos. Então, surge o caos, pois quando as crianças começam a produzir textos, geralmente não os elaboram, na sua modalidade escrita, à luz dos padrões convencionais. E aos olhos de profissionais que não têm um conhecimento mais aprofundado acerca da aquisição da escrita e de outros aspectos da língua, essas produções não parecem fazer sentido, por isso dizem que os alunos escrevem “pulando letras”, escrevem as palavras “grudadas”, escrevem sem coesão, não usam nenhuma pontuação e, principalmente, escrevem da maneira que falam.

Portanto, esse tipo de representação chama bastante atenção. Só que ao grafar as palavras da forma diferenciada, muitas crianças são reprovadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, haja vista suas produções serem avaliadas pelos erros e não pelos acertos e também pelo fato de os professores que estão conduzindo o processo de ensino-aprendizagem

dessas crianças não considerarem os mecanismos de aprendizagem da leitura e da escrita por quais passaram esses alunos no processo inicial de sua alfabetização, isto se eles passaram por algum processo antes de ingressar na 1ª série.

Nesse contexto, a escola, principalmente o professor que atua na alfabetização e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, não tendo conhecimento ou talvez clareza do que pode estar por trás desse tipo de escrita ou então por não conhecer a fundo os processos de aquisição da escrita, acaba por rotular a criança, achando-a incapaz e com dificuldade de aprendizagem, mas não busca as causas desse “problema”.

Contudo, é tarefa básica do educador, também no seu papel de mediador do processo de aquisição da escrita, entender que a construção da escrita pela criança acompanha o desenvolvimento do seu pensamento. Só de posse desse entendimento é que poderá esforçar-se para compreender a produção escrita infantil desde a sua gênese (das garatujas à escrita formal). Entretanto, muitos professores não se dão conta de que é preciso buscar respostas que auxiliem a sua prática pedagógica, talvez por isso se contentem com a adoção de um único método de alfabetização para ensinar a seus alunos os mecanismos da lecto-escrita, detendo-se, dessa maneira, ao ensino da codificação e da decodificação dos sinais lingüísticos da língua.

É importante, porém, lembrar que a adoção de um único método de alfabetização pode trazer algumas conseqüências para os alunos que a ele se submetem, não só em termos de fala, mas também de escrita, uma vez que a primazia, por exemplo, no método silábico pelo ensino de sílabas culmina numa fala artificial tanto do professor quanto do aluno, e no que respeita a produção escrita, ainda é preciso que se investiguem quais as reais influências não só desse método, mas de outros métodos de alfabetização.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal investigar como os métodos e/ou propostas de alfabetização adotados nas escolas N.S.A e L.C.¹, *locus* da pesquisa de campo realizada, influenciam nos textos escritos elaborados por alunos da 1ª série das duas instituições de ensino alfabetizados por um deles. Para tanto, partindo-se da observação do resultado final da produção de textos de doze alunos da escola N.S.A – os textos dos alunos da escola L.C não foram observados porque somente um dos alunos da turma de 1ª série desta instituição de ensino foi alfabetizado na mesma – e da forma como essa produção era recepcionada pelos professores desses discentes, algumas hipóteses foram levantadas:

¹ A primeira escola pertence à Rede Municipal de Ensino de Ananindeua e a segunda pertence à Rede Privada de Ensino de Belém.

- a de que a criança reproduz a fala na escrita por não distinguir a relação entre letra e som, pois segue o princípio acrofônico, princípio que estabelece que no nome das letras já se encontra o som que elas representam (MASSINI-CAGLIARI, 2001);
- a de que os métodos de alfabetização aos quais os discentes se submetem durante o processo de aquisição da escrita também contribuem para isso; e
- a de que os textos com os quais os professores alfabetizam seus alunos nas chamadas turmas de alfabetização não apresentam um número suficiente e diferenciado de elementos coesivos na sua constituição.

A fim de que se encontrem respostas a essas inquietações, é preciso, contudo, detectar:

- quais métodos de alfabetização embasam o trabalho de alfabetização dos professores das escolas N.S.A e do L.C;
- quais gêneros textuais são apresentados aos alunos durante o processo de alfabetização;
- se a prática de produção textual existe na 1ª série dessas escolas, e quais elementos coesivos são utilizados nos textos produzidos pelos alunos; e
- se nos textos produzidos há, em alguma situação, o estabelecimento da relação entre a fala e a escrita.

Assim, essa pesquisa se restringiu à construção da coesão e à relação oralidade/escrita estabelecida pelos discentes em seus textos. Além disso, a pesquisa contou ainda com a participação de sete professoras das escolas L.C e N.S.A que responderam a dois questionários aplicados, os quais visavam, dentre outros aspectos, a detectar os métodos de alfabetização adotados nessas escolas e como era trabalhada a coesão na produção textual discente. Esse estudo, portanto, foi desenvolvido em torno de oito capítulos.

Neste capítulo, capítulo 1, há a resenha da dissertação, na qual são feitas breves considerações acerca do tema, bem como a forma como o trabalho está estruturado.

No capítulo 2, foram contemplados os métodos de alfabetização, mais especificamente o seu percurso histórico, o qual esclareceu, um a um, cada método de alfabetização, suas subdivisões, o que privilegia cada um e suas características.

No capítulo 3, focalizou-se o construtivismo, considerando-se a sua institucionalização nas escolas brasileiras e a psicogênese da língua escrita, que teve, neste trabalho, suas etapas de desenvolvimento ilustradas pela escrita de alunos de uma turma de Educação Infantil da escola N.S.A. Além disso, nesse capítulo ainda é abordada a relação existente entre construtivismo e letramento.

No capítulo 4, o letramento foi o foco, pois hoje em dia é inconcebível falar de alfabetização sem abordar o letramento. Para tanto, o capítulo abrangeu os usos da escrita no processo de construção social; a relação linguagem oral e escrita e a produção de textos sob a perspectiva da abordagem interacionista.

A produção de texto e a escola também foi abordada no capítulo 5, já que o enfoque deste trabalho é a produção textual do aluno. Nesse sentido, é relevante que se mostre como a produção textual vem sendo trabalhada na escola, considerando-se neste capítulo os textos expressos nas cartilhas de alfabetização, que tiveram como foco de análise os mecanismos de coesão e de coerência textuais utilizados na constituição dos mesmos, o que permitiria, mais à frente, no capítulo 7, comparar se os mecanismos de coesão utilizados nesses textos se diferiam ou não dos mecanismos usados nos textos escritos por alunos que produziam seus textos seguindo o modelo textual da cartilha e por alunos que produziam seus textos livres de um modelo, pois só assim seria possível realizar uma análise mais consistente dos textos elaborados por alunos alfabetizados por métodos de alfabetização distintos.

No capítulo 6 deste trabalho, foi abordado o percurso metodológico percorrido para a elaboração do mesmo, o qual deixa claro que além da pesquisa bibliográfica foi realizada uma pesquisa de campo na qual dois questionários foram aplicados à categoria docente (um direcionado às professoras das turmas de alfabetização e outro destinado às professoras da 1ª série das escolas N.S.A e L.C, escolas que serviram de *locus* à pesquisa), foram coletados doze textos de alunos de duas turmas de 1ª série da escola N.S.A e foi observada a prática das professoras participantes da pesquisa.

No capítulo 7, foi descrita a prática docente das professoras de alfabetização das escolas N.S.A e L.C, considerando-se os métodos ou proposta de alfabetização que adotavam. Também foi realizada a análise das respostas das professoras aos questionários aplicados e dos doze textos coletados, considerando-se para a análise destes a coesão textual e a relação fala/escrita expressa nesses textos, o que permitiu chegar à conclusão sobre a influência dos métodos de alfabetização na produção textual escrita de alunos de 1ª série alfabetizados por métodos ou proposta de alfabetização distintos, o que é exposto no capítulo 8.

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO

Traçar o percurso histórico dos métodos de alfabetização não é tarefa fácil, principalmente em se tratando de Brasil, uma vez que o número de publicações sobre os próprios métodos é escasso no mercado livreiro e pesquisas em bibliotecas virtuais ou não também são restritas, limitando-se os materiais disponíveis, geralmente, a uma breve classificação e definição acerca dos mesmos. No entanto, para que se compreendam as influências dos métodos de alfabetização – isso se elas existem – na produção textual de alunos alfabetizados ou pelo método analítico ou pelo método sintético, é necessário fazer uma incursão na trajetória desses métodos no país, já que, ao longo de décadas, apesar de muitos brasileiros terem “dominado” a leitura e a escrita por meio desses, centenas de milhares ficaram para trás, como bem mostram os resultados do MEC com relação à alfabetização expressos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: em 2003 o Brasil ainda apresentava 11,6% de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais e, apesar do avanço, o país “revela altas taxas em relação a outros países da América do Sul, mostrando o quanto ainda tem a melhorar para alcançar os indicadores mundiais educacionais” (KORMANN, 2006).

Em vista disso, a seguir serão não apenas explicitados os métodos de alfabetização que fizeram e que ainda fazem parte da história da alfabetização das escolas brasileiras, mas também suas características, a fim de que possam melhor esclarecer aos que venham ter acesso a este trabalho.

2.1 MÉTODO SINTÉTICO

Entende-se por método sintético o método cujo processo de ensino parte das menores unidades da língua para as unidades maiores, isto é, parte das unidades letra, som e sílaba para as unidades maiores: palavras, frases, textos. Nesse método, de acordo com Belli (2004, p. 7), a língua escrita é considerada

objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, faz uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas e, enfim, as palavras, cujo reconhecimento dá sentido às frases, que, por sua vez, permitem a compreensão de textos completos. Estabelece-se como regra geral que a instrução não avance sem que as dificuldades da fase precedente estejam dominadas.

Isso significa dizer que esse método desenvolve mecanismos de alfabetização fragmentados sob uma seqüência lenta que orienta para a somatória dos elementos mínimos constituintes da língua escrita, o que torna demasiado longo o processo de aquisição não só da leitura, mas, sobretudo da escrita, uma vez que os métodos de alfabetização têm em vista, primeiramente, o aprendizado da leitura.

De acordo com Barbosa (2004), a abordagem sintética é a mais antiga, datando, aproximadamente, 2000 anos, e atravessou toda a Antiguidade, predominando, também, na Europa durante a Idade Média, só que com um agravante: em alguns países da Europa, como na França, por exemplo, antes de aprender a ler em língua materna, o aluno deveria primeiro aprender uma outra língua, no caso o latim. Somente no século XVIII, apoiando-se na aprendizagem da leitura em língua materna, foi que Jean Baptiste de la Salle, educador francês, passou a falar em educação popular, tendendo, com isso, o aprendizado da leitura a se concentrar no aprendizado da primeira língua. Assim, ao apoiar-se na abordagem sintética, de la Salle defendia que antes de a criança ser colocada em contato com o texto a ser lido deveria ser desenvolvido com ela um trabalho sobre o alfabeto. Nesse sentido, para ler, a criança deveria analisar a língua escrita tomando como base a oral, o que causa uma grande confusão entre fala e escrita na escola, vivenciada até os dias atuais.

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

No entanto, mesmo que alguns tenham assistido de braços cruzados a essas mudanças e não tenham percebido que

as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição (BARBOSA, 2004., p. 45),

é necessário enfatizar que as mudanças continuam ocorrendo, apenas o processo de escolhas exigido por essas não tem sido, como se verificará mais adiante, consciente, já que se deu e ainda se dá via imposição.

Entretanto, seguindo a evolução das metodologias de alfabetização, o próprio método sintético evoluiu:

Em seus primórdios, o Método Sintético seguia as seguintes etapas: o aprendiz era levado a dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente de seu valor sonoro. A fixação da aprendizagem era buscada por meio da soletração em coro. A seguir, aprendia-se a grafia das letras, iniciando depois as "sínteses" – sílabas, palavras... desde aquelas consideradas mais simples às mais complexas.

.....
Na segunda metade do século XVIII, o Método Sintético apresentou inovações, substituindo a soletração pela silabação, ou seja, partiu da sílaba como unidade básica para as sínteses formadoras das palavras.

Outra inovação no Método Sintético ocorreu no início do século XIX, quando M. de Laffore propôs, como ponto de partida, a aprendizagem dos "sons das letras" em lugar do seu nome (BORGES, 2001, p. 54-5).

Sendo assim, o método sintético subdivide-se, basicamente, em: método da soletração, método da silabação e método fônico.

2.1.1 Método da soletração

Dentre os métodos sintéticos, o método da soletração é o mais antigo e também é o que apresenta procedimentos de ensino da leitura e da escrita mais lentos, uma vez que se baseia numa cadeia de relação de estímulos visuais e auditivos, isto é, o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas devem ser aprendidas de cor para que, posteriormente, se formem com elas palavras isoladas. Por exemplo, se o professor solicitasse que o educando lesse a palavra GATO, ele deveria proceder da seguinte forma: gê + a= ga; te + o= to = GATO.

Agora, pense-se na situação por qual passava a criança que era ou ainda é alfabetizada por esse método, principalmente quando passa à leitura de palavras extensas ou frases, por menor que elas sejam: quando a criança conseguisse decodificar a última sílaba da palavra ou da frase, já teria esquecido a primeira, e isso não é uma hipótese, mas sim um fato. Esse quadro se agrava quando dentre as palavras que deve ler, o discente se depara com palavras cuja representação escrita não estabelece uma relação biunívoca, quer dizer, não há a relação

um para um (uma letra representa um único som e este som é representado por uma única letra).

No Brasil, a marcha sintética alastrou-se com força total no estado de São Paulo, no final da década de 1870, com a divulgação, realizada por Silva Jardim, do “método João de Deus”, contido na Cartilha Maternal, de origem lusitana. Na verdade, essa cartilha nada mais divulgava que o ensino da leitura por meio de dois métodos sintéticos e um analítico: o da soletração, o da silabação e o da palavração, apesar de se dizer revolucionária e adotar como carro chefe o método da palavração, pelo menos se se considerar o que Silva Jardim divulgava a respeito dessa cartilha, embasando-se no que Zeferino Candido percebia sobre o “método João de Deus”. Candido o relacionava a lei dos três estados da filosofia comtiana ao afirmar que

O processo de leitura, na sua evolução histórica, passou pelos três estados da lei. Foi theológico na soletração, tornou-se metaphísico na syllabação, e é finalmente positivo ou científico na palavração. Essa última phase foi inaugurada pela cartilha maternal

Na soletração, as letras, tomadas em separado, eram as entidades sobrenaturaes, que tinham o miraculoso poder de construir palavras sem que o espírito podesse descortinar a relação entre a causa e o effeito, entre o elemento e o composto. De fato ninguém pôde descobrir como be e a produz - ba, pê, agá, o, es produz fós, etc.

Na sillabação, as syllabas constituíam os elementos subjectivos que, isoladamente se podiam sujeitar a uma mecânica da memória infinitamente grande e difficil, para depois, collectivamente considerados, e combinados de todos os modos constituírem palavras. Ha de metaphysico n'este processo este modo de conceber as syllabas como entidades abstratas, inteiramente separadas das palavras, formando-se previamente no espirito a idéa de synthese que dá em resultado o vocábulo. A idéa desce do espirito para as coisas, como succede exactamente na concepção metaphysica.

Na palavração, os elementos de toda a organização thechnica do processo de leitura são as próprias palavras, como sendo e constituindo a realidade, e é pelo methodo geral de analyse recaindo sobre as palavras que o espirito determina por um lado os últimos resíduos da palavra quando ella se decompõe, as letras com os seus exactos valores, por outro as leis legítimas e simples que devem presidir á organização da palavra. Assim a idéa sobe das coisas para o espirito, como sucede na concepção positivista (CANDIDO, 1883, p. 154 *apud* MORTATTI, 2000, p. 60-1).

É interessante saber que mesmo à época em que o método da soletração estava no auge de sua utilização no Brasil, já havia quem o criticasse por acreditar sê-lo o método do absurdo.

O método antigo é o método do absurdo.

Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monótona das crianças a repetirem cantarolando a multidão de sílabas sem sentido das antigas cartas do A B C!

Condenado pelo seu próprio absurdo com o qual martirizam-se miseras crianças, lastimável é que, em algumas de nossas escolas, retardatárias em acompanhar o

progresso do ensino, ainda se ouça a voz infantil proferir com penoso acento, e como que implorando compaixão; b-a-ba; b-e-be; b-i-bi; b-o-bo; b-u-bu.

.....
Péssimo sistema êste.

O próprio govêrno deve, por humanidade, proibir que o primeiro ensino seja ministrado por modo tal (GALHARDO, 1939 *apud* MORTATTI, 2000, p. 55).

Segundo Carvalho (2005, p. 22), o método da soletração é “característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura”. Sendo assim, a soletração era suficiente para a manutenção desse quadro, pois “não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas”. No entanto, mesmo que se admita que a soletração seja um método característico desse período, precisamente meados do século XVIII, a julgar pela então utilização do livreto Método ABC, há evidências de que em pleno século XXI a soletração ainda se faz presente como prática escolar. Tal utilização talvez se justifique pelo fato de ter dado certo em algumas das tentativas de se ensinar alguém a ler e a escrever. É, na verdade, um conhecimento que não se descarta, mas que não é o mais eficaz, como se observa na longa trajetória histórica dos métodos de alfabetização aqui explicitada.

Vale aqui salientar que o propósito primeiro da soletração é trabalhar a combinatória de letras e sons, por isso parte de unidades simples, as letras, cabendo ao professor tentar mostrar que quando uma letra se junta a outra, representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. “Nem sempre o mecanismo é claro para o aprendiz. Uma queixa comum de alunos que não conseguem se alfabetizar pela soletração é: eu conheço as letras, mas não sei juntar” (CARVALHO, 2005, p 22).

Além disso, nesse método, como já se pôde depreender, as palavras são trabalhadas fora do contexto, o que demonstra a falta de atenção ao significado. “Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento” (CARVALHO, 2005, p 22).

Essa separação é nítida. O que interessa realmente nesse método é que o educando aprenda os mecanismos de codificação e de decodificação da língua, pois se conseguir efetuar essa assimilação pode ser considerado alfabetizado, sem, contudo, conseguir fazer uso social da leitura e da escrita, daí a dissociação entre alfabetização e letramento.

2.1.2 Método silábico

Na tentativa de superar as mazelas ocasionadas pelo método da soletração, o método silábico surge ainda na metade do século XVIII. Com ele, o ensino da leitura não mais partiria do nome das letras, mas a partir do ensino da “sílabas como unidade básica para as sínteses formadoras das palavras” (BORGES, 2001, p. 55).

Segundo estudos realizados por Barbosa (2004), foi na segunda metade do século XVIII que Viard e Cherrier, dois autores de metodologias, propuseram isso. Para esses autores, após o conhecimento das letras do alfabeto não era mais preciso ensinar $b+a=ba$, mas diretamente **ba**. Nesse sentido, o método silábico

se caracteriza por possuir um processo somatório progressivo iniciado pelas vogais e pelos encontros vocálicos; depois, a apresentação do som e grafia das consoantes. Após estas etapas, parte-se para a junção das consoantes com as vogais, formando-se as sílabas simples. São apresentadas em seguida os encontros consonantais e as respectivas sílabas consideradas complexas, ou seja, as constituídas por três ou mais letras. Somente tendo fixado (ou supostamente) essas etapas, é que o professor expõe as sentenças e mais tarde, os textos (MACEDO DA SILVA, 2005).

Isso porque, de acordo com Barbosa (2004, p. 46),

O caminho sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua — letra, fonema, sílaba. E considera o processo da leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos - o fonema ou a sílaba -, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto. O caminho analítico parte dos elementos de significação da língua — palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

Ainda assim, Macedo da Silva, na tentativa de mostrar o quão deficiente é o método silábico, a partir das indagações sobre a mecanização e lentidão do ensino por meio de famílias silábicas e, conseqüentemente, o desestímulo dos educandos, faz uma pesquisa que tem como resultado o levantamento do número de sílabas que o indivíduo precisa aprender para ser alfabetizado por esse método. Diante do levantamento realizado, constata que são necessárias, a partir da junção das 23 letras do alfabeto, pelo menos, 1019 sílabas. Essa constatação prova a debilidade desse método de alfabetização, já que o número de sílabas que deve ser memorizado é muito grande e o tempo disponível para o ensino das famílias silábicas não é suficiente, pois “o primeiro bimestre é todo ele ocupado pelas vogais e os encontros vocálicos [...], após esta etapa, são ensinadas as famílias simples” (MACEDO DA SILVA, 2005), lembrando-se, porém, que estas são compostas por uma consoante seguida de vogal e

que o alfabeto da língua portuguesa contém 18 consoantes. Estas unidas uma a uma a cada uma das cinco vogais resultam em 85 sílabas ou 17 famílias silábicas simples, sem contar com a letra **q** que, para formar sílabas, deve ser acompanhada pela vogal **u**.

Diante desses dados, nem é preciso fazer um cálculo minucioso para constatar que, realmente, as 800 horas distribuídas em um período de 200 dias letivos, conforme estabelece a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9423/96 - art. 25, são insuficientes para o ensino das 1019 sílabas mencionadas por Macedo da Silva. Segundo ela, somente para a explanação dos encontros vocálicos e das referidas sílabas simples são necessários três bimestres. Logo, o último bimestre restante não é suficiente para serem trabalhadas as outras centenas de sílabas consideradas complexas.

No Brasil, as escolas passam a adotar a cartilha de alfabetização aproximadamente na década de 1880: **A Cartilha Maternal** ou **Arte da Leitura**. Essa cartilha significou a introdução do método analítico no país, mas

como uma espécie de expressão tardia da defesa do método da silabação, o Primeiro livro de leitura, de Felisberto de Carvalho é publicado em 1892, momento em que, juntamente com as mudanças republicanas, o método analítico vai ganhando adesões e oficialização, a começar pelas reformas da instrução pública em São Paulo (MORTATTI, 2000, p. 56).

Ainda com relação a esse método,

Embora pareça anacrônico, o método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades quanto no interior, talvez porque vista do ponto de vista do adulto pareça fácil de aplicar. No entanto, nem todos os alunos, sejam jovens ou crianças, se mostram capazes de entender o mecanismo da combinatória das sílabas. A meu ver, o método tem os mesmos defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita (CARVALHO, 2005, p. 23).

A utilização do método silábico se faz tão presente nos dias atuais que não é difícil entrar em uma escola que tenha uma turma de alfabetização e se deparar com a professora utilizando uma cartilha que tem como fundamento o ensino da leitura por meio de sílabas, ou seja, uma cartilha que apresenta a seguinte estrutura:

- primeiro apresentam-se as vogais, os encontros vocálicos e as consoantes;

- quando as consoantes são apresentadas, parte-se para o trabalho com as famílias silábicas, iniciando-se a apresentação das consoantes consideradas “mais fáceis” para as “mais difíceis”;
- a família silábica é apresentada por meio de uma palavra-chave da qual se destaca a sílaba da família silábica com a qual se pretende trabalhar;
- a palavra-chave escolhida sempre começa com uma consoante acompanhada da vogal a;
- a cada nova lição trabalhada, que tem como ponto de partida para a sua constituição a apresentação de uma nova palavra-chave, só é permitida a reutilização dos grafemas trabalhados – estes são combinados com a família silábica a ser explorada na lição dada.

Essa estrutura não está completa. É apenas uma amostra de como as cartilhas fundamentadas no método silábico se estruturam. A estrutura completa de uma cartilha de alfabetização será apresentada mais adiante, no capítulo 6 que também analisa a cartilha utilizada em uma das escolas pesquisadas.

2.1.3 Método fônico

O método fônico foi uma espécie de aperfeiçoamento do método sintético que, até então, não dava conta de resolver os problemas apresentados pelos educandos com relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Esse “aperfeiçoamento” se deu no início do século XIX quando M. de Laffore propôs “que a arte da leitura deve consistir na pronúncia dos sons dos signos do alfabeto, um após o outro” (BARBOSA, 2004, p. 48). Sendo assim, M. de Laffore (1828 *apud* BORGES, 2001, p. 55)

sugeriu que se aprendesse primeiramente os sons das vogais e, a seguir, os das consoantes e dos encontros consonantais. Após essa fase inicial, acreditava que a criança pudesse ir oralizando os sons presentes nas palavras e conquistando a capacidade de leitura. Precisou, entretanto, organizar inúmeras regras para resolver os problemas decorrentes da ausência de correspondência biunívoca entre a cadeia sonora e a cadeia gráfica, o que significa dizer que esse método, assim como os demais métodos sintéticos, também apresenta falhas; neste caso, de ordem fonética, uma vez que é complicado para a criança compreender, no início da aquisição da linguagem escrita, que uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ter várias grafias. E pensando na resolução desse problema foi que Laffore estabeleceu “regras

e mais regras de correspondência som-grafia, além das várias exceções a essas regras” (BARBOSA, 2004, p. 48).

No método fônico, o ensino da leitura está embasado, logicamente, em uma concepção fônica de ensino, concepção esta que

leva o aprendiz a identificar e a manipular os sons elementares (fonemas) que formam as palavras faladas do idioma. Considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre estes sons elementares e as letras ou grupos de letras do alfabeto (grafemas). Leva a entender que as palavras escritas são seqüências de letras do alfabeto que correspondem a combinações de sons elementares que formam as palavras faladas. Aplica estratégias para desenvolver a compreensão das palavras, frases e textos lidos, estimulando em paralelo, com as mesmas premissas, as habilidades da escrita (A CASINHA FELIZ).

Assim, ao optar em trabalhar com o método fônico, o docente direciona a atenção do educando para a sonoridade da língua, ou seja, chama a atenção da criança para o seguinte fato: as palavras, independentemente de terem um ou mais significados, são formadas por sons. Estes são denominados de fonemas que, por sua vez, são unidades mínimas de sons da fala, representadas pelas letras do alfabeto na escrita.

Segundo Macedo da Silva (2005), o método fônico ou fonético

surgiu sob a influência da lingüística. Ele consiste na memorização dos sons das letras antes de associá-las ao desenho gráfico delas, ou seja, a criança só tem contato com a grafia após ter fixado os sons. O processo de leitura sob a orientação deste método, prioriza a memorização das consoantes (que são denominadas conforme o seu som. A letra L, por exemplo, recebe a denominação de LÊ e não de ÉLE), depois a junção dessas com as vogais, formando as sílabas e a palavra.

É possível depreender que no método existe uma preocupação com a pronúncia correta das palavras. Entretanto, essa preocupação exacerbada acaba por criar uma pronúncia artificial das palavras da língua, pois o método fonético concebe a escrita como a transcrição gráfica das palavras. Logo, a pronúncia considerada correta é aquela que representa fielmente o que está escrito; esse método “entende que uma palavra bem pronunciada evita problemas ortográficos” (MACEDO DA SILVA, 2005). Porém, na tentativa de evitar tais problemas, outro é criado: a fala artificial criada pelo professor para evitar que os alunos cometam erros ortográficos na sua escrita desconsidera os diversos dialetos que os indivíduos possuem, unificando, ou melhor, estabelecendo, com isso, uma padronização da pronúncia das palavras.

Luiz Carlos Cagliari, autor de *Alfabetização e lingüística*, condena essa prática. Para ele, é importante que a escola trabalhe as diferenças dialetais apresentadas em sala de aula pelos alunos, a fim de que tenham consciência da existência de diferenças na pronúncia das

palavras de um lugar para o outro e que nenhuma dessas pronúncias é melhor do que a outra, são apenas diferentes. Trabalhando com as diferenças presentes na linguagem falada, o professor estará atingindo um dos objetivos da língua portuguesa que é, segundo Cagliari (1991, p. 28),

mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, *o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas* (grifos do autor).

Ferreiro é outra estudiosa que também critica não só o método fônico, mas os demais métodos, tanto da abordagem sintética quanto da abordagem analítica. Assim, corrobora a citação de Cagliari quando se preocupa com o desprezo dado ao modo de falar da criança.

[...] o preconceito lingüístico é um dos mecanismos de discriminação, no interior da escola, com maiores conseqüências para a criança. Primeiro, porque ao desprezar uma variante dialetal se está desprezando não somente a criança, mas também o grupo social a que ela pertence; segundo, porque ninguém pode mudar sua forma de falar por um ato de vontade individual (todos levamos a marca lingüística não só de nossa língua materna como também da variante dialetal dessa língua que aprendemos como primeira, ainda que possamos supostamente adquirir outras variantes dialetais tanto quanto possamos adquirir outras línguas); terceiro, porque as professoras — que também não empregam as variantes de prestígio — constroem uma idealização de sua própria percepção de fala que cria distorções lingüísticas às vezes caricaturais; quarto, porque a escola não pode, por mais que o pretenda, modificar a língua oral da comunidade (exceto, e em medida mínima, em nível lexical) (FERREIRO, 2004, p. 25-6).

Considerando-se os posicionamentos de Cagliari e Ferreiro, é possível afirmar que o aprendiz deveria compreender (mas não consegue com toda essa confusão causada pela escola em sua cabeça) que apesar de existir uma forma preestabelecida e única para grafar as palavras, isso não implica que esta forma deva ser pronunciada, também, de uma única maneira. Assim, a escola tem a obrigação de mostrar ao educando que as diferentes formas de pronunciar uma mesma palavra em nada influenciarão no seu significado, isto é, independentemente do modo como a palavra será pronunciada, o seu significado se manterá intacto; todos que a conhecem saberão do que se trata.

Em termos de Brasil, o método fônico, assim como em outros países, foi muito bem aceito no século XX, sendo divulgado inicialmente na década de 20, ganhando força nas décadas de 50 e 60 com a criação dos métodos Iracema Meireles, mais conhecido como A Casinha Feliz, e o método A Abelhinha.

2.1.3.1 Método Iracema Meireles

O método Iracema Meireles foi um método fônico elaborado pela pedagoga Iracema Meireles na década de 50 e foi amplamente difundido nessa década, permanecendo em uso ainda hoje, inclusive em escolas particulares do estado do Pará.

Iracema Meireles desenvolve o seu método de acordo com a concepção fônica de ensino da leitura. Dessa forma, no início do processo de alfabetização era ensinado aos alunos, por meio de uma história, a relação entre os sons da língua e as letras do alfabeto. Nessa história, as letras eram apresentadas como personagens, ou seja,

os personagens são pictogramas que contêm grafemas e sugerem fonemas. O esforço de memorização é mínimo e a assimilação é imediata. O lúdico e o multissensorial caracterizam a fase inicial do processo, acelerando e motivando a aprendizagem (A CASINHA FELIZ).

Segundo Carvalho (2005), Meireles buscava a facilitação da aprendizagem de novas combinações de letras, recusando, entretanto, as estratégias próprias da soletração e da silabação, por isso decidiu apresentar as letras como personagens de uma história. Apesar de reconhecer que o recurso didático agradava, a precursora do método admite que ele não funcionava plenamente, visto as crianças continuarem a decorar, como se faz na soletração, a combinação de consoantes com vogais.

É interessante notar que nesse método a primazia pelo lúdico levou à transformação das vogais, que são aí conhecidas como “os cinco amiguinhos”. Estes são “personagens privilegiados, fantoches que se ‘encostavam’ nas consoantes, como se materializassem a fusão dos sons [...]. Era essa a base do método: associar a forma da letra a um personagem o qual, por sua vez, representava determinado som” (CARVALHO, 2005, p. 27).

Outro aspecto que deve ser ressaltado nesse método é o fato de o educando ser encorajado, de forma supervisionada, a ler as primeiras palavras simples, sendo estas formadas por vogais e por consoantes de um primeiro grupo. Passado esse momento, o aluno também é levado a compreender, por meio da experimentação, “que uma determinada sequência de letras representa uma - e só uma - combinação ou aglutinação de sons que podem formar uma palavra da qual ele, pelos cuidados da mão que o leva, já deve conhecer o significado” (A CASINHA FELIZ).

Com base nisso, é evidente a preocupação de, em um primeiro momento, apresentar à criança apenas aqueles grafemas que apresentam uma relação biunívoca, além da preocupação de não apresentarem os grafemas que representam os fonemas que têm apenas um traço

distintivo: a sonoridade. Neste caso, não são lançados conjuntamente os grafemas b/p; t/d; f/v, com exceção do m/n que se distinguem apenas quanto ao ponto de articulação: um é bilabial e o outro, alveolar. Portanto, nesse método, as relações grafema-fonema são apresentadas em uma ordem preestabelecida.

2.1.3.2 Método A Abelhinha

Este método foi criado pelas educadoras Alzira Brasil da Silva, Lúcia Pinheiro e Risoleta Cardoso na década de 60 e na década de 70 já fazia sucesso nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Os resultados apresentados pelos alunos eram animadores: cerca de 80 a 95% dos alunos alfabetizados por esse método eram aprovados.

A exemplo do método A Casinha Feliz, o método A Abelhinha também tem sua metodologia fundada em uma série de histórias. Os personagens dessas assim como os da de Iracema Meireles estão associados a sons e letras, com a diferença de que os sons no método A Abelhinha “são apresentados como “barulhos” que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas” (SILVA *et al.*, [19--] apud CARVALHO, 2005, p. 26).

Uma das características mais marcantes desse método é, sem dúvida, a personagem Abelhinha que dá nome ao método. A personagem, de acordo com a descrição feita por Carvalho (SILVA *et al.*, [19--] apud CARVALHO, 2005, p. 26),

tem o corpo em forma de um a (em letra cursiva) e apresenta o som aaaaaa (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento); a letra i é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de histórias, e assim por diante. Os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras. Há portanto uma associação de três elementos: personagem – forma da letra – som da letra (fonema). A alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra.

Para não seguir os mesmos procedimentos da soletração e da silabação, as educadoras, criadoras do método A Abelhinha, recomendam que o nome das letras não seja dito e que não façam a união dos fonemas com todas as vogais. Essa última recomendação, embora possa ser compreendida, apresenta uma certa incoerência na utilização dos termos “fonemas” e “vogais”. O primeiro termo está sendo empregado, nesse contexto, como sinônimo de consoantes e o segundo termo faz referência a sons vocálicos. Essa distorção não poderia

ocorrer, principalmente por se tratar de um método fônico: a diferença entre grafema e fonema tem que estar clara não só para o educador, mas, sobretudo, para o aprendiz.

Da mesma forma que o método A Casinha Feliz, o método A Abelhinha também se preocupa com a distinção dos sons das letras, por isso usa como estratégia a observação do movimento dos lábios e da língua para pronunciar os sons que possam ser confundidos. Os sons que podem ser confundidos devem ser entendidos isoladamente ou em palavras iniciadas por eles. Os fonemas trabalhados são sempre comparados a algum barulho existente na natureza, o que dá um tom de ludicidade ao método.

Rizzo (1986), em seu livro intitulado *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: um estudo comparativo*, expressa que, de certa forma, o método fônico passou por um processo evolutivo por conta dos avanços na área da Linguística e da Psicologia. Para essa autora, o método fônico demonstrou uma preocupação com a compreensão do sentido da leitura. É isso que autoriza em seus procedimentos de ensino a introdução de frases no lugar da apresentação de apenas palavras isoladas ao educando. Isto posto, pode-se dizer que atualmente os métodos fônicos têm uma forte tendência a serem classificados como mistos.

Atualmente, os métodos fônicos tendem a apresentar pequenas frases, a partir da 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas. Este recurso visa a habituar o aluno a extrair o conteúdo significativo da palavra lida, e superar uma deficiência ainda comum no método (RIZZO, 1986, p. 13).

Terminado, então, o percurso histórico do método sintético, não se pode deixar, pois, de afirmar que este

insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Neste sentido, todos os procedimentos metodológicos a ele ligados, quer partam da letra, do fonema ou da sílaba, apresentam o aprendizado inicial da leitura e da escrita como uma questão mecânica. Trata-se da aquisição de uma técnica para o decifrado do texto, isto é, ler significa decifrar o escrito em som (BORGES, 2001, p. 56).

Como se percebe aqui, por trás desse método está imbricada uma concepção tradicional de leitura: ler significa decodificar os signos lingüísticos da língua, ou seja, transformar em sons os sinais gráficos da língua. Não obstante isso, ainda com relação ao método sintético, não se pode deixar de mencionar as observações feitas por Barbosa (2004, p. 47):

- 1) O método antepõe uma aprendizagem considerada prioritária ao ato de ler, antes de colocar a criança em contato com o texto a ser lido; antes de ler, era preciso um trabalho ou uma ação sobre o alfabeto: alfabetização;
- 2) Em decorrência dessa formulação, estabelecia-se uma confusão entre análise da língua e o ato de ler: para ler, a criança devia realizar uma análise da língua escrita, utilizando como referencial de base a língua oral. Essa é uma das confusões que prevalece até os dias atuais;
- 3) Toda a estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou a palavra.

Mesmo que para a criança o simples fosse, de fato, o ensino da letra, uma outra lógica do adulto entra em ação: para ele, deve ser ensinado primeiro as letras que não apresentem “dificuldades” ortográficas para somente mais tarde, perante o domínio dessas, passar ao ensino das letras e grupo de letras que apresentam dificuldades ortográficas, sem considerar, porém, que para uma criança que está iniciando o seu aprendizado da leitura e da escrita todas as letras, independentemente das relações que estabelecem, são igualmente difíceis (CAGLIARI, 1991).

Ainda assim, de acordo com Borges (2001, p. 56),

No percurso do método adotado, quer seja ele alfabético, fonético ou silábico, são evidentes o sofrimento e a decepção das crianças, ao buscarem memorizar correspondências entre grafias e sons, inconsistentes e incoerentes com sua prática de falantes da língua, correspondências estas marcadas pela ausência de significado.

Essa decepção é facilmente constatada e demarcada pelo fracasso da maioria das crianças que se submete a esses métodos de ensino.

2.2 MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL

A abordagem analítica surge no final do século XIX e início do século XX em contraposição à abordagem sintética, período no qual se intensificaram “as críticas ao Método Sintético, realçando o seu caráter mecânico e alienado das funções sociais da escrita” (BORGES, 2001, p. 57). Essas críticas foram fundamentadas nos princípios da Psicologia da Forma ou Gestalt, o que possibilitou aos defensores do método analítico garantirem que a compreensão ocorre por meio da apreensão do todo. Logo, não poderiam aceitá-lo, à maneira do método sintético, como uma somatória de partes, mas como uma configuração, de acordo com os princípios da Gestalt.

De acordo com os defensores da abordagem analítica, os métodos sintéticos não levam em conta a psicologia da criança, exigindo, assim, que a mesma se adapte aos requisitos do método, e não que o método se adapte às necessidades da criança. Nesse sentido, contrariando a abordagem sintética, a analítica entende que o processo de alfabetização, no que respeita ao aprendizado da leitura e da escrita, deveria partir dos elementos significativos, quer esses elementos significativos fossem as palavras, quer fossem as frases (sentenças), quer fossem os textos: conto e historietas.

Com base nesses dados, pode-se dizer que o método analítico faz o caminho inverso do método sintético: “por um processo de análise a palavra é segmentada em suas unidades: sílaba, fonema, letra” (BORGES, 2001, p. 57).

A inversão aqui se faz necessária, haja vista que, se a abordagem analítica se apóia nos fundamentos da Psicologia e da Gestalt, só pode ter a seguinte crença: “a criança tem uma visão sincrética (ou globalizadora) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2005, p. 32). Daí, então, o método analítico ser também conhecido como global.

Segundo Barbosa (2004), foi Radonvilliers que, em 1768, opôs-se ao fundamento da abordagem sintética, por isso pode ser considerado como um precursor do método analítico, sistematizado no início do século XX. Ainda assim, de acordo com Barbosa (2004, p. 49-50), Randovilliers contrapõe dois tipos de argumentos à marcha sintética:

- 1) No método sintético, toda a atenção da criança está voltada para o exercício da combinatória; a atenção concentrada no significado do texto — característica do ato de ler — é abandonada para uma etapa posterior (fato que é muito questionado);
- 2) O método sintético propõe que a criança analise as palavras decompostas em seus elementos mínimos, esquecendo-se de que ela pode muito bem reconhecer de imediato a palavra inteira, num lance de olhar.

Apesar de Radonvilliers ter sido o precursor do novo método, foi Nicolas Adam quem lançou suas bases, em 1787. O estudioso valeu-se de uma metáfora. Esta era coerente e explicitava claramente o seu ponto de vista. Portanto, segundo Adam *apud* Barbosa, 2004, p. 50),

quando se quer mostrar um casaco para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os bolsos, os botões, a manga do casaco. O que se faz é mostrar o casaco e dizer para a criança: “isto é um casaco”. Adam argumenta que é também assim que as crianças aprendem a falar e pergunta: por que não usar o mesmo método para fazê-la aprender a ler? Propunha, portanto, que se escrevessem palavras significativas para a criança em pedaços de papel de diferentes formatos; com esta pequena ajuda, a criança seria capaz de reconhecer as palavras

rapidamente. Depois de um certo tempo, as mesmas palavras seriam escritas em pedaços de papel de formato idêntico. Aos poucos, a criança seria capaz de não precisar mais da pequena ajuda do formato do papel, mas reconheceria diretamente as palavras escritas. Quando a criança se tornasse capaz de reconhecer um certo número de palavras, passava-se a escrever frases com elas e, no menor tempo possível, a criança estaria lendo.

Enfatiza-se, porém, que essas idéias, apesar de inovadoras, eram confusas, e não vingaram à época de sua criação.

Em um estudo realizado por Carvalho (2005), constatou-se que foi a Escola Nova – movimento educacional renovador iniciado no final do século XIX, chegada ao Brasil pelas mãos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Carneiro Leão e outros importantes educadores – que trouxe para os alfabetizadores uma inovação: a defesa dos métodos analíticos.

De acordo com Carvalho (2005, p. 32), a Escola Nova defende que

Conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança; partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social são diretrizes do pensamento escolanovista. Métodos ativos – aprender fazendo –, liberdade para criar e participação da criança no planejamento do ensino são algumas das estratégias recomendadas (grifos da autora).

Esses são alguns aspectos defendidos, também, pela teoria construtivista, abordada no próximo capítulo.

Ainda assim, para Carvalho (2005, p. 32-33),

As idéias de Decroly (1929), Claparède (1946; 1947) e outros escolanovistas forneceram a base teórica que deu origem a uma grande variedade de métodos globais experimentados em diferentes países, com resultados heterogêneos. Sua aplicação exigiu dos professores uma mudança radical: ao contrário dos métodos sintéticos, a alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para chegar em nível de letra e de som, mas sem perder de vista o texto original e seu significado.

No Brasil, a questão dos métodos foi tão forte que originou uma discussão acirrada entre defensores do método sintético e do método analítico, chegando a ser imposta nas escolas do estado de São Paulo a adoção do método analítico. Porém, os professores não aceitaram nenhum tipo de imposição. Assim, foram contra não só ao movimento oficial em favor da adoção do método analítico, mas também do método sintético.

Após os debates, que repercutiram até nas páginas dos jornais, a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo determinou a obrigatoriedade da adoção do método analítico nas escolas públicas. Essa obrigatoriedade foi questionada pelos professores que, na verdade, nunca aplicaram os princípios do método analítico. A lei foi revogada em 1920, estabelecendo a liberdade de cátedra na opção do método de ensino de leitura e escrita (BARBOSA, 2004, p. 51).

Mesmo assim, por muitos anos, antes dessa expressão de insatisfação com relação à adoção de um ou outro método, perdurou no ensino público de São Paulo a utilização de cartilhas analíticas de alfabetização, que foram produzidas por vários defensores do método global. Dentre essas cartilhas, podem ser citadas o Primeiro Livro de leitura, o primeiro livro publicado no Brasil; Instruções Práticas para o Ensino da Leitura pelo Methodo Analytico; a cartilha Meu Livro, de Theodoro de Moraes e Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto.

Consoante Mortatti (1999, p. 86),

De fato, a institucionalização do método analítico para o ensino da leitura e a organização de um sistema público de ensino passam a demandar adaptação desse método aos moldes lingüísticos e culturais brasileiros e produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista. Além de baseado em "métodos antigos", o material didático impresso produzido por brasileiros até a década de 1880 era bastante incipiente, do ponto de vista quantitativo, em vista das novas necessidades de expansão e organização do ensino.

Contudo, ainda de acordo Mortatti (1999, p. 86-7),

os dados obtidos indicam que na grande maioria das escolas públicas do Estado de São Paulo, ao longo desse momento histórico, os professores tendiam a continuar se baseando em métodos sintéticos para o ensino da leitura, mediante uso de "cartilhas antigas". O método analítico era utilizado sistematicamente na Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo e divulgado especialmente por meio da revista *Eschola Publica*, que se propunha a orientar metodologicamente a atuação do professorado paulista.

Essa citação mostra nitidamente o quanto os professores se mostravam resistentes à utilização de um outro método que não fosse o sintético.

2.2.1 Método dos Contos

Este é um dos métodos analíticos mais antigos e foi aplicado, pela primeira vez, no fim do século XIX, nos Estados Unidos da América. O mesmo consiste, basicamente, no ensino da leitura por meio de “pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor” (CARVALHO, 2005, p. 33) e tem como princípio fundamental a exploração do

prazer da criança em ouvir histórias, pois se acredita que com a prática de ouvir contos ou historietas a criança possa ser introduzida não só ao conhecimento da base alfabética da língua, mas ao gosto pela leitura.

Nesse método há, primeiro, a análise do texto, das frases (partes maiores) para depois as palavras, as sílabas (partes menores) serem atingidas. Nele também há a recusa das cartilhas, consideradas como um material de leitura artificial e sem relação com as experiências de vida dos educandos.

Macedo da Silva afirma que “o professor deve ler contos por diversas vezes para os seus alunos, até que sejam memorizados por eles. Em seguida, deve-se passar pelo processo de fragmentação das partes que formam o texto”, isto é, as sentenças, as palavras, as sílabas e as letras. O que é afirmado por essa pedagoga está em consonância com a descrição que Carvalho (2005, p. 33) também faz acerca desse método.

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas.

O método dos contos, conforme Maciel (2000 *apud* CARVALHO, 2005), não teve uma aplicabilidade efetiva, no Brasil, com exceção do estado de Minas Gerais que teve sua institucionalização com a Reforma Francisco Campos.

Em Minas Gerais, esse método teve a professora Lúcia Casasanta como grande aliada. Era ela quem o divulgava, considerando-o o mais adequado para a aprendizagem inicial da leitura, assim descrevendo as etapas do método:

- fase do conto;
- fase da sentencição;
- fase das porções de sentido;
- fase da palavração; e
- fase da silabação ou dos elementos fônicos.

Como pôde ser percebido, assim como os métodos sintéticos, o método dos contos também é um método acrítico, primando pela memorização, só que desta vez pela memorização de um texto. Isso leva muitas crianças a serem consideradas alfabetizadas.

Contudo, quando se deparam com um texto diferente das histórias que memorizaram durante o processo de alfabetização se dão conta de que não sabem ler e muito menos escrever.

2.2.2 Método da Palavração

O método da palavração tem como princípio o ensino da leitura por meio de palavras-chave. Estas poderiam ser destacadas de uma frase ou de um texto mais extenso, ou, simplesmente, trabalhadas isoladamente, sem nenhum contexto. Após a fixação da palavra-chave escolhida, dá-se início ao trabalho de síntese, ou seja, a palavra é desmembrada em sílabas, apresentam-se as famílias silábicas a partir das sílabas que a compõem, então, inicia-se o trabalho de combinação entre as sílabas para a formação de novos vocábulos.

Baseando-se nessas informações, o método da palavração muito herda do método silábico. Além disso,

também mantém a preocupação com a quantidade de fonemas a serem ensinados. Não é permitido expor palavras com muitos fonemas, propõe-se que tenham poucos sons e que estes ainda possibilitem várias combinações para a formação de outras palavras, como é o caso do nome SAPATO, que possibilita a criação das palavras: pato, sapa, ato, topa e outras. Às vezes, na tentativa de escrever palavras novas a partir da palavra-chave, as crianças acabavam escrevendo nomes sem sentido, sem lógica (MACEDO DA SILVA, 2005).

Nas seções a seguir são apresentadas duas variações do método da palavração, citadas por Carvalho (2005), que têm sido experimentadas com êxito e são amplamente utilizadas no Brasil.

2.2.2.1 Método Natural

Este método foi criado pela professora Heloísa Marinho quando a mesma concluiu um trabalho de pesquisa de campo que visava a reduzir ao máximo ou pelo menos amenizar as falhas obtidas com a aplicação dos outros métodos, principalmente as dos métodos sintéticos, de ensino da leitura e da escrita existentes, assim como manter as “vantagens obtidas no desenvolvimento de habilidades de compreensão dos métodos especializados, aliadas às vantagens de desenvolvimento de habilidades em enfrentar palavras novas, melhor alcançadas

através do método fônico” (RIZZO e LEGEY, 1990, p. 1). Não obstante isso, ainda segundo essas autoras (RIZZO e LEGEY, 1990, p. 4), o método natural assim ficou conhecido, possivelmente, devido

à transferência do termo ‘processo natural de desenvolvimento e de aprendizagem’, que sempre foi o propósito de todo o trabalho. O desenvolvimento pleno da criança sempre foi o seu objetivo maior, e tudo aquilo que se antepusesse, prejudicasse ou desviasse esse desenvolvimento teria que ser abolido.

Além disso, as autoras ainda afirmam que

Em virtude das características do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita o método deve ser classificado não apenas como global, mas com maior precisão de “Psicológico e Estruturalista”, e que dá ênfase à compreensão durante todo o processo.

Através de sua elaboradíssima metodologia, ele conseguiu manter todas as vantagens dos métodos analíticos – formação de habilidades específicas da leitura inteligente –, como as do método fônico – formação e desenvolvimento de habilidades de enfrentar palavras novas. Tudo isso trabalhando estruturas visuais e auditivas – palavras –, dentro de estruturas lingüísticas maiores: frase, sentença, história, sempre enquanto e como processo de comunicação de idéias (RIZZO e LEGEY, 1990, p. 4-5).

Heloísa Marinho, que pretendia desenvolver na criança a habilidade da leitura a qual ultrapassasse a decodificação, acreditava que com a metodologia que criou podia tornar a criança capaz não só de ler, mas também de organizar sentenças e pequenos textos, bem como seria capaz de extrair a idéia contida em um grupamento de palavras conhecidas. E como não acreditava na eficiência de um método que considerasse a leitura apenas como um processo de decodificação, excluiu de seu método a utilização da cartilha, indicando, porém, como substituto desse recurso didático a adoção de um pré-livro². Seu grupo, também, criou, entre outros materiais, o “quadro de pregas”, o “visor fonético”, o “cartão relâmpago”, o “bloquinho mágico” e a “bolsinha de leitura”.

Carvalho (2005, p. 43), após dissertar sobre o método natural, fez uma síntese dos passos de sua aplicação, a saber:

- 1) A professora usa abundantemente a escrita. Registra, à vista dos alunos, fatos ocorridos na sala de aula, ou algo dito pelas crianças. Escreve bilhetes, convites, avisos destinados aos pais.

² Cf. Rizzo e Legey (1990, p. 2), essa terminologia foi criada por suas alunas, para indicar uma pequena história escrita com determinado vocabulário que inclui todos os sons da língua, em folhas que são apresentadas à criança à medida que esta se torna, por si mesma, capaz de reconhecer determinadas palavras, enfrentando-as dentro de unidades lingüísticas maiores, e a compreender o sentido das frases ou texto apresentado em cada folha.

2) Estimula a percepção dos sons iniciais e finais de palavras ditas oralmente, utilizando técnicas e materiais que permitam descobrir semelhanças e diferenças entre sons, através da comparação, porém "sem romper o todo oral da melodia da palavra e sem destruir o seu significado" (RIZZO e LEGEY, 1990, p. 57).

3) Forma um vocabulário básico de 35 a 40 palavras (apenas substantivos e verbos) que a criança deve aprender a reconhecer globalmente, em sentenças e pequenos textos, qualquer que seja sua posição nos textos.

4) Leva a criança a descobrir o som dentro da palavra e a associar o som à letra. Os recursos didáticos dessa fase são denominados "análise estrutural" (dizer a palavra lentamente para destacar os sons ao mesmo tempo em que vê sua forma gráfica) e "análise comparativa" (levar o aluno a associar os sons às letras que os representam).

5) Estimula a criança a ler e a escrever palavras novas com compreensão e rapidez, incentiva a leitura como fonte de informação e de prazer e a escrita como instrumento de registro de idéias e de comunicação.

Essa síntese comprova que, de fato, o método natural de Heloísa Marinho é um método estruturado, com fases de aplicação rigidamente ordenadas.

2.2.2.2 Método Paulo Freire

Paulo Freire não acreditava na funcionalidade de um método de ensino o qual expressasse somente o modo de percepção do mundo daquele que o utilizava, ou seja, do professor, porque sempre creu que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1997, p. 68). Nessa perspectiva, os métodos de alfabetização não teriam, na visão de Freire, tanta eficácia, pois os

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto (BRANDÃO, 1998, p. 21).

Talvez por isso Freire tenha pensado em um novo método de educação, um método “construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro” (BRANDÃO, 1998, p. 21).

A proposta pedagógica de ensino desenvolvida por Freire visava à alfabetização³ de jovens e adultos trabalhadores analfabetos, recebendo a denominação de Método Paulo Freire mais por seus adeptos do que propriamente por seu criador, que dizia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de um Método de Ensino (BRANDÃO, 1998, p. 21).

³ A alfabetização é concebida por Freire como um processo bem mais amplo que a simples decodificação dos símbolos gráficos da língua.

Apesar de Paulo Freire já ser um antigo conhecido de muitos educadores – alguns já leram suas obras, outros apenas tiveram acesso a fragmentos das mesmas ou, então, a informações obtidas em seminários, encontros, simpósios, jornadas de estudos – há quem ainda não o conheça, por isso nunca é demais mencionar que Freire foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho com alfabetização de jovens e adultos que tem como um dos princípios “a politicidade do ato educativo”.

Sua teoria parte do pressuposto de que não existe educação neutra. Qualquer pessoa que se lance à tarefa de alfabetizar passa necessariamente pela escolha, consciente ou não, da metodologia como um dos elementos que pode favorecer a aprendizagem. Essa escolha nunca é isenta de intenções. A neutralidade nessa opção é uma falácia. Cada metodologia traz em si um alto cargo de ideologia. A educação visto como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela visão fatalista de interpretar o mundo e, portanto, isenta de uma análise crítica da realidade uma vez que ela se apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela consciência de que a realidade é dinâmica, é construção social e histórica, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la (MOVA/SP, 2003, p. 5).

Ainda, de acordo com Carvalho (2005, p. 43), a proposta de Paulo Freire

também se classifica como palavrção, com a importante diferença que as palavras geradoras (palavras-chave) apresentadas aos adultos analfabetos são pesquisadas no universo vocabular deles próprios; devem estar relacionadas com temas geradores de discussão sobre aspectos da vida política e social do Brasil e além disso propiciar a produção de um grande número de palavras novas (pela combinação de sílabas das palavras-chave).

No entanto, mesmo sendo considerado um método analítico que parte da palavrção, o método Paulo Freire se diferencia dos demais métodos da palavrção justamente por considerar a realidade dos educandos, da qual extrai as palavras-chave, mais conhecidas nesse método como palavras-geradoras ou temas-geradores, “porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras” (FREIRE, 1997, p. 11).

Com a visão de educação e de homem que tinha, Freire não podia mais aceitar uma concepção “bancária” de educação, pois, nessa concepção,

o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1997, p. 58).

Daí ser perfeitamente compreensível a crítica feita por Freire acerca dessa concepção.

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1997, p. 59).

Diante do exposto até o momento, o que se percebe, na verdade, é que Freire acreditava ser a alfabetização um instrumento de conscientização, utilizado a favor do oprimido, a fim de que este pudesse despertar para o conhecimento de seus direitos sociais, econômicos e políticos, e isso não pode ser alcançado pela educação "bancária", que é opressora.

A proposta elaborada por Freire sempre esteve sustentada pelo diálogo, entendido como o principal instrumento de comunicação entre os homens, seres de consciência, capazes de transformar a realidade circundante. Não obstante isso, sua proposta defende a idéia de que apesar da exploração e, principalmente, da opressão, o povo é capaz de refletir sobre o mundo no qual vive e perceber que há a necessidade de uma transformação urgente. Essa percepção pode ser adquirida no que Freire convencionou chamar, em sua proposta de ensino, *Círculo de Cultura*⁴.

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FREIRE, 1997, p. 17).

Carvalho (2005, p. 44) elenca três procedimentos técnicos capazes de resumir os passos do método Paulo Freire. São eles:

- 1) [...] deve-se fazer um levantamento do universo vocabular da população, selecionando um grupo de 17 a 20 palavras de uso freqüente, relevantes para a população e que apresentem as combinações básicas dos fonemas e padrões silábicos.
- 2) Para dar início à alfabetização, o coordenador do círculo de cultura deve apresentar algumas imagens (em slides ou cartazes) que propiciem o debate sobre as

⁴ Expressão criada para designar não só o lugar onde se dava a alfabetização de adultos, mas também o novo modo de conduzi-lo.

noções de cultura e de trabalho. [...]. O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a si próprios como criadores de cultura (Freire, 1980a, p. 123-144).

3) Para ensinar as relações entre letras e sons, o ponto de partida é a palavra geradora, que é decomposta em sílabas. Em seguida, apresenta-se a ficha de descoberta, em que aparecem as famílias silábicas correspondentes.

Como já foi mencionado, a proposta de Paulo Freire foi desenvolvida especialmente para a alfabetização de jovens e adultos e continua a ser adotada mais efetivamente em projetos que atendem grupos de mulheres, imigrantes, trabalhadores rurais, operários. Esses projetos, em sua maioria, têm como condutores educadores que não trabalham nos quadros oficiais de educação, muitos deles desenvolvem um trabalho voluntário.

2.2.3 Método da Sentenciação

O método da sentença não difere muito do método dos contos, a não ser pela unidade significativa da língua. Enquanto este trabalha com o texto (historietas, contos), aquele trabalha com as sentenças (frases).

Esse método busca sanar o problema apresentado pelo método silábico: a não sequenciação do pensamento. Em virtude disso, os seguidores do método acreditam que a frase, por si só, pode dar conta disso. Então, iniciam o trabalho inicial do ensino da leitura partindo da apresentação escrita da frase, seguida de sua oralização. Depois, procede-se a escolha de uma ou mais palavras das frases que passam a sofrer um processo de síntese: estudam-se as sílabas e as letras, respectivamente. As etapas desse método são categoricamente discriminadas por Pinheiro (1975) quando esta afirma que, primeiramente, escreve-se apenas uma sentença. Depois, destaca-se uma ou várias palavras, analisam-se essas palavras, destacando um ou mais de um fonema ou então uma sílaba levando a criança a operar sínteses com elementos conhecidos para formar novas palavras.

No método da sentença, ao molde de outros métodos, o ensino da leitura e da escrita é um processo mecânico. Nele as frases que servirão como ponto de partida para o processo de alfabetização são escolhidas pelo docente. Segundo Macedo da Silva (2005), essas frases devem

ter significado afetivo, efetivo e ainda serem constituídas por poucas sílabas. Segundo os seus seguidores, para não causar confusões nas crianças, com tantos fonemas, e assim sendo, acabam em ensinar às crianças frases cartilhadas [...]. Outro problema é que as crianças, da mesma forma que no método anteriormente

comentado, serão condicionadas a escreverem palavras sem sentido algum, apenas para responder às atividades “criativas” de formulações de novas palavras a partir de outras extraídas de uma frase.

2.2.4 Metodologia de Base Lingüística: Proposta ABL (Alfabetização com Base Lingüística)

A ABL é uma proposta de alfabetização elaborada por Corrêa (1995) e tem como fundamentação teórica os estudos realizados por Frank Smith (1991), Miriam Lemle (1987), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1987), Ângela Pinheiro (1994) e Myriam Barbosa da Silva (1991) e tem como objetivo, conforme expressa Corrêa (2000, p. 18):

- apresentar novas estratégias de ensino-aprendizagem na alfabetização;
- realizar uma ação efetiva na erradicação do analfabetismo;
- fazer com que o cursista seja o seu próprio mestre;
- dar embasamento lingüístico ao alfabetizador.

O projeto ABL já fez parte de um Curso de Extensão, na modalidade a distância, como parte do Programa de Capacitação de Alfabetizadores, para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em dois municípios do Mato Grosso: Vila Bela da Santíssima Trindade e Guarantã do Norte, assim como já foi aplicado em alguns interiores do estado do Pará, pois

Alfabetizar com base lingüística significa ir além das preocupações gráficas. Exige do professor um esforço para não priorizar o conjunto das imagens visuais e atentar para a fala que ouve. As diferenças entre os dois códigos, o falado e o escrito, quando postas em evidência, permitem sempre provocar a reflexão do instrutor, e, muitas vezes, a observação do aluno. Aprender a escrever não é simplesmente significar o nome do objeto, de ações ou de pessoas. Essa preocupação única com a matéria da língua leva ao exercício isolado da memória, sem que desenvolva a verdadeira natureza da língua. Aprender a escrever não é só dar forma ao som articulado, mas além disso, é elevá-lo à expressão das idéias e expressamos nossas idéias em textos, não em sons isolados, sílabas ou palavras soltas. Nossa comunicação é textual e isso implica trabalharmos com sons e melodias. Por isso, a alfabetização com base lingüística se desenvolve em texto, para mostrar ao estudante a representação da língua que se usa, mas chega até a unidade mínima da fala, ao fonema, para num processo inicialmente analítico demonstrar que a representação da fala se faz através de estruturas que se juntam e que se separam. Não se quer dizer que aprender a ler seja somente aprender um código de transcrição da fala ou estabelecer associações entre fonemas e grafemas, pois, sabe-se, aprendizagem não é um processo meramente perceptivo, mas construtivo (PRONERA, 2002).

O projeto ABL desenvolve, de fato, um trabalho exaustivo com o texto. Após explorar o conteúdo do texto que é reproduzido no quadro ou em um cartaz, o docente chama a atenção do aluno para a forma do texto, por meio de cinco tipos de leitura: “A primeira é feita de maneira natural, como se estivesse falando, mostrando a direção que as palavras tomam na escrita”, “A segunda leitura é feita mais devagar, observando-se o limite de cada frase, explicando-se os sinais de pontuação”, “Faz-se uma terceira leitura, lenta e artificial, mostrando-se o limite de palavras”, “A quarta leitura é feita para mostrar os limites de sílabas”, “Finalmente, faz-se uma quinta leitura, rítmica, escandida, onde se salienta a sílaba tônica das palavras do texto” (CORRÊA, 1995, p. 71-4). Isso é trabalhado com o intuito de desenvolver no aluno a fase da percepção, para que, em seguida, ele possa ser capaz de chegar à fase de transferência⁵, processo iniciado pelas vogais.

Percorrendo com o alfabetizando a fase da percepção, chega-se com ele à sílaba. No padrão silábico da língua portuguesa, a vogal é obrigatória. Mostrando-se ao alfabetizando que as palavras se compõem e decompõem, precisa-se, a todo instante, desse elemento obrigatório, da vogal, que é indispensável na formação de toda sílaba, sendo, portanto, de maior produtividade na palavra (PRONERA, 2002).

Após o trabalho com as vogais, dá-se início à introdução das consoantes. É válido, porém, lembrar que não é qualquer consoante que deve ser apresentada ao aluno. Corrêa (1995) recomenda que primeiro sejam apresentadas as consoantes que mantêm uma relação biunívoca, isto é, as consoantes **p/b; t/d; f/v**. Só depois de concluída essa etapa é que se passa a trabalhar com as consoantes que, dependendo da posição na qual se encontram, representam sons distintos (**m, n, l, r, c**). E, finalmente, trabalha-se com o grupo **g, j, x, s, z**, cujo uso é justificado, principalmente, pela origem etimológica das palavras que os empregam. É importante relembrar que todo esse trabalho é desenvolvido dentro de um texto e este servirá de base para a introdução de elementos referentes a outras áreas de estudo, tais como: matemática, história, geografia, ciências naturais e educação ambiental.

Defensores dessa proposta afirmam que, em termos qualitativos, as avaliações realizadas ao longo do processo de aplicação da ABL retratam que resultados importantes já podem ser apresentados, a saber:

1. uma vez alfabetizadas, nesse processo, as pessoas adquirem o gosto pela leitura, pois passam a compreender o que lêem;

⁵ Fase em que o aluno transporá o conhecimento da modalidade oral para a modalidade escrita. Segundo Corrêa (1994), nessa etapa o educando não só será estimulado a observar que, embora de maneira imprecisa, os sinais sonoros têm equivalência gráfica, mas também será capacitado a ler.

2. ao seu término, os alunos escrevem a língua com maior correção do que aqueles que foram alfabetizados em outras metodologias;
3. o interesse pela leitura e a compreensão da mesma (o que é uma dificuldade advinda de outros métodos de alfabetização) tem ajudado a melhorar o rendimento das outras disciplinas como matemática, ciências, história, etc. e daí a necessidade de um trabalho integrado com os professores dessas outras disciplinas;
4. os alunos tornam-se mais criativos e críticos, adquirindo maior desembaraço na exposição de suas idéias;
5. o tempo de alfabetização acompanha o ritmo do aluno e, portanto, assim como há alunos que são alfabetizados em 6 meses há aqueles, de ritmo mais lento, que prosseguem no processo nas séries subseqüentes. Isto é, este não estanca com a formalidade do final de um ano letivo. Porém, os indicadores revelam que aqueles que são totalmente analfabetos, têm sido alfabetizados em 1 ano (CORRÊA, 1995).

Por mais bizarro que possam parecer, Smith (1999) afirma que os métodos sempre dão certo com determinadas crianças e falham com outras, isso demonstra a sua fragilidade, ou melhor, falibilidade. Sendo um defensor da leitura sob uma perspectiva psicolinguística, o autor lista duas condições básicas para aprender a ler: “1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno; 2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia” (SMITH, 1999, p. 12).

Se apesar de todas as falhas e incoerências que os métodos apresentam o professor optar pela escolha de um deles, Carvalho (2004, p. 83) sugere que antes considerem alguns aspectos:

- Os fundamentos teóricos — em que se baseia o autor (ou os críticos) para justificar o método? Os argumentos — baseados em geral na psicologia e na linguística — são convincentes?
- As etapas de aplicação — são bem definidas, compreensíveis, articuladas? São adequadas aos interesses e às necessidades dos alunos? Por exemplo, um método que pressupõe que as letras sejam chamadas pelos nomes dos personagens das histórias infantis provavelmente não será bem-aceito por uma turma de pré-adolescentes.
- O material necessário — está disponível ou pode ser preparado pelo professor? Caso contrário, a escola (ou o aluno) pagará as despesas com o material?
- Os resultados previsíveis — o método já foi suficientemente experimentado, em várias escolas, por muitos professores? Que resultados são descritos pelo autor ou por quem o aplicou?

Pois, quanto maior for o número de informações sobre os métodos de alfabetização, maiores serão as possibilidades de o professor fazer uma escolha consciente e saber como aplicá-lo na prática escolar.

Durante o processo de alfabetização o docente pode lançar mão de inúmeros métodos de alfabetização, podendo, assim, extrair o que há de melhor em cada um desses métodos, sem precisar, necessariamente, se deter em um único método, pois estaria, com isso, negando ao aluno a possibilidade de dominar com mais eficácia a técnica da escrita tão almejada nesse período de aquisição da escrita, ou seja, nas turmas de alfabetização.

3 CONSTRUTIVISMO: FIM DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO?

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, a produção do conhecimento teórico-prático concernente aos métodos de alfabetização diminuiu no Brasil, de forma gradativa e uma das justificativas para esse decréscimo pode estar no construtivismo, isto é, na proporção que tomaram as idéias de Emilia Ferreiro no campo educacional brasileiro.

Os estudos desenvolvidos por Ferreiro (1987), em colaboração com Teberosky, versam sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Nesse sentido, há um deslocamento do foco de interesse: enquanto os métodos de alfabetização se preocupavam em descrever o como o professor ensina, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky descrevem o como a criança aprende. Logo, o construtivismo gerou mudanças significativas na educação do país.

Para se ter uma dimensão da importância dos estudos dessas autoras para o desenvolvimento da educação, no Brasil foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) documento elaborado por uma equipe de estudiosos especializada do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que tem como propósito “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 1997, p. 5). Para isso, foram elaborados os PCN que atendessem a 3 níveis de ensino: os PCN para a Educação Infantil, os PCN para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e, também, para o Ensino Médio. Neste trabalho, em particular, os PCN que aqui interessam são os direcionados para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série – distribuídos em dez volumes, a saber:

- um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (PCNS, 1997, p. 9),

Mais especificamente o de Língua Portuguesa. Neste volume, é explícita, na caracterização da área de língua portuguesa, a importância dos estudos de Ferreiro.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em "como se ensina" e

buscavam descrever "como se aprende". Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita.

.....
A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha — confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização — tem sido substituído por uma grande variedade de textos. A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação (PCN's, 1997, p. 20-1).

E é justamente essa desinformação e falta de real transformação da compreensão e da ação que leva muitos professores a fazerem uma leitura deturpada, isto é, uma má interpretação dos princípios psicogenéticos. Antes, porém, de se apresentar um quadro comparativo entre as proposições construtivistas e as tendências equivocadas acerca dessas proposições, é preciso, primeiro, que se conheça um pouco mais sobre o construtivismo.

3.1 CONSTRUTIVISMO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS

O construtivismo é uma teoria que busca descrever os diferentes estágios por que passam os indivíduos no processo de aquisição do conhecimento, de como a inteligência humana se desenvolve e de como o homem se torna um ser autônomo. Para tanto, essa teoria tem como idéia central a construção ativa dos conhecimentos humanos a partir da interação entre as pessoas e os objetos, de acordo com suas possibilidades e interesses. Nesse sentido, nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1987), houve o deslocamento do como se ensina para o como a criança aprende. Ainda de acordo com Soares (2005, p. 10), o construtivismo foi

um movimento que invadiu as escolas de todo o País, e se multiplicaram os cursos para ensinar aos professores o "Construtivismo". Mas o que se ensinava a eles não era como alfabetizar a criança, era como a criança aprendia. Os métodos de alfabetização até então usados passaram a ser negados, com o argumento de que eles ignoravam o processo como a criança aprende (SOARES, 2005, p. 10).

O deslocamento do foco de interesse no processo de ensino/aprendizagem só foi presumível a partir da análise de aspectos construtivos da escrita de "crianças de 3 a 7 anos de idade que diferiam em nível sócio-econômico, em experiências escolares, em países de origem e em língua materna" (FERREIRO, 2005, p. 22) propiciada por meio de uma situação experimental estruturada, a saber:

Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica. Em todas as tarefas propostas, foram introduzidos elementos conflitivos (ou, ao menos, potencialmente conflitivos), cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 37-8).

A teoria construtivista de Ferreiro se enquadra dentre as pesquisas que questionam a redução da escrita à mera transposição gráfica da linguagem oral e buscava explicar, sob uma perspectiva psicolinguística, resultante do cruzamento entre as teorias de Piaget e Chomsky, a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, aquisição esta que se inicia muito antes da escolarização, pois, segundo Ferreiro (2001, p. 18-9), “a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”.

Assim, ao considerar que a aquisição da língua escrita começa antes de sua escolarização, é possível compreender o porquê de o aluno, muitas vezes, não avançar no desenvolvimento desta: antes dos estudos de Ferreiro, a escola não podia ou “não sabia” que podia assumir o conhecimento linguístico da criança. Mas agora que o sabe, por que às vezes, para não dizer quase sempre, ainda o ignora? Só o que justificaria isso seria a não compreensão do que é, de fato, a psicogênese da língua escrita; é a não compreensão de que o processo inicial da aquisição da escrita é marcado “por ‘conflitos cognitivos’ e ‘erros construtivos’ que vão desestabilizando progressivamente as hipóteses sobre as características, o valor e a função da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 264).

A evolução da escrita, de que trata Ferreiro, divide-se em três grandes períodos, cabendo, conforme a autora, no interior dessas múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Esses três grandes períodos resumem os resultados dos estudos da psicogênese da língua escrita.

3.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky para o desenvolvimento da educação no Brasil é notável, pois quando, em meados da década de 80, essa pesquisa chegou ao país “causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 43). Não obstante isso, a investigação realizada pelas duas autoras

evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela (Idem).

Assim, incorporando a compreensão de sujeito cognitivo de Piaget, os estudos de Emilia Ferreiro partiram do pressuposto de que a criança, mesmo muito pequena, é capaz de se colocar problemas, criar hipóteses, testá-las e construir verdadeiros sistemas interpretativos na busca de compreensão do universo que a cerca. Essencialmente curiosa, ela lida com os elementos que o meio lhe oferece para se apropriar do mundo e torná-lo seu. E por isso que não espera ter 7 anos e entrar na escola para começar a aprender (COLELLO; LUIZE, 2005, p. 14).

Note-se, então, mais uma vez a importância dos estudos de Ferreiro e de sua colaboradora, Teberosky, para a educação brasileira, já que até o ano de 2005 só era “garantido” o ingresso de uma criança no ensino público quando esta completava sete anos de idade. Hoje essa realidade mudou, devendo, assim, a criança ter acesso à educação pública a partir dos seis anos de idade.

Talvez não seja, em um primeiro momento, possível estabelecer a relação entre os estudos de Ferreiro e essa mudança no quadro educacional no país. No entanto, a partir do instante em que se passa a compreender e, principalmente, a aceitar que a criança é capaz de buscar explicações para os fenômenos que ocorrem no universo que a rodeia e que todas as hipóteses por ela criadas podem ser usadas na escola e servir como ponto de partida para a ampliação dos seus conhecimentos, não há porque retardar o seu ingresso no ensino formal.

É interessante, então, ressaltar que tentando compreender a natureza da construção da língua escrita, Ferreiro pautou seus estudos nos objetivos abaixo:

- 1) Descobrir o conhecimento tipicamente construído pela criança antes da aprendizagem formal e durante esse processo.

- 2) Identificar, por meio de estudos transversais e longitudinais, as hipóteses infantis, interpretando-as do ponto de vista do processo de construção da criança.
- 3) Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da leitura e da escrita, compreendendo como e por que se dá a passagem de um modo de organização conceitual ao outro (a lógica interna desse processo de construção).
- 4) Avaliar a interferência da escola e da configuração social na evolução das conceitualizações infantis a respeito da escrita e, em função disso, chamar a atenção dos educadores para o descompasso escola-aluno (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 16).

Para que esses objetivos fossem alcançados e Ferreiro chegasse às respostas expressas em sua teoria, realizou uma pesquisa longitudinal/experimental com crianças entre quatro e seis anos no decorrer de dois anos de trabalho. De posse dos dados obtidos, a autora os analisou e apresentou a interpretação do processo de aquisição da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende. Assim, como resultados das pesquisas da Psicogênese de língua escrita, Ferreiro e sua colaboradora, Teberosky (1987), listam os critérios infantis para a interpretação do texto escrito e os níveis de aquisição da escrita, abordados nas seções seguintes.

3.2.1 Critérios infantis para a interpretação do texto escrito

Esta seção trata dos critérios infantis que a criança, na fase inicial do processo de aquisição da escrita, utiliza durante a leitura de um texto, ou seja, mesmo que ainda não saiba ler, no sentido restrito do termo, a criança tem em sua mente idéias precisas e distintas sobre as características que um texto deva ter para poder ser lido. Nesse sentido, dentre as inúmeras características exigidas pelo infante, duas delas são primordiais: a quantidade suficiente de caracteres e a variedade de caracteres.

Ressalta-se que para Ferreiro e Teberosky chegarem a esses critérios, aplicaram uma atividade que consistia em extrair das crianças respostas que dissessem se todos os cartões, contendo diferentes textos escritos, serviam para ler ou se existia algum que “não servia”. O resultado foi surpreendente e prova que quando a criança entra na escola já tem bastantes informações sobre o ato de ler e de escrever.

3.2.1.1 Quantidade suficiente de caracteres

Esse critério foi obtido por meio da aplicação de uma atividade às crianças que consistia na apresentação de

cartões com, uma letra, com duas letras (formando sílabas ou palavras correias), com três letras (idem), etc. A palavra mais longa constava de nove letras. Os cartões estavam escritos tanto em imprensa maiúscula como em cursiva. Além disso, havia três cartões que continham um número escrito em cada uma. Sílabas e palavras correspondiam, em alguns casos, às tradicionais combinações próprias do começo da aprendizagem da lectoescrita [...] e, em outras, a textos que dificilmente alguma das crianças interrogadas teria condições de reconhecer [...] (FERREIRO e TEBEROSKY, 1987, p. 43-4).

A partir de então foi solicitado que elas os classificassem (foi dado um número de 15 a 20 cartões) de acordo com o critério dado pelas autoras. No entanto, cada criança deveria defini-lo segundo suas próprias idéias, o que permitiu a distinção de dois tipos de sujeitos: os que não utilizam nenhum critério de classificação definido pelas pesquisadoras e os que utilizam algum critério, sendo que o grupo de sujeitos que utiliza algum critério é majoritariamente superior ao outro grupo. Assim, foram considerados como critérios infantis para a interpretação do texto escrito os dados apresentados pelo grupo que utiliza algum critério, ou seja, para que se leia algo é necessário, pelo menos, três caracteres, sejam eles letras, números ou letras e números.

Na adoção desse critério, não se pode afirmar que são necessárias apenas letras e não números, porque nesta fase inicial de aquisição da escrita a criança ainda não distingue uma representação da outra. Entretanto, pode-se generalizar a quantidade mínima de caracteres em três, haja vista a maioria das crianças ter adotado este critério quantitativo, afirmando que “com poucas letras não se pode ler”. Assim, ao serem apresentados cartões com um número de caracteres inferior a três, os infantes os rejeitavam, argumentando, enfaticamente, que “não serviam para ler”. Contudo, ao serem apresentados cartões com uma ou duas letras cursivas, muitas crianças os consideravam como cartões que podiam ser lidos. Isto se justifica pela forma como esses caracteres são contados, pois é sabido que algumas letras cursivas são percebidas, pela criança, de forma distinta da forma percebida pelo adulto, ou seja, dependendo do traçado da letra, a criança pode visualizar não só uma letra, mas duas ou mais. É o caso, por exemplo, da letra *b*, que pode, na análise da criança, representar um e ou *l* seguido da letra *v*, isto é, um único caractere passa a ser visto como dois. Esse tipo de análise também foi constatado nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1987).

Às vezes, o "m" cursivo é considerado como formado por três caracteres, o "p" contado como se fosse dois ou três caracteres diferentes e uma sílaba como o "pi" é contada quase sempre como sendo composta por três ou quatro caracteres, apenas para usar alguns exemplos. A esse critério infantil Ferreiro dá o nome de hipótese da quantidade mínima de caracteres. É óbvio que, para uma criança que desconhece o valor simbólico das letras, não seria possível a emergência de distinções qualitativas semelhantes às aquelas feitas pelo adulto. O que surpreende é que, para lidar com um objeto obscuro e resistente à compreensão, a criança construa uma hipótese deste tipo, exemplar de como se constitui um esquema de assimilação. A aplicação deste esquema ao universo escrito permite prever a recusa da criança em atribuir significado aos artigos, definidos ou indefinidos, preposições e outras palavras com um número menor de letras, costumeiramente presentes em um texto escrito (AZENHA, 2004, p. 48).

Diante desse tipo de análise, fica evidente que ao adotar o critério de quantidade mínima de caracteres, a criança elabora estratégias para chegar a esse critério, cabendo, então, ao pesquisador não observar apenas os cartões que incluiu em cada grupo, mas compreender como se dá a contagem desses caracteres, principalmente, quando estes são letras cursivas. Por isso Azenha (2004, p. 49) afirma que,

A natureza do traçado que se oferece à criança nos primeiros materiais de leitura também deve ser considerada. A leitura de textos em letra cursiva será potencialmente um obstáculo à interpretação, pela ambigüidade para a distinção do número de caracteres constituintes dos textos.

3.2.1.2 Variedade de caracteres

Além do critério da variedade mínima de caracteres, para que um escrito possa ser lido, há um outro critério muito importante que a criança julga ser necessário para definir a legibilidade de algo escrito. Este critério diz respeito à variedade de caracteres. Logo, “se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p.47).

Talvez este critério possa ajudar muitos professores a compreenderem o porquê de muitas crianças se mostrarem resistentes ao ensino da leitura e da escrita a partir de palavras como: babá, papa, bebe, bobo, coco, expressas nas cartilhas de alfabetização, pois, aos olhos das crianças, tais palavras podem ser consideradas como ilegíveis, uma vez que apresentam uma baixa variedade de caracteres. Logo, se assim o percebem, o critério da quantidade mínima de caracteres não será considerado pelas crianças. Nesta situação, prevalecerá o

aspecto qualitativo sobre o quantitativo, dificultando, por conseguinte, se o professor não tiver este conhecimento teórico, o processo de aprendizagem da criança.

3.2.2 Níveis de aquisição da escrita

Assim como na análise dos critérios infantis para a interpretação do texto escrito, as autoras Ferreiro e Teberosky também aplicaram algumas atividades a fim de que obtivessem dados os quais lhes permitissem descrever os níveis de aquisição da escrita, ou seja, a evolução da escrita. Portanto, a exploração sobre a escrita da criança foi realizada de várias maneiras:

- 1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);
- 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: "Minha menina toma sol" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p.193-4).

As atividades propostas justificam-se à medida que a escrita espontânea da criança é produzida antes mesmo de ela entrar na escola e serve como um claro indicador das explorações infantis rumo à compreensão e à natureza do processo de aquisição da escrita. Isto é corroborado por Ferreiro (2004, p. 16-7) ao assegurar que

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, "puro jogo", o resultado de fazer "como se" soubesse escrever. Aprender a lê-las — isto é, a interpretá-las — é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida.

Isto porque, mesmo antes de ingressar na escola, a criança, se estiver de posse de papel e lápis, costuma rabiscar. Entretanto, antes dos estudos de Ferreiro e até mesmo após eles, estes tipos de escrita não são apreciados adequadamente pela escola, haja vista serem considerados como traçados – rabiscos ou garatujas – sem importância.

Assim, por meio das atividades propostas, foi, então, possível que as autoras definissem quatro níveis sucessivos dos aspectos constitutivos da evolução da escrita: pré-

silábico (escrita indiferenciada e diferenciação da escrita) , silábico, silábico-alfabético e alfabético.

3.2.2.1 Nível pré-silábico

Caracteriza-se pela inexistência de relações entre fonemas e grafemas, ou seja, a criança nesse nível ainda não consegue estabelecer ligações entre a escrita e a pronúncia. Há, ainda, a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas. Assim, a significância do objeto importa mais do que a palavra em si. Por exemplo, a palavra formiga é menor que a palavra boi. No entendimento da criança, a palavra grande é boi e a palavra pequena é formiga. Percebe-se, então, que o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros, em outras palavras, não há relação entre as unidades da fala e da escrita e sim entre os atributos das palavras sugeridas.

A escrita abaixo, produzida por uma criança da Educação Infantil da escola N.S.A, é um típico exemplo desse nível de escrita.



Figura 1: Amostras de escrita de um aprendente em nível pré-silábico

É importante ressaltar, segundo alguns estudos, que para a criança abandonar o **nível pré-silábico** e chegar ao **nível silábico**, faz-se indispensável o contato com as letras convencionais.

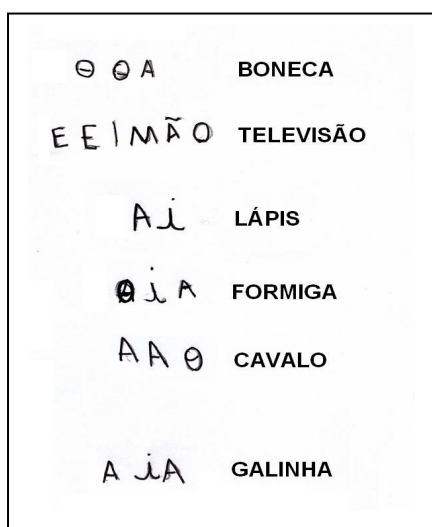
3.2.2.2 Nível silábico

A criança começa a tentativa de estabelecimento de relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do que deve ser escrito. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na linguagem oral. Essas partes são as sílabas e cada marca produzida pela criança: uma letra ou um numeral, isso não faz diferença, representa uma sílaba falada. É comum verificar, nessa fase, a existência de duas modalidades de escrita: uma sem valor sonoro (qualquer letra pode servir) e outra com valor sonoro (há a associação do som com a letra convencional).

A hipótese silábica é importante por duas razões: permite à criança obter um critério geral para regular as variações na quantidade das letras que devem ser escritas, bem como centra a sua atenção nas variações sonoras entre as palavras.

Exemplos de escrita neste nível:

Escrita com valor sonoro



Escrita sem valor sonoro

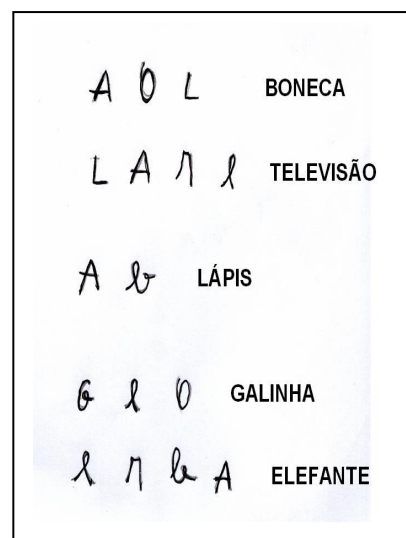


Figura 2: Amostra de escrita de aprendentes em nível silábico.

Para a criança passar do **nível silábico** para o **nível silábico-alfabético**, é imprescindível que ela descubra a construção da sílaba.

A percepção das sílabas, nessa fase, se dá na oralidade e não na escrita. Portanto, o trabalho com as famílias silábicas (presente nas cartilhas) não é o modo mais indicado para ajudar a criança que está nessa fase a evoluir em suas concepções sobre a escrita. O mais válido seria encorajá-la a refletir sobre a pronúncia para poder pensar a escrita, tendo, é claro, o cuidado de esclarecer que a escrita não é a representação fiel da fala.

3.2.2.3 Nível silábico-alfabético

Este nível representa a iniciação da criança à escrita alfabética. O que caracteriza essa fase é a existência de duas formas de correspondência entre sons e grafias: a hipótese silábica (uma letra para cada sílaba) e a hipótese alfabética (análise dos fonemas, usando as letras que representam a sílaba). Ou seja, a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para a escrita de outras, permanece silábico.

As palavras a seguir também foram grafadas por uma aluna da Educação Infantil da escola N.S.A e ilustram com perfeição esse nível de escrita.

BONEK	BONECA
TLEVIS0	TELEVISÃO
LAP	LÁPIS
FOMIH	FORMIGA
KVALU	CAVALO
HLINA	GALINHA
ELEFAT	ELEFANTE

Figura 3: Amostra de escrita de um aprendente em nível silábico-alfabético

3.2.2.4 Nível alfabético

Trata-se do chamado “estalo” da alfabetização. Neste nível cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. É a fase **alfabética**. Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. A criança compreende a organização e o funcionamento da escrita e começa a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma, duas ou mais letras.

Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase.

Os exemplos que se seguem também foram extraídos da escrita de uma criança da Educação Infantil da escola N.S.A.

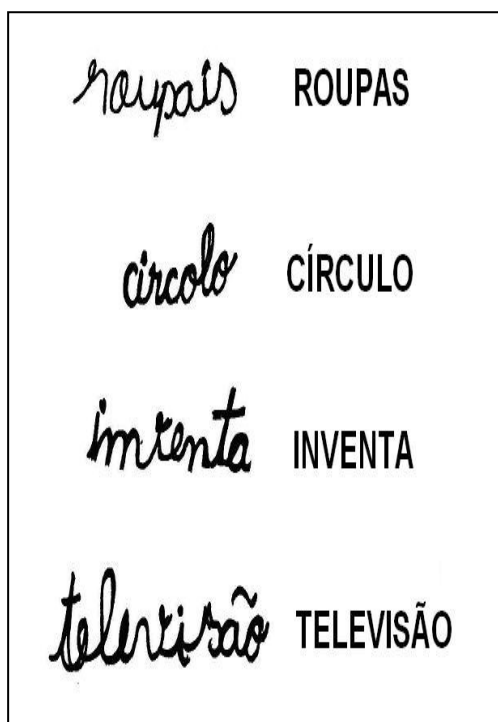


Figura 4: Amostra de escrita de um aprendente em nível alfabético

A base alfabética da escrita se constrói a partir das contradições iniciadas no nível silábico: impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem e impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente. No primeiro caso, é impossível para a criança no nível silábico ler o que é escrito convencionalmente, sobram-lhe sempre letras. No segundo, há a impossibilidade de leitura, pela própria criança que produziu uma certa escrita de tipo silábica, depois que a mesma não se recorda mais do que quis escrever, faltam-lhe letras.

A passagem pelos níveis, descritos por Ferreiro, é feita pelas crianças de forma natural. Entretanto, cabe ao professor estimular e oferecer oportunidades para que essas possam evoluir com sucesso tanto na escrita quanto na leitura, e, conforme Cagliari (2001, p. 225),

somente professores competentes são capazes de conduzir com tranquilidade e segurança o progresso de quem avança sozinho e de quem necessita de uma ajuda especial. Explicações técnicas não assustam as crianças. Pelo contrário, elas têm

certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor é um grande equívoco educacional.

Aprender a ler e a escrever exigem capacidades básicas que a criança desenvolve espontaneamente: na interação social, em contato direto com material impresso farto, variado e significativo e por meio de atividades de leitura e de escrita contextualizadas.

A criança, em geral, deverá aprender, essencialmente, no processo de apropriação da escrita que, embora a maior parte das representações gráficas das palavras da língua portuguesa seja perfeitamente previsível pelo princípio acrofônico, ou seja, a partir da relação som/letra, existe uma parcela significativa de representações arbitrárias que exigem estratégias cognitivas próprias por parte do indivíduo. Portanto, segundo Faraco (1997), a criança deverá saber em quais casos pode haver situações arbitrárias e também precisará ter a consciência de que é necessário, em alguns casos, memorizar a forma gráfica da palavra – por meio da repetição de uma mesma palavra: seja esta repetição pela escrita ou pela leitura – e que, principalmente, nas dúvidas, deverá fazer uma consulta ao dicionário.

As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita se apresentam, portanto, como uma "revolução conceitual" em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se: a *língua escrita* como um *sistema de representação* e objeto cultural [...]; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica [...]; e a *criança que aprende* como um *sujeito cognoscente, ativo e com competência* [...]. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa idéia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 1999, p. 266-7).

3.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Antes de se falar da institucionalização do construtivismo nas escolas brasileiras, faz-se necessário, porém, mencionar que o construtivismo veio a ser implantado nas escolas públicas do Brasil após a implantação do sistema de ciclo básico, o qual mudava, em parte, a estrutura organizacional do ensino público no país.

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abria a possibilidade de o

currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (PCN, 1997, p. 59).

Esta estruturação encontrou apoio nos PCN (1997, p.59) por ser reconhecida como capaz de permitir

compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

Pode-se, com isso, afirmar que a distribuição adequada desses conteúdos é possível devido à forma como o ciclo é estruturado: ele, nas escolas que o adotaram, tomou o lugar da seriação, tendo atualmente, com a mudança por que passa a educação – os alunos devem ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos de idade –, o ciclo básico I a duração de três anos e o ciclo básico II a duração de dois anos, como o era antes. Sendo assim, os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelo professor ao longo de um ano e serem repetidos nas séries posteriores, só que com o acréscimo de novas informações, podem ser trabalhados ao longo de três ou dois anos, dependendo do ciclo, considerando-se, assim, o ritmo de cada educando a fim de garantir-lhe respeito e a criação de condições para que possam progredir nas suas aprendizagens. Por isso,

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 61).

Não obstante isso, com a adoção do sistema de ciclos, conforme expresso nos PCN (1997, p. 61),

podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

De acordo com Palma Filho (1985), pode-se dizer que o sistema de ciclos foi uma das formas encontradas para a democratização da escola, que ainda age seletivamente, posto que marginaliza as camadas mais pobres da população. Assim, baseando-se nos modelos paulista

e gaúcho de ensino, em Belém, no ano de 1994, no governo de Hélio da Mota Gueiros, houve a implantação não só dos sistemas de ciclos, mas também do construtivismo em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, ainda que em caráter experimental, atingindo, em 1996, quase que totalidade das escolas municipais de Belém. Entretanto, em virtude de uma má interpretação acerca do sistema de ciclos e do construtivismo também, as escolas de Belém não apresentam muito êxito na prática.

Com relação ao construtivismo, um dos poucos aspectos dessa teoria de ensino que ainda é levado em consideração nessas escolas são os quatro níveis sucessivos dos aspectos construtivos da evolução da escrita, mas só para fins avaliativos, já que, ao ser detectado pelo professor em qual nível da evolução da escrita o educando está, pouco ele faz por aquele que ainda não conseguiu atingir o nível alfabético de escrita descrito por Ferreiro e Teberosky, permanecendo a ser desenvolvido um trabalho com os métodos tradicionais de alfabetização. Isso ocorre porque a metodologia utilizada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky

foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo "do seu jeito". Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender (PCN, 1997, p. 43-4).

Esse equívoco também ocorre no sistema de ciclos. Muitos professores o compreendem como um sistema no qual a reprovação é inexistente, embora ao fim do ciclo os discentes não tenham apreendido os conteúdos listados “como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitem produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (PCN, 1997, p. 73).

Os equívocos resultantes da má interpretação acerca do sistema de ciclos e do construtivismo talvez se devam à resistência dos professores à mudança, pois é muito mais cômodo continuar a execução de algo que já se domina do que partir para o estudo, aprofundamento e, conseqüentemente, aprendizado de novas teorias educacionais, novos conhecimentos. O equívoco sobre o sistema de ciclos talvez também se deva à má interpretação de que

pretendia-se, por intermédio dele e à luz de novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no mundo (*sic.*) de atuar na escola (SILVA; DAVIS, 1993, p. 11).

Como se percebe, o investimento dos órgãos governamentais para a implantação do construtivismo nas escolas do país foi pesado, ainda que existissem outras opções viáveis para a educação. Conforme Cagliari (2001), esse investimento foi tão grande que o que não tinha relação com o construtivismo era deixado de lado. Entretanto, na visão de Cagliari (2001, p.220), Ferreira “tem uma visão muito equivocada de como os sistemas de escrita funcionam, sobretudo com relação ao sistema alfabético”. Contudo, o autor não nega que a estudiosa “trouxe uma grande contribuição para a compreensão do processo de letramento e propostas didáticas muito importantes para que a alfabetização melhorasse sua prática” (CAGLIARI, 2001, p. 220).

No que concerne ao construtivismo, segundo Colello e Luize (2005, p. 20),

Ansiosos por encontrar alternativas para os dramáticos índices de reprovação e fracasso escolar, muitos professores acabaram fazendo uma transposição demasiadamente direta das situações de pesquisa, trazendo-as para a escola mais como uma metodologia de trabalho do que propriamente como um estímulo à reflexão, ao estudo e ao planejamento de práticas mais compromissadas com o aprendiz. Como se não tivessem tempo para aguardar o lento processo de uma pesquisa que pudesse respaldar a implementação de novas diretrizes de trabalho, muitos educadores lançaram-se avidamente à psicogenética como se ela fosse a solução para todos os problemas em sala de aula.

Então, com base nesses pressupostos, Colello e Luize (2005, p. 21) elaboraram um quadro (Quadro 1) que ilustra algumas das tendências ancoradas na compreensão periférica das diretrizes ou pela má interpretação dos princípios psicogenéticos.

PROPOSIÇÕES CONSTRUTIVISTAS	TENDÊNCIAS EQUIVOCADAS E REDUCIONISTAS DA TRANSPOSIÇÃO PEDAGÓGICA
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	Ausência de intervenções pedagógicas para não "atrapalhar" o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.
Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de	Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. Desconsideração do planejamento.

respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.	Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua "lógica" ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho "por níveis". Planejamento e proposição de "atividades por níveis". Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em "etapas", induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos "níveis" descritos. Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos "níveis" em tentativas de "classificar" as crianças e seus saberes sobre a escrita.
Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão lingüística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).	Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual.
Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.	Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do "agrupamento de pessoas".
Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.	Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.
Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.	Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema lingüístico.	Trabalhar com textos só depois de "dominada" a escrita alfabética.

Quadro 1: Tendências ancoradas na compreensão periférica das diretrizes ou pela má interpretação dos princípios psicogenéticos.

Fonte: COLELLO E LUIZE (2005, p. 21)

Mas, independentemente da resistência ou de uma leitura equivocada a respeito do construtivismo, o que não se alterou no decorrer de todos esses anos foi o quadro educacional brasileiro, o qual permaneceu com um percentual elevado de discentes que, mesmo após anos de estudos, não consegue atingir o nível alfabético de escrita ou ainda que o alcance não pode ser considerado nem um escritor, nem um leitor proficiente da língua, uma vez que as únicas estratégias de leitura e de escrita que lhe foi apresentada são aquelas concernentes à codificação e à decodificação dos sinais gráficos da língua.

Assim, devido à crise por qual passa o ensino brasileiro, a Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados criou, em 2003,

um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas internacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira (Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos” *apud* BELITANE, 2005, p. 62).

Entretanto, esses especialistas não cumpriram com o seu papel, pois no momento de apontar cautelosamente as causas do fracasso do ensino brasileiro e apresentarem sugestões neutras para superação das dificuldades enfrentadas, eximiram-se de neutralidade, divulgando o método fônico com o intuito de que a educação no Brasil desvencilhe-se do construtivismo. Dessa forma, fica evidente que a guerra dos métodos de alfabetização ainda não chegou ao fim.

3.4. CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO

Da mesma forma que o construtivismo causou um impacto no campo educacional brasileiro, a teoria do letramento, tema a ser abordado no próximo capítulo, assim o está fazendo, só que um pouco mais tardiamente, posto que o termo foi usado pela primeira vez no país por Kato (1986). Desde então, essa teoria do letramento começou a ganhar, paulatinamente, campo e tornou-se objeto de discussão na área educacional, deixando, assim, de ficar restrito à área da linguagem e ao meio acadêmico. Entretanto, o uso do termo tem causado certo desconforto entre alguns estudiosos, dentre eles Ferreiro, que se recusa a usar o termo.

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p.30).

Isso explicita o porquê da recusa de Ferreiro com relação ao uso da expressão letramento, pois, para a autora, não há como dissociar alfabetização de letramento, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor promove, em sala de aula, o domínio do sistema de escrita, ele deve possibilitar a inserção dos educandos em práticas sociais de usos da língua.

Como se pôde constatar, há também uma má interpretação do termo letramento, bem como uma má compreensão do que realmente seja letramento. Ainda assim, segundo Colello (2005, p. 4), a oposição referida por Ferreiro (2003)

circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita ("retrocesso" porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Contudo, se o construtivismo e a teoria do letramento são entendidos tal como deveriam, não há como dissociá-los; ao contrário, é muito fácil perceber que ambos se aproximam, e muito. Por exemplo, se durante o processo de alfabetização alguns aspectos, tais como os expressos a seguir, forem levados em consideração, os sujeitos partícipes desse processo não só serão considerados alfabetizados, mas também letrados, pois além de dominarem a mecânica da escrita – codificar e decodificar os sinais gráficos da língua –, podem ser inseridos em práticas sociais da escrita.

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas enfrentados para produzir uma mensagem escrita [...];
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e

f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre *the exact wording* e *the intended meaning*; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo) (COLELLO, 2005, p. 23).

Daí, então, Ferreiro (2005) afirmar que não há como separar os momentos de refletir sobre a língua e o momento de estimular o seu uso. Isso pode perfeitamente ser notado no trecho abaixo, no qual Antônio Gois (2006) expressa o que dizem os defensores de propostas construtivistas.

O processo de alfabetização e de letramento devem ocorrer juntos. A dissociação entre um e outro fragmenta o significado de ler e escrever, que não são apenas atividades de codificação e decodificação, mas também de compreensão e uso das práticas sociais de leitura e de escrita.

Diante disso, as evidências de que o construtivismo e a teoria do letramento se inter-relacionam tornam-se cada vez mais nítidas: Emilia Ferreiro, por meio dos estudos que realizou, já havia comprovado que a criança está imersa no mundo da leitura e da escrita mesmo antes de frequentar a escola, sendo capaz, pois, de num evento de leitura identificar se o texto lido foi retirado do portador de texto o qual o leitor está usando como suporte – por exemplo, de acordo com Calil e Felipeto (2005), se um adulto estiver com um jornal e começar a ler um conto de fadas, a criança poderá afirmar que aquilo está sendo inventado, pois um conto não circula em um jornal.

Nesse sentido, não há como dissociar alfabetização de letramento, nem letramento de construtivismo, assim como não se pode afirmar que com os estudos sobre o construtivismo não é mais necessário que se realizem estudos a respeito de métodos de alfabetização, em outras palavras, apenas se estão ampliando os estudos acerca da aquisição da escrita e da apropriação da escrita a partir dos seus usos sociais.

4 LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES PARA A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a relação entre os conceitos de letramento e alfabetização, com base em estudos da Lingüística e da Lingüística Aplicada. Também, o mesmo apresentará a importância dos usos da escrita no processo de construção social.

Não obstante isso, o capítulo visa à discussão de como tem sido trabalhada a produção de textos nas escolas – que ainda hoje se pautam numa concepção de linguagem que “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” –, bem como a relação linguagem oral e linguagem escrita e que metodologias de ensino de língua portuguesa embasam essa produção e a relação que essa produção tem com os gêneros textuais, ou melhor dizendo, a importância dos gêneros textuais para a produção textual.

Assim, serão apresentados os conceitos de alfabetização e de letramento; em seguida, mostrar-se-á como a escrita é percebida e tratada pela sociedade, como se dá a relação oral e escrita. Depois será mostrado um panorama de como os professores trabalham a produção de texto nas instituições de ensino brasileiras, a reação dos alunos diante dessa prática e, por último, como os gêneros textuais podem ajudar na formação da competência comunicativa do educando.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS USOS DA ESCRITA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isto significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural.

Paulo Freire

Para construir o conceito de alfabetização e de letramento, alguns termos como: oralidade, escrita, individualidade, escola, linguagem, comunidade, práticas sociais e culturais devem ser considerados, pois ambos os conceitos giram em torno desses e de outros elementos. Assim, poder-se-ia dizer que a alfabetização está diretamente ligada ao “domínio” da escrita, enquanto que o letramento está imbricado nas práticas sociais e culturais de uso da escrita e da leitura. Entretanto, essa distinção não é tão simples assim.

Somente há alguns anos, estudiosos da linguagem vêm trabalhando em pesquisas que abordam a temática do letramento, buscando, ao mesmo tempo, não só estabelecer uma relação com a alfabetização, mas também distingui-la da mesma. Em meio a esses estudos, o que mais se sobressai é o fato de o letramento estar realmente ligado à leitura e à escrita como práticas sociais de um indivíduo. Logo, o letramento não se desvincula da escrita, elemento principal da alfabetização.

Com base nos estudos que já foram realizados sobre letramento, tornou-se evidente a forte relação que o termo letramento tem com o termo “sujeitos analfabetos”, pois, ao longo de todos os estudos, constata-se que um analfabeto pode ser letrado, ainda que não domine o código escrito. Dessa forma, ao distinguir entre alfabetização e letramento, Marcuschi (2001, p.21) afirma que a “alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. O mesmo autor refere letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2001, p.21).

Ressalta-se, todavia, que a definição de letramento dada por Marcuschi apresenta algumas lacunas, visto que o processo de aprendizagem mencionado não ocorre, de fato, apenas em contextos informais, uma vez que, segundo o modelo autônomo de letramento, essa prática pode ser desenvolvida na escola, que requer, por sua natureza histórica, um contexto formal. Além disso, a leitura e a escrita de um letrado não são destinadas tão somente para fins utilitários como para pegar um ônibus ou ler uma bula de remédio.

Segundo Kleiman (2003, p.91), “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ao defrontar os conceitos de letramento elaborados por Marcuschi (2001, p. 21) e por Kleiman (2003, p.91), nota-se que o desta é mais abrangente, posto que não se fecha em um único contexto, mas em contextos específicos. Não obstante, o conceito de Kleiman torna-se

ainda mais amplo quando a autora passa a fazer, em seus estudos, a distinção entre modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, sugeridos por Street (1984).

O modelo ideológico de letramento se contrapõe ao modelo autônomo. Enquanto no modelo autônomo é dada “supremacia cognitiva à escrita”, no modelo ideológico é defendida “a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade (STREET, 1984 apud MARCUSCHI, 2001, p. 27). De acordo com Street (1984),

a insatisfação de muitos autores com o “modelo autônomo” de letramento conduziu-os à posição de perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos. Evitando a reificação do modelo autônomo, [esses autores] estudaram essas práticas sociais ao invés do letramento-em-si-mesmo por suas relações com outros aspectos da vida social.

A partir desses dois modelos, ficam claros a importância e o lugar da escrita no processo de letramento quando se segue um ou outro modelo. Dessa maneira, no modelo autônomo de letramento, a escrita é fator primordial, sendo denominada como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2003, p. 22). Nesse modelo, a escrita tem um valor imensurável, delegando poder aos que a dominam. Já a oralidade fica relegada a um outro plano; é mais utilizada pelas pessoas que não dominam a escrita. Em outras palavras, a oralidade seria “objeto de uso” dos não-alfabetizados.

No modelo ideológico de letramento, as práticas orais e as práticas escritas se equivalem; ambas têm os seus valores, funcionalidades e suas finalidades em uma dada comunidade. Nem uma delas é superior ou inferior à outra. Conforme Terzi (2003, p. 91)

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da língua escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada, já com concepções sobre o letramento.

Em meio a um vasto estudo acerca do letramento, outras definições também ganharam destaque, como as dadas por Charaudeau e Mainguenu (2004, p. 3001-1), a saber.

TERMO “LETRAMENTO” - Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem-se distinguir três sentidos principais:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. É a significação contida nas publicações de vastas pesquisas internacionais, que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comuns.

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de "aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito" (Hautecoeur, ed, 1997). Essa abordagem tem o mérito do realismo. Parece legítimo, portanto, conceber vários tipos de letramento: um "letramento familiar" (Unesco, 1995), um "letramento religioso" ou, ainda, um "letramento digital".

Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da 'orality' (Ong, 1982). O termo remete a uma noção ampla de "cultura escrita" a um universo de práticas e de representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

Soares (1999, p. 3) define *letramento* como sendo: “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de *interação* oral” (grifos da autora).

Não obstante isso, conforme esta autora, neste conceito está implícita “a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 1998, p. 17).

Tfouni (1995, p. 20) define letramento fazendo um paralelo do termo com o termo alfabetização. Assim, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

É válido ressaltar, como se pôde perceber, que para o termo letramento não há uma única definição. Mas, embora os conceitos se diversifiquem, todos se correlacionam, convergindo para um único ponto: o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita.

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração é que nas práticas de letramento as quais a criança, tanto de uma comunidade de alta escolarização quanto de uma comunidade de baixa escolarização, é exposta, a oralidade é essencial na interação entre criança e adultos. Os adultos contam histórias à criança antes de a mesma dormir. Por meio dessa prática, a criança passa a ter contato com a escrita. Esse contato é importante, uma vez que, ao ingressar na escola, provavelmente a oralidade será abandonada, pois a instituição escolar prima pela língua escrita. Contudo, o abandono da oralidade não é benéfico não só para a criança como também para os jovens e adultos, já que na fase inicial do processo de

alfabetização – entenda-se aqui a alfabetização como um processo inicial de apropriação da escrita, culminando com a oralização da mesma – usam a escrita para representar a fala; só numa fase posterior é que a escrita, atendendo ao sistema ortográfico e às normas gramaticais, servirá de parâmetro para a fala, que, conseqüentemente, terá uma pronúncia artificial, posto que assim como não é aceito que se escreva da forma como se fala, não é natural também que alguém fale da maneira como escreve.

É importante notar que apesar de os alfabetizandos, na fase inicial da aquisição do código escrito, estabelecerem uma íntima relação entre fala e escrita e esta ser influenciada significativamente pela fala nessa etapa de escolarização, não se pode afirmar que a escrita é a representação da fala, pois, segundo Marcuschi (2001, p. 17),

[...] a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. [...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. [...] As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...].

Com essa assertiva, ainda fica mais evidenciado que fala e escrita são duas modalidades de uso de uma mesma língua e que embora alguns lingüistas apresentem apenas aspectos dicotômicos entre elas, separando-as em dois blocos distintos, os aspectos em comum são inegáveis. De acordo com a perspectiva sociointeracionista⁶, tanto a fala quanto a escrita apresentam “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade” Marcuschi (2001, p. 33). No entanto, é válido lembrar que, mesmo que as semelhanças entre a fala e a escrita sejam perfeitamente previsíveis, o sistema educacional insiste em abordar essas duas modalidades de uso da língua somente do ponto de vista da perspectiva da dicotomia estrita⁷, responsável por um modelo muito conhecido: os manuais escolares de língua portuguesa.

Mais uma vez se torna notório o quanto a escrita é valorizada nas sociedades. Mesmo que se admita a importância da fala, ela sempre estará em segundo plano, podendo até mesmo vir a estigmatizar o indivíduo, que, ao ficar mais exposto nas interações face a face, não tem a sua face preservada, já que mesmo sendo um falante da sua língua materna pode não dominar a forma determinada pela sociedade, ou seja, usa uma linguagem coloquial, sem adequá-la a qualquer que seja a situação comunicativa que experiencie.

⁶ Modelo que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica.

⁷ Cf. Marcuschi (2001, p. 27).

O mais interessante dessa demasiada valorização dada à escrita é que se acaba esquecendo que antes de tudo a maioria dos povos tem uma história oral, e que muito antes do surgimento da escrita, dos primeiros registros escritos, a fala já circulava nas mais diversas comunidades. Contudo, por mais que a escrita seja prestigiada socialmente, como afirma Marcuschi (2001, p.36):

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. [...] Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Todavia, como o brasileiro vive em uma sociedade em que a escrita “atribui” *status* de poder a quem a domina, fica fácil vislumbrar o papel dessa modalidade de uso da língua. Assim sendo, se, por um lado, a escrita garante poder aos que a detêm; por outro lado, exclui quem não a detém. Essa exclusão, a cada dia, fica mais explícita. Mesmo no mundo moderno, onde o uso tecnológico é imperativo, certos domínios são exigidos, principalmente àqueles que lutam por uma vaga no mercado de trabalho. Entre esses domínios, é exigido o domínio sobre a máquina, mais especificamente sobre o computador, que, por sua vez, requer também que o indivíduo tenha o domínio da escrita.

Diante da ênfase dada ao domínio da escrita, o que mais chama atenção é que mesmo dentre os que a “dominam” ainda existe uma certa seleção: há aqueles que a dominam porque conseguem usar adequadamente, em qualquer situação, as variedades padrão da língua e há aqueles que a dominam porque a decodificam e fazem uso da mesma em situações cotidianas, só que com as marcas da oralidade. E é justamente este grupo que sofrerá discriminações na sociedade, pois embora conheça assuntos que estejam sendo discutidos, tenha uma visão crítica das questões sociais, culturais, econômicas e políticas que vivencia, os membros desse grupo não serão vistos como pessoas que possam contribuir para o crescimento da sociedade.

Segundo Kleiman (2001, p.2),

a escrita constituiu-se, ao longo da história, em instrumento de autoritarismo, opressão e manutenção das profundas diferenças sociais da sociedade brasileira em vez de se constituir em instrumento de libertação e emancipação na construção da escola sonhada.

A escola idealizada é aquela escola que realmente inclui, é a escola que não entende a inclusão social somente como a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, mas de todos que, por algum motivo, estão à margem da sociedade.

Mencionou-se aqui a construção de uma nova escola, uma escola idealizada, pelo fato de a escola, uma das principais agências de letramento nas sociedades grafocêntricas, ser um agente em potencial de exclusão. É ela que, por inúmeros fatores, mais fortalece a exclusão social por falta de domínio da escrita. Muitos alunos desistem da escola por ela ensinar o caminho mais difícil para a aquisição da leitura e da escrita.

Essa escola deve considerar as diferenças de todos que a constituem, principalmente as diferenças dos alunos. Essas diferenças podem ser o ponto de partida para a solidificação do processo de ensino-aprendizagem, processo este que possa ouvir as vozes de todos, respeitar as opiniões, os avanços e até mesmo possíveis retrocessos daqueles que constroem o seu próprio conhecimento. A escola que se espera alcançar deve considerar, sobretudo, o conhecimento lingüístico dos alunos e as práticas de letramento vivenciadas por eles. Ainda assim, deve mostrar ao educando que tanto a fala quanto a escrita têm os seus valores e suas funções na sociedade e que nenhuma exclui a outra, mas se complementam (MARCUSCHI, 2001).

Nessa escola, os professores seriam os principais responsáveis pela não exclusão do aluno da sociedade, posto que indo à busca de soluções para os problemas apresentados pelo discente, o educador estaria mostrando que percebe o aluno como pessoa, como pessoa que pode sim contribuir para o seu próprio crescimento, para o crescimento do grupo e da sociedade em que vive. Ao se sentir valorizado, o aluno não desistiria da escola apesar das adversidades que ela lhe apresenta. Assim, a escrita não seria mais o elemento cerceador da liberdade humana. Mas ao contrário disso, como será visto na seção 4.3 que discute as metodologias de ensino de língua portuguesa na escola e os gêneros textuais, essa modalidade da língua seria um dos pontos de partida em busca da conquista da cidadania.

4.2 A RELAÇÃO LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

No processo de alfabetização tem-se admitido que a escrita é a representação da fala, ou melhor, o professor deve levar o aluno a “perceber que a escrita é a representação da fala. Antes de levá-lo a escrever, vamos mostrar-lhe que a escrita simboliza a fala” (CORRÊA, 2000, p. 85).

O docente se incumbe tão bem desse papel - levar o aluno a “perceber que a escrita é a representação da fala – que o educando não percebe a escrita como a representação da fala somente no período de aquisição da escrita, uma vez que quando o processo de alfabetização

se encerra na quarta série, ao ingressar na quinta série, continua, muitas vezes ou em situações específicas, escrevendo da forma que fala e é neste momento que aumentam as preocupações dos professores, que passam, então, a afirmar que os alunos não sabem escrever, sem, no entanto, buscar a causa do problema. Antes, porém, de se apontar a possível ou possíveis causas dessa escrita que tanto incomoda não só aos professores, mas aos próprios alunos, é necessário que se façam algumas distinções entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois só assim o educador será capaz não só de compreender os alunos, mas também de orientá-los de forma a desfazerem essa relação direta que estabelecem entre a oralidade e a escrita.

Dentre as distinções entre a linguagem oral e a linguagem escrita está o fato de ambas fazerem diferentes exigências aos seus receptores. A linguagem oral caracteriza-se por sua limitação temporal, exigindo, como consequência, o auxílio da memória de curto prazo. Necessita utilizar-se de indícios da situação presente a fim de garantir o significado. Ao contrário, na linguagem escrita, o leitor comanda o tempo; pode atentar para várias palavras ao mesmo tempo ou selecioná-las (BORGES, 2001, p. 31-32).

Apesar dessas distinções, a relação entre oralidade e escrita não pode ser tratada de um ponto de vista dicotômico, como há muito vem sendo tratado, pois, segundo Marcuschi (2003), essas dicotomias entre fala e escrita, que polarizam em dois extremos essas duas modalidades da língua: um negativo e outro positivo (contextual/descontextual; dependente/autônoma; implícita/explicita; redundante/condensada; não-planejada/planejada; imprecisa/precisa; fragmentária/completa; não-normatizada/normatizada), são frutos de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua, e não de características dos textos produzidos. Essas dicotomias reduzem a fala “como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”. (MARCUSCHI, 2003, p. 28).

No entanto, dentre os vários estudos já realizados sobre essas duas modalidades, Marcuschi (2003, p. 45-6) afirma que:

- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais;
- as relações podem ser bem mais compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais;
- não há qualquer diferença lingüística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades;
- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas.

Essas quatro afirmações são as que melhor expressam as possíveis relações estabelecidas entre oralidade e escrita expressas nos textos produzidos pelos alunos das escolas pesquisadas (ver 7.3), pois eles realmente estabelecem um continuum entre essas duas modalidades da língua, tornando-as indissociáveis, não conseguindo separar uma da outra. Esta indissociabilidade é melhor percebida quando se verifica que em muitos casos a escrita é, aparentemente, a representação da fala, como se os alunos a estivessem transcrevendo foneticamente, usando as letras que melhor representam os sons das palavras que pronunciam. Constata-se também nessas produções que por trás dessa forma diferente de escrever há uma norma, assim como o há por trás da fala quando estas são tratadas separadamente.

Diante disso, pode-se dizer que o que Marcuschi defende com as afirmações acima é que, embora não se possa polarizar uma dicotomia absoluta entre oralidade e escrita, existem, de fato, aspectos distintivos entre elas. Assim, as observações feitas por esse autor sustentam a hipótese de que a visão de relação entre fala e escrita é falha e que a escrita não representa a fala, como afirma Corrêa (2000), posto que cada modalidade tem características próprias, diferenças que não podem ser consideradas polares, mas graduais e contínuas.

Contudo, apesar de Corrêa e Marcuschi divergirem, já que aquela diz que a escrita é a representação da fala e este não, pode-se dizer que Corrêa, ao fazer essa afirmação, considera apenas o aspecto fonético da língua, posto que trata da aquisição da leitura e da escrita, admitindo, implicitamente, com isso, que durante a alfabetização o aluno seja autorizado pelo professor, representante da escola, a escrever da forma que fala, pois o que interessa, nesse momento, é o estabelecimento de uma relação direta entre letra/som. No entanto, segundo Prado (2004), se a escrita fosse, realmente, a representação da fala, o próprio sistema ortográfico usaria na grafia dos vocábulos da língua portuguesa os símbolos fonéticos da língua e não os símbolos alfabéticos da mesma, já que são aqueles que melhor representam a fala humana, haja vista ter um símbolo para representar cada som da língua. Assim, a escrita não pode ser reduzida à noção de código que representa a fala, pois se assim o fosse

as unidades de análise do oral deveriam se encontrar na escrita, mas não é o caso. Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para um mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita, segundo vários lingüistas contemporâneos (FERREIRO, 2004, p. 140).

Mesmo que já se tenha constatado que a escrita não é a representação da fala e que se tenham argumentos teóricos para tal afirmação, Cagliari (1991), após um longo estudo realizado com crianças em fase de alfabetização, afirma que a criança usa a sua fala como referência para a escrita e não comete “erros” por leviandade ou distração. Há de se considerar, entretanto, a data em que esta afirmação foi feita, pois os estudos que discordam de tal posicionamento datam de anos posteriores.

A partir da afirmação acima, constata-se que a criança revela uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala – ela domina com propriedade a língua na sua modalidade falada, já que é um falante nativo e, por já freqüentar a escola, também tem algum conhecimento acerca da escrita e sabe que esta é regida, na língua portuguesa, pelo sistema ortográfico o qual tem regras a serem seguidas; no entanto, ainda não sabe usar com exatidão esse sistema, por isso, às vezes, erra a grafia das palavras –, e só a escola não reconhece isso, então julga que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, concentrar-se no que faz. Mas a criança se concentra e reflete bem mais do que se possa pensar. E para que haja uma compreensão, por parte do professor, sobre a reflexão feita pela criança acerca da produção escrita, é preciso que este tenha a consciência sobre a existência de sistemas diferenciados para a representação da fala – sistema fonético, sistema fonológico, sistema ortográfico –, pois só assim apreenderia que o próprio sistema de escrita ortográfico contribui para que a criança cometa o que é considerado errado pela escola, uma vez que o mesmo não possui um código escrito que represente integralmente a fala. Nesse sentido, a contribuição do sistema ortográfico para os erros cometidos pelo educando reside nas escolhas que este é obrigado a fazer, posto que existem, no sistema ortográfico da língua portuguesa, muitas exceções à regra e muitas letras para representar um único som e sons distintos representados por uma única letra. Para que esses erros não ocorressem, o aluno deveria dominar as regularidades e as irregularidades ortográficas da língua, isto é, deveria saber, por exemplo, que ‘jenipapo’ se escreve com **j** e não com **g** - a palavra tem origem indígena e, como tal, deve ser escrita com **j** – apesar de que, nesta posição, o sistema de escrita permite o uso de um ou de outro grafema.

Embora haja vários aspectos que deponham contra a prática do ensino da língua portuguesa na escola, esta ainda insiste em trabalhar com a noção de que a escrita é a representação da fala e isto é muito prejudicial aos educandos, pois se o sistema ortográfico, sistema pelo qual a escola prima, não apresenta símbolos suficientes, que dêem conta de todos os sons da fala humana, e estabelece uma única forma para grafar as palavras, desconsiderando que, mesmo estando grafadas da maneira estabelecida pela Norma

Gramatical Brasileira - NGB, cada falante as pronunciará segundo o seu dialeto (pronúncia específica de uma comunidade) ou, até mesmo, segundo o seu idioleto (pronúncia particular de cada indivíduo falante de uma língua), a criança só pode errar na hora de registrá-las. Todavia, esses “erros” somente acontecem quando a criança reflete sobre o uso das letras na representação das palavras, pois enquanto o sistema de escrita⁸ fornece várias possibilidades para a representação de uma mesma palavra, o sistema ortográfico apresenta uma única forma, que é a exigida pela escola. Com isso, a criança acaba tendo que fazer uma escolha, que na maioria das vezes não é a adequada, já que se trata de uma escolha arbitrária⁹. Por exemplo, enquanto o sistema de escrita permite que a palavra ‘casa’ seja escrita das seguintes maneiras: ‘caza’, ‘kasa’, ‘kaza’, o sistema ortográfico só aceita a forma ‘casa’, que foi a estabelecida pela norma padrão, e como na língua portuguesa o som [z] pode ser representado pelas letras **z**, **s** e **x** como em ‘cozinha’, ‘mesa’ e ‘exame’, respectivamente; e o fonema [k] pode ser representado pelas letras **q** e **c** a exemplo de ‘quatro’ e ‘capela’. Por já ter um conhecimento parcial acerca dessas irregularidades, na hora de grafar a palavra, a criança opta pela forma que não foi a estabelecida pela convenção ortográfica. “Nesses casos, a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna (para o usuário) arbitrária, por não ser previsível por meio de uma regra” (FARACO, 1997).

Em consequência dos problemas criados não só pelo sistema de escrita, mas também pelo sistema ortográfico, o aluno, em geral, deverá aprender, essencialmente, como foi citado na seção 3.2.2, no processo de apropriação da grafia que, embora a maior parte das representações gráficas das palavras da língua portuguesa seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação som/letra, existe uma parcela significativa de representações arbitrárias que exigem que o indivíduo lance mão de algumas estratégias cognitivas.

Ressalta-se, novamente, que bem mais que o aluno é o professor que deve ter domínio dessas nuances da língua escrita para que possa auxiliar adequadamente o discente, e a aquisição dessa competência pode começar a ser adquirida a partir de Lemle (1987), Faraco (1997). Lemle (1987) afirma que cinco conhecimentos básicos são necessários para se aprender a ler e a escrever: o primeiro é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre as letras e os sons da fala, mas para isso precisa primeiro saber o que é um símbolo; deve saber, por exemplo, relacionar a cor vermelha do sinal de trânsito à instrução PARE! Isso é um símbolo arbitrário, convencionado pela sociedade; o segundo é a capacidade de enxergar as distinções entre as letras, isto porque algumas letras têm formas bastante

⁸ Sistema que permite várias possibilidades para se grafar uma mesma palavra, pois o que interessa é o significado transmitido pela grafia escolhida e não o significante, isto é, a forma como a palavra é grafada.

semelhantes, como é o caso da letra **b** que pode ser confundida por uma criança com as letras **d**, **p** e **q**; o terceiro é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes – esse conhecimento é necessário para que, a partir do conhecimento que o educando já tem sobre as letras: formas e o que elas simbolizam, perceba as diferenças lingüísticas entre os sons e escolher que letras devem ser usadas na sua representação; o quarto é a habilidade de distinguir, da corrente da fala, as unidades que são palavras e o quinto, a habilidade de reconhecer sentenças, quer dizer, deve apreender que uma sentença começa por letra maiúscula e termina por ponto; e Faraco, ampliando as informações de Lemle (1987) e reelaborando algumas de suas interpretações dos fatos, diz que “conhecer, com certo detalhamento, o sistema gráfico e suas relações com a estrutura fonológica da língua é requisito para trabalhar com a alfabetização” (FARACO, 1997, p.56).

É válido ressaltar que este problema, que parecia tão fácil de ser solucionado, transforma-se, muitas vezes, em um bicho de sete cabeças e tudo isso pela falta de conhecimento, da maior parcela dos professores, sobre as diferenças e semelhanças entre o funcionamento da língua escrita e o da falada. Então, continuam disseminando escolas afora que a escrita representa diretamente a pronúncia, o que é um enorme equívoco, visto que o sistema ortográfico português tem motivação etimológica e também pelo fato de a grafia, mesmo mantendo constante relação sonoridade/letra, ser, de certa forma, neutra em relação à fala, posto que existem inúmeras maneiras de pronunciar uma palavra concorrendo com uma única forma para grafá-la.

Mais uma vez, é preciso lembrar que quando o aluno “erra”, ele erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética, ou seja, na forma como fala. Esses “erros” são permitidos pelo sistema de escrita, sendo apenas considerados como diferentes, mas perfeitamente compreensíveis. Porém, essas tentativas são discriminadas pelo sistema ortográfico, que tem uma única forma de representação para cada palavra da língua.

A escola tem que compreender que “para começar a escrever, as crianças não precisam estudar Gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após os seus primeiros contatos com o alfabeto. Se se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para suas atividades (CAGLIARI, 1991, p. 122).

⁹ Cf. Faraco (1997).

Nesta citação é notória a defesa que o autor faz acerca da produção de textos espontâneos. Para ele, as crianças devem escrever o que quiserem. O professor deve apenas orientar quanto à forma do que será escrito: um bilhete, um recado, uma história etc. E se este passa a proceder desta forma, isto é, se começa a desenvolver este tipo de atividade, estará contribuindo para o aprendizado da criança, propiciando que ela própria crie suas hipóteses de escrita, sem causar constrangimentos e até mesmo traumas, que são constantes com o desenvolvimento de atividades provenientes dos métodos tradicionais de ensino da escrita. E é por conceber o ensino da língua desta maneira que Cagliari (1999, p. 124) afirma, mais uma vez:

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos.

Entretanto, para não incorrer no mesmo erro causado pela má interpretação dos princípios psicogenéticos (ver Quadro 1), é preciso que se compreenda que, por si só, ou seja, sem intervenções pedagógicas, o aluno não construirá de maneira satisfatória o seu conhecimento e continuará cometendo toda sorte de erros em sua produção escrita.

Um outro aspecto que deve ser considerado é que o conhecimento da linguagem oral é usado para a compreensão da linguagem escrita assim que a criança ingressa no ensino formal, o que reforça a afirmação de que a criança, nesta fase, faz da escrita o “espelho” da fala. Isso não significa, porém, que a criança deva permanecer com essa hipótese escola afora, sem nenhuma intervenção por parte do docente. Assim, ao fazer a relação língua falada – língua escrita, o educador vai desenvolvendo no educando a capacidade de apreender símbolos.

O ser humano, para aprender a falar, passa pela fase da percepção quando começa a compreender os sinais emitidos pelos que os rodeiam. Em primeiro lugar, o homem decifra a mensagem alheia para depois produzir a sua linguagem. Assim, também, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em primeiro lugar, o alfabetizando é levado a observar que os sons da linguagem têm correspondência gráfica. Quem está aprendendo a ler não está adquirindo uma nova língua, mas está aprendendo um novo sistema de sinais. A diferença entre a modalidade oral e a escrita está no meio condutor da mensagem. A transferência do meio sonoro, já usado, para o meio visual deve ser a primeira fase do processo de aprendizagem da leitura. É nesta fase, a da percepção, que se desenvolve a compreensão da idéia, através de símbolos. O trabalho de alfabetização precisa dar condição para o alfabetizando reconhecer o mecanismo da escrita, pois é necessário aprender as regras ortográficas substitutivas das regras fonológicas, uma vez que treinar a percepção sem levar em consideração essas regras é retardar o processo de aprendizagem (SILVA, 1981, p. 5).

Considerando-se essa assertiva, pode-se, portanto, concluir que ao desconhecer a realidade lingüística da criança, o professor retarda o aprendizado não só da leitura, mas também da escrita e o aluno, muitas vezes, desiste da escola, que lhe mostra o caminho mais árduo, nem sempre produtivo, por isso a criança sofre tanto para aprender. E como ao chegar à escola o aluno é primeiramente treinado na escrita, sendo obrigado a cobrir letras e a tentar reproduzir o que lhe é imposto, tem-se novamente que admitir que a escola não respeita a bagagem de conhecimento trazida pela criança, bem como as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, desconsiderando que ela está em constante interação com este tipo de representação da língua.

Quando o professor dá oportunidade para que o aluno produza textos, sem a pressão de ter que escrever ortograficamente, o discente se sente mais à vontade e expressa, portanto, em suas produções, aquilo que pensa, sem medo de ser corrigido ou constrangido na frente de seus colegas. Não obstante isso, de posse dos textos dos alunos, o docente poderá fazer um levantamento das principais dificuldades de escrita encontradas pelos educando, e, com isso, traçar um plano de trabalho para ajudá-los a superar tais problemas.

Nessas produções, certamente, o educador deparar-se-á com textos que mais parecem textos orais que propriamente escritos, pois, de fato, encontrará traços da fala na escrita, tais como os mencionados por Cagliari (1991): transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção e modificação da estrutura segmental das palavras, bem como alguns marcadores conversacionais, traços específicos da oralidade.

4.3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM INTERACIONISTA DE ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Britto (2002), uma maneira viável para deixar um estudante que irá prestar exames vestibulares de cabelo em pé é falar com ele sobre a redação. Já se o alvo for o professor de língua portuguesa desse aluno, basta falar com ele sobre a qualidade dos textos de seus discentes. Porém, se se quiser atingir a um lingüista, é só falar que nos dias de hoje os alunos não sabem escrever.

Esse pensamento de Britto é aqui usado para revelar não só que a língua pode ser vista sob vários pontos de vista, mas, sobretudo, para revelar o estado de alerta dos vestibulandos com relação à redação. No entanto, isso pode ser estendido também aos alunos do Ensino Fundamental, posto que a produção de texto, da forma como ainda vem sendo conduzida nas

escolas, torna-se uma “tortura” para educandos de qualquer idade e de qualquer nível de ensino. Assim sendo, mais do que os professores, que assumem o papel de “guardiões” do “bom uso da língua” – entendido por eles como a adequada aplicação de regras gramaticais, principalmente nas produções escritas –, os alunos, que têm a obrigação de corresponder às expectativas do professor tentando escrever aquilo que imaginam ser o esperado por ele, são os que mais sofrem com esse tipo de prática, haja vista não poderem se expressar livremente, dar sentido ao que escrevem, nem mesmo encontrar sentido em suas produções, pois seus textos transformam-se em um aglomerado de frases, quase sempre desconexas, que carregam no seu interior a tentativa de aplicação das regras gramaticais de que tanto o docente se orgulha em “ensinar”, principalmente quando algum discente mostra ter conseguido apreendê-las.

Diante disso, é de saltar aos olhos que não só nas escolas de Ensino Médio, mas preponderantemente nas escolas de Ensino Fundamental, a prática de produção de textos tem se resumido apenas à elaboração de redação, que pode ser considerada, como afirma Marcuschi (1997) apud MATENCIO (2001), “um gênero construído pela escola e para a escola”. Nesse sentido, observa-se que a primazia, cada vez mais acentuada, da redação só faz reforçar a idéia de que os professores dão pouca importância à prática de produção de textos, estando a maior parte das aulas de língua portuguesa destinada ao “ensino” da língua padrão, que é notoriamente confundida com o ensino das regras gramaticais.

Esse tipo de prática adotada nas escolas é preocupante, uma vez que sendo um usuário da língua, o aluno deveria produzir mais, quer dizer, pôr em prática todos os seus conhecimentos sobre a língua. Esse conhecimento deveria ser ativado constantemente e não apenas de forma esporádica, ou melhor, tão somente quando o professor acreditar que determinada aula seja propícia a esse tipo de atividade. Todavia, o que agrava ainda mais essa prática postulada nas instituições de ensino não é unicamente o curto período reservado a ela, mas a forma como o professor conduz sua aula, propondo, todo tempo, as mesmas temáticas, que são cobradas nas épocas oportunas e deverão ser desenvolvidas obrigatoriamente pelos alunos.

Como se essa prática já não fosse suficiente para desmotivar qualquer pessoa a escrever, tais temas repetem-se ano após ano, de uma série a outra (GERALDI, 2002). Dessa forma, não seria espanto se um aluno começasse a pensar que só se escreve sobre essas coisas, visto que ele percebe com bastante clareza a repetição dos temas propostos, e, se quisesse, poderia até mesmo entregar ao professor a mesma produção do ano anterior, pois este nem se daria conta disso (GERALDI, 2002).

Segundo Geraldi (2002),

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2002, p. 40).

De fato, a afirmação de Geraldi (2002) deve ser levada em conta, já que, ao se deparar com a prática de produção de texto vigente na maioria das instituições educacionais, verifica-se que ela está intimamente relacionada à concepção de linguagem adotada pelo professor, assim como à sua concepção de ensino e aprendizagem da língua.

De acordo com o mesmo autor, três concepções fundamentais de linguagem devem ser consideradas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Ainda assim, essas três concepções corresponderiam às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a linguagem como expressão do pensamento corresponderia à gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação corresponderia ao estruturalismo e ao transformacionalismo e a linguagem como forma de interação corresponderia à lingüística da enunciação. Essas concepções de linguagem circulam nas escolas brasileiras, só que em medidas diferentes.

A produção textual aqui assumida está situada no interior da concepção de linguagem como forma de interação, pois, assim como Geraldi (2002, p.41), também se acredita “que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Nessa perspectiva, como afirma Koch (1998, p. 22),

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Muito embora essa concepção de linguagem esteja ganhando espaço nos meios educacionais, a prática de produção de textos ainda está muito longe do que essa abordagem considera como ideal, posto que a produção exigida pela escola foge totalmente ao sentido de uso da língua. Esta produção, torna-se, forçosamente, uma situação de emprego artificial da língua, já que se escreverá um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por uma

única pessoa: o professor, via de regra, um único objetivo: corrigir, controlar a escrita, verificar os erros.

A falta de um interlocutor para interagir com o que o aluno produz é o que Pécora (1981) apud BONINI (2002, p. 16) critica ao afirmar “que a redação escolar não teria um interlocutor”. Isso faz sentido se se considerar que o professor, ao assumir a posição de avaliador, não pode ser considerado um interlocutor tal como designa o sentido da palavra e mesmo que o professor seja considerado um interlocutor assim como o faz Britto (2002), ele ainda estará exercendo um papel que constrange o educando e que o inibe na sua livre expressão, pois como já foi mencionado, o aluno escreve conscientemente para o professor que avaliará sua produção escrita.

Esse tipo de prática é pautado nos métodos retórico-lógico – “método cuja produção de texto restringe-se à escrita, concebida como uma forma de organizar o pensamento” – e textual comunicativo – “método em que o produtor de textos é visto como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador”. No entanto, a realidade vivenciada nas instituições de ensino brasileiras permite que seja evidenciado não só a utilização desses métodos, mas também a visualização de práticas pautadas nos métodos textual-psicolinguístico, cuja “escritura se caracteriza em relação à leitura”, e interacionista, “abordagem centrada na instauração de um ambiente em que a produção textual do aluno se constitua como uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem” (BONINI, 2002).

A prática baseada nessa última abordagem ainda está engatinhando no sistema educacional brasileiro, e mesmo tendo como aliado um documento elaborado pelo MEC, os PCN, que defende a produção textual a partir do método interacional, os professores não conseguem trabalhar com os educandos uma produção de texto que considere os usos da língua, não conseguem fazer com que os alunos projetem situações diferenciadas de uso da língua.

Essa não-prática poderia ser justificada pela linguagem complicada que o documento mencionado utiliza, mas isso seria uma tentativa de camuflar a postura adotada pelo professor, quer dizer, seria tentar acobertar a concepção já ultrapassada que este tem acerca do ensino da língua materna e também continuar fomentando esse tipo de prática que só violenta os alunos, que cada vez mais são discriminados por não “dominarem” a sua própria língua.

A abordagem interacionista é, dentre as quatro metodologias de ensino de produção textual levantadas e comentadas por Bonini (2002, p. 27), citadas acima, a mais aceita, pois,

de acordo com as palavras de Bonini, é a que “propõe parâmetros para que a produção textual do aluno alcance o status de legítima produção de sentido”.

Contudo, é importante ressaltar que a escola só alcançará o que sugere o método interacionista – “o estabelecimento de uma situação autêntica de interação, a execução da ação de linguagem e, por parte do aluno, a execução da ação de linguagem e a avaliação dos feedbacks do interlocutor direto do texto e do professor, que assume uma posição de auxiliador”¹⁰ – quando conceber a língua “como um instrumento de interação social, uma ferramenta para agir sobre o outro e sobre o mundo” (CUNHA, 1998, p. 127).

Nesta concepção de linguagem, deve-se considerar que a participação efetiva do aluno é fundamental para a construção da sua aprendizagem. Assim, a produção de texto só terá sentido para o educando quando for mostrado a ele que essa produção tem uma funcionalidade, uma finalidade que não aquela a qual está habituado: elaborar um texto para que o professor faça as correções necessárias, considerando errado tudo aquilo que fugir às normas preestabelecidas pela gramática, não abordando outros aspectos que poderiam ser pontos fortes da produção do aluno.

Dessa forma, pode-se convictamente afirmar que as produções textuais passarão a ter sentido para o discente a partir do momento que estas saírem do âmbito aluno-professor-aluno; a partir do momento que o professor lhe proporcionar o desenvolvimento de atividades que possam valorizar os seus textos. Esse procedimento pode ser mais eficiente, pois ao entender a dinâmica da língua – que ninguém escreve por escrever, mas para um interlocutor, e que, dependendo da forma que escreve, poderá ser compreendido ou não, ou poderá ser mal compreendido – refletirá ou pelo menos começará a refletir cada vez mais sobre o que escreve e sobre como escreve e, principalmente, sobre os usos da língua, que não são somente aqueles “ensinados” na escola.

A necessária reflexão sobre os usos da língua ficará mais nítida quando forem abordados os gêneros textuais, primordiais para a construção de um texto se resgatados pela escola e se trabalhados de maneira adequada.

Os gêneros textuais podem ser vistos como aliados ao desenvolvimento da competência comunicativa de qualquer falante, no caso, o aluno. Mas, para que isso possa se processar de fato, é indispensável que o professor passe a ter uma maior compreensão de como o trabalho com os gêneros do discurso funciona na prática, precisando, para tanto, fazer a distinção entre gênero do discurso ou textual e tipo textual, ainda muito confundidos no meio escolar.

Segundo Marcuschi (2001, p. 42), tipo textual é:

um construto teórico que abrange pouco mais de meia dúzia de categorias, designadas narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e, para alguns autores (p. ex Adam 1991), diálogo. Trata-se de um agrupamento pela natureza lingüística do texto produzido. Mais do que textos concretos e completos, estas são designações para seqüências típicas. Os tipos textuais não têm uma existência empírica.

Marcuschi (2001 p. 42-3) considera o **gênero textual** “como uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos”.

Feita a distinção entre os dois termos, pode-se afirmar que, nas escolas, os professores trabalham com gêneros textuais, mesmo que insistam nas exaustivas redações – estas vistas por Marcuschi (1997) apud Matencio (2001) como um gênero textual criado pela escola e para a escola – que é apenas uma das denominações dadas à prática de produção de textos dos discentes, independente do gênero discursivo adotado para a execução de tal atividade.

O trabalho com os gêneros textuais é de suma importância, pois, como já foi afirmado, pode ser um aliado para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, que deve saber se expressar, quer seja por meio da oralidade quer seja por meio da escrita, em qualquer situação comunicativa a qual seja exposto. Entretanto, para que isto seja realizado com sucesso, o professor deve estar preparado para esse tipo de prática e estar consciente do seu papel no processo de ensino de língua materna, bem como ter clareza da necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais, de uma forma consistente e consciente.

De acordo com Moita Lopes (1996),

O material do professor de línguas é essencialmente o discurso. Entender como o discurso funciona na sociedade, ou melhor, como as pessoas agem no mundo através da palavra deve ser um ponto essencial na formação de todo professor de línguas. Afinal, ao contrário de como as práticas de ensinar e aprender línguas normalmente representam o discurso em sala de aula, quando as pessoas se envolvem no discurso não estão simplesmente usando estruturas sintáticas, itens lexicais, noções, funções, tomando o turno, projetando enquadres interacionais, usando regras de polidez, etc. Elas estão essencialmente agindo no mundo através da linguagem e isso requer que o professor opere em sala de aula com um conhecimento teórico explícito deste processo.

¹⁰ Cf. Bonini, 2002, p. 17.

Nesta citação é notória a presença do discurso oral, posto tratar-se de interação face a face em que o locutor e o interlocutor devem refletir rapidamente acerca do discurso que defendem, adequando-o à situação comunicativa em que o discurso está sendo empregado. Contudo, o professor pode trabalhar todos esses aspectos (estruturas sintáticas, itens lexicais, regras de polidez etc.) na escrita, ressaltando a função desempenhada e os objetivos que podem ser alcançados a partir do uso de cada um dos gêneros textuais adotados.

Durante as aulas de língua materna, o educador deve chamar a atenção do educando para o fato de que assim como o discurso oral deve ser adequado à determinada situação lingüística, o discurso escrito também o deve ser. Essa adequação é feita por meio da seleção e uso de gêneros textuais. Se o usuário da língua não escolher o gênero adequado àquela situação comunicativa que lhe convier, o resultado obtido poderá não ser o esperado. Sendo assim,

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos (BRONCKART, 1994 apud CARVALHO, 2002).

Em sala de aula, quando o professor trabalha com os gêneros textuais amplia o horizonte dos educandos que terão a opção de escolher o gênero que mais se adequa ao fim desejado à situação comunicativa que vivenciarem. Além disso, o professor pode colocar os alunos em um embate discursivo em que suas opiniões, sobre os mais diversos temas, poderão ser expressas. Os conflitos que surgirão são salutares para a compreensão da dinâmica da amplitude do discurso que dá poder, causa injustiça, dá vida, mas também mata ao calar aquele que não consegue desenvolver o seu discurso.

Dentro de uma dada situação lingüística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso (BAKHTIN, 1953 apud CARVALHO, 2002).

Com isso, poder-se-ia dizer que os gêneros textuais estão ligados somente à oralidade, se for levado ao pé da letra o significado dos termos falante e ouvinte. No entanto, as formas dos gêneros textuais são muitas e variadas, podendo ser separados, conforme Bakhtin (1953, p. 2), em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários do discurso. Os gêneros primários, “próprios de esfera de comunicação social cotidianas e privadas, seriam mais

arcaicos, emergindo em situações de produção mais simples e mais próximas da palavra falada” (ROJO, 2001, p.55).

Segundo a mesma autora, os gêneros primários seriam o material discursivo básico sobre o qual seriam re-elaborados os gêneros textuais secundários. Estes são “próprios das esferas sociais públicas de circulação dos discursos, que implicam situações de produção mais complexas, muitas vezes ligadas à escrita”.

Diante do exposto, começa-se a evidenciar que os gêneros textuais, mais especificamente os secundários, abrangem a língua escrita. Isso fica mais explícito quando Carvalho (2002) afirma que os gêneros secundários, de certa forma, suplantam os gêneros primários, pois enquanto estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, aqueles representam uma intervenção na espontaneidade dos gêneros primários, apresentando-se de modo mais complexo e na língua escrita.

Dessa forma, dentre os gêneros textuais primários encontram-se os bilhetes, os diálogos, as cartas, o relato familiar, o telefonema, a cantiga de ninar, a confissão, a entrevista televisiva, e-mail etc. e como gêneros secundários há o romance, o teatro, o artigo científico, a notícia jornalística etc.

Com tantos exemplos de gêneros textuais, tanto primários quanto secundários, nota-se que o professor tem um leque de opções muito grande para trabalhar com os seus alunos a produção textual, podendo utilizar-se de todos esses gêneros, já que, com exceção de alguns, fazem parte do cotidiano de cada falante de língua materna.

No entender de Marcuschi (2001, p.43), “poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e serve de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas”. Em vista dessa concretude, pode-se tecer uma crítica à prática de produção de textos nas escolas que está bem distante de ser algo concreto. E o que dificulta ainda mais essa produção é a falta de criação de uma situação que se aproxime daquela que seria uma situação real de comunicação.

Todavia, em meio a esse caos que se revelou a produção de textos nas instituições de ensino, tanto alunos quanto professores são vítimas da concepção de ensino que estas adotam: os alunos por não receberem a devida orientação dos professores no momento da produção e também por não terem seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais levados em conta e o professor, por sua vez, não orienta o educando por não ter uma boa formação acadêmica, e isso se torna mais grave quando se considera a formação dos professores de língua portuguesa, que são os que deveriam ter um maior e melhor preparo, haja vista serem eles os que vão trabalhar diretamente com o ensino da língua materna dos educandos. Não obstante

isso, é gritante nos cursos de formação de professores, a falta de discussão da pesquisa social sobre a educação e linguagem, elementos essenciais para a qualificação do educador (MOITA LOPES, 1996).

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS

O propósito principal deste capítulo inscreve-se na análise – ainda hoje, pouco levada em consideração por muitos professores – dos mecanismos de coesão e de coerência usados no processo de constituição dos textos apresentados nas cartilhas de alfabetização. A falta de análise desses textos leva os educadores a adotarem livros que trazem em seu interior textos sem sentido algum e com o agravante de que servirão de modelo para a produção textual dos alunos. Como resultado dessa prática tem-se textos também empobrecidos e sem nexos.

A hipótese que norteia esta análise é a de que, desde o início, a criança tem uma concepção de texto diferente daquela apresentada pela escola nas cartilhas de alfabetização: um texto não é um aglomerado de frases – isso será constatado na produção textual escrita de alunos que não foram alfabetizados com a utilização de cartilhas (ver cap. 6). No entanto, quando ingressa em uma instituição escolar, uma borracha é passada em cima do seu conhecimento e ela tem que começar do zero e assimilar uma concepção que não condiz com a sua condição de falante nativo, condição esta que lhe permite produzir textos orais totalmente coerentes e com uma vasta utilização de elementos coesivos.

Nesse sentido, se o educando encontra dificuldade em produzir textos na escola e fora dela, a instituição escolar é, em parte, responsável por isso, pois não apresenta à criança gêneros textuais diversificados e que fazem parte do dia-a-dia de qualquer indivíduo, sem considerar que não consegue exercer o seu papel, já que ao invés de aproveitar o conhecimento que o aluno tem sobre a língua falada, ajudando-o a sistematizá-lo e a adequá-lo à produção textual escrita, só faz desprezá-lo.

Mas apesar das adversidades e das incoerências do ensino da língua materna, ainda existem profissionais que levam a sério o processo de aquisição da escrita e proporcionam ao educando momentos de produção nos quais pode expressar a sua concepção de texto. Assim, esse trabalho é recompensado e tem como consequência a produção de textos ricos e diferentes da fôrma imposta pela cartilha, e isso poderá ser constatado ao longo desta pesquisa, no capítulo 6 que trata da análise do *corpus*, o que só faz corroborar o que Cagliari (2002) já havia constatado, afirmando então que os textos aos moldes das cartilhas precisam ser evitados, “pedindo-se para o aluno escrever histórias espontâneas. Desse modo, ele se vê preso à necessidade de seguir uma idéia através de várias frases, acabando por compor um texto mais próximo do seu modo de falar com as pessoas” (CAGLIARI, 2002, p.284).

Diante disso, fica ainda mais evidente que realmente a criança já tem uma concepção de texto, falta apenas ser mostrado a ela que tanto a fala quanto a escrita tem suas

peculiaridades, por isso alguns elementos que são usados como elementos coesivos na constituição de textos orais devem ser substituídos por outros elementos que desempenham o mesmo papel, só que em textos escritos.

5.1 A CONCEPÇÃO DE TEXTO ADOTADA PELA ESCOLA NA ALFABETIZAÇÃO

Não são raras as vezes que os alunos são levados, obrigatoriamente, a produzir textos na escola; nem mesmo são raros os momentos que se vêem obrigados a escrever um texto exigido por alguma situação de uso da língua escrita no seu dia-a-dia, por menor que ele seja. Em alguns casos, os alunos têm que escrever um texto que deverá ser lido por outras pessoas ou por uma única pessoa, o que é comum ocorrer nas instituições de ensino quando proporcionam momentos de produção escrita aos educandos; estes deverão escrever num gênero criado pela escola e para a escola (MARCUSCHI, 2002), ou seja, terão que fazer uma redação. Nesse trajeto de produção textual, que já inicia na fase de alfabetização, muitos problemas são gerados, principalmente o trauma de escrever, mesmo que seja um recado para deixar na porta da geladeira, pois a escola mostrou o caminho mais penoso para a aquisição da escrita: modelos de textos a serem produzidos sem nenhum significado para o discente e, praticamente, sem elementos coesivos e com a primazia pelos erros no momento de corrigir a produção do aluno.

Entretanto, a escola, representada, neste caso, pelos professores, ainda não se deu conta disso e continua investindo em um modelo de ensino que pode frustrar o indivíduo na vida depois da escola. Não obstante isso, não consegue compreender porque as pessoas enfrentam tantas dificuldades para escrever se são consideradas “alfabetizadas”. Na verdade, essa falta de compreensão ainda ocorre pelo fato de muitas instituições ainda conceberem a alfabetização, ou melhor, o termo “alfabetizada” assim como o é definido no dicionário: “pessoa que sabe ler e escrever”. Adotando essa concepção, a escola esquece de trabalhar com os seus discentes a funcionalidade da língua e, conseqüentemente, não lhes apresenta outros gêneros textuais, restringindo-se, mais especificamente na alfabetização, ao trabalho com textos elaborados propositalmente para ensinar a criança a ler pelo método sintético.

De acordo com Cagliari (2002), as cartilhas – principal instrumento utilizado nas turmas de alfabetização – que adotam o “bá – bé – bi – bó – bu” têm como propósito apresentar uma proposta de alfabetização através de palavras-chave e de sílabas geradoras,

deixando, então, “de ser apenas um livro para ensinar a ler e tornando-se um livro para fazer exercícios de escrita” (CALIGARI, 2002, p.80).

Além disso, os textos apresentados nessas cartilhas partem de uma concepção de linguagem um tanto quanto equivocada; nessa concepção, o texto é visto apenas como um conjunto de frases, o que induz a criança a pensar que o texto é um amontoado de palavras, muitas vezes sem sentido algum. No entanto, o texto vai além das frases. Para Koch (2001, p.22), o texto poderia ser conceituado como

uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

A dificuldade em produzir textos, por ora exposta, é um problema que pode se tornar constante ao longo de toda a escolaridade de um indivíduo, se essa não for bem trabalhada. Logo, tal dificuldade não se restringe apenas a pessoas de pouca escolaridade. Os resultados dos concursos para ingressar em uma universidade demonstram isso: o índice de notas vermelhas obtidos nas redações assusta os examinadores que certamente questionam: como pode uma prova de redação assustar tanto uma pessoa que passou onze anos de sua vida na escola? Ou ainda, qual o papel da escola diante da dificuldade apresentada pelo educando em produzir textos?

As questões suscitadas exigem uma ampla reflexão e um estudo aprofundado acerca de como vem se dando a aquisição da escrita na escola, bem como sobre a forma como a mesma trabalha a produção de textos escritos, já que os problemas apresentados podem ter sua origem na própria escola devido à maneira como o texto é tratado, desde a alfabetização até o Ensino Médio. Talvez justamente pela concepção de texto que prega, a escola seja a responsável por todas essas dificuldades, pois

O emprego de atividades que atomizam demais a linguagem, como o uso dos “tijolinhos” das famílias de sílabas para construir o “muro” chamado texto, acabam destruindo o texto na sua essência, porque não se trata simplesmente de uma fileira de palavras. Há regras muito rígidas de coerência e coesão que estabelecem relações entre as palavras. Essas regras não estão em palavras isoladas, mas nas pontes que ligam as palavras num texto. Essas relações ou pontes jamais aparecerão num bá – bé – bi – bó – bu (CAGLIARI, 2002, p. 202).

Ainda assim, segundo Caligari (2002), o fato de a escola lidar com falantes nativos da língua poderia contribuir para o desenvolvimento da produção de textos escritos, pois ela

poderia usar a habilidade da criança em produzir textos orais como ponte para que a mesma aprenda a produzir textos escritos ao invés de se deter a exercícios exaustivos de montar e desmontar a linguagem, o que acabará levando a criança a pensar que o texto que ela fala em nada se aproxima do texto exigido dela pela escola.

Se a escola, desde a alfabetização, permite que a criança use a linguagem que já domina nas suas produções, estará propiciando que o aluno escreva sem medo de expressar o que pensa, sem medo de cometer erros, pois não terá sua produção usada contra si, como uma forma de punição pela falta de domínio do que foi trabalhado em sala de aula e que foi fatalmente revelado em seu texto. Outrossim, a produção do aluno serve de base ao docente que tem em suas mãos um excelente material para diagnosticar o que o infante já sabe e o que precisa aprender para que domine a escrita. Assim, os textos servirão de suporte à elaboração do trabalho a ser desenvolvido pelo professor com seus educandos.

Portanto, a partir daqui, será mostrado que a escola pode trabalhar não só com a concepção de texto veiculada pela cartilha, mas também com uma concepção que foge ao método trabalhado na cartilha (conforme expressam os textos de 7 a 12 no capítulo 6), sem um modelo pré-fabricado. Ambas as concepções levam o educando a obter um resultado diferenciado na produção de texto, bem como a adotar uma postura diferente diante de uma situação real de uso da língua escrita.

Antes, porém, de se abordar a concepção de texto veiculada pelas cartilhas, é válido ressaltar o posicionamento de alguns lingüistas com relação ao texto, não só escrito, mas também oral.

Para Koch e Travaglia (2000, p.10), o texto é uma

unidade lingüística concreta (perceptual para visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua função.

Fávero e Koch (1983) apud FÁVERO (2000, p.7) afirmam que

o termo texto pode ser tomado em duas acepções: texto em *sentido amplo*, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e inteterlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua comunicação. (grifos da autora)

Já para Halliday e Hasan (1976) apud FÁVERO (2000, p.8) texto é uma seqüência de enunciados coesa e coerente. Logo, “o que permite determinar se uma série de sentença constitui ou não um texto são as relações coesivas com e entre as sentenças, que criam a textura”.

Também, vale enfatizar que os resultados obtidos nos estudos de Linguística Textual têm apontado que o uso de mecanismos de coesão e de coerência, seja ele adequado ou inadequado, pode ser o principal vilão do sucesso ou do fracasso do texto produzido.

Com base nisso, no próximo tópico, o qual aborda a concepção de texto escrito trabalhado na maioria das escolas, dentre elas as escolas L.C e N.S.A, *locus* desta pesquisa, será feita a análise de textos que as cartilhas de alfabetização apresentam aos alunos. Nessa análise, serão verificados quais os fatores de coerência e quais os mecanismos coesivos usados nos textos extraídos de cartilhas de alfabetização. Tal análise tem como intuito verificar se é na tessitura do texto escrito no que diz respeito à construção da coesão e da coerência, que reside a origem do problema da produção textual.

5.2 O TEXTO DA CARTILHA: UM MODELO POUCO EXPRESSIVO

Ao entrar na escola, ainda com seis anos, nas chamadas turmas de alfabetização, a criança já tem um pacote de alfabetização à sua disposição, pacote este constituído, principalmente, pela cartilha e, no início do processo, por exercícios de prontidão; isso se considerarmos apenas o aprendizado da leitura e da escrita.

O material que lhe é fornecido tem como propósito o controle da escrita do aluno, que nele não tem espaço para expressar-se livremente, devendo limitar-se, assim, nas atividades propostas na cartilha, a escrever palavras usando somente combinações entre as sílabas que foram trabalhadas em sala. Caso o aluno tente fugir do modelo proposto, escrevendo palavras com sílabas ainda não trabalhadas, provavelmente fracassará.

De acordo com Cagliari, por trás da aparente ordem e lógica que há na metodologia adotada pela cartilha,

esconde-se muita coisa mal compreendida, que irá produzir péssimos frutos nas séries posteriores. No esforço para salvar a ortografia e a aparência correta da escrita, o método da cartilha destrói a habilidade do aluno de lidar com a linguagem na sua forma plena e natural, como fazia antes, quando apenas falava. O método da cartilha produz cadernos belos, sem erros, porque os alunos só produzem o já dominado, e o professor só permite que ali fique registrado o que está certo. Depois, quando os alunos tiverem de escrever espontaneamente, cometerão toda sorte de erros, mostrando uma “desaprendizagem” perigosa (CAGLIARI, 2002, p.101).

Portanto, se na alfabetização não for apresentado à criança um outro modelo de texto, diferenciado do modelo da cartilha, ela assimilará a concepção que contempla o único modelo que conheceu: o da cartilha.

O texto a seguir, extraído de uma cartilha, mostra, a partir da análise de sua coesão¹¹ e coerência¹², o quanto ficará comprometida a produção textual de uma criança que tiver como único modelo, durante a sua alfabetização, os textos expressos na cartilha.

- (a) Vivi viu uma ave.
A ave comia mamão.
A ave viu Vivi e voou. (Porta de Papel, p. 31)

Ao ler esse texto, é possível perceber, em um primeiro momento, que ele apresenta poucos elementos coesivos, que não têm uma exploração efetiva. Nota-se que este texto apenas se valeu da coesão referencial – “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1999, p. 30) –, mais especificamente da repetição de um mesmo elemento lexical, o que facilmente pode ser verificado ao longo do texto, sendo a coesão sequencial – esta “diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1999, p. 49) – completamente abandonada.

Logo na primeira linha do texto, pode-se destacar a palavra ‘ave’ como a que vai servir de referência para a construção da coesão textual. Todavia, esse elemento é retomado, nas demais linhas do texto, por meio da repetição do mesmo item lexical. Essa repetição, apesar de fixar na mente do educando a escrita de mais uma palavra da língua portuguesa, pode levar o aluno a pensar que a referência só se dá por meio da repetição de itens lexicais.

Além desse mau uso de mecanismos de coesão, a coerência do texto é quase nula. O texto mais parece um amontoado de frases, sem qualquer marca de contextualização, prejudicando a construção de sentidos pela criança. Caso esta tenha sido alcançada não foi pelo texto em si, mas talvez pelas relações que a criança pôde estabelecer entre o texto e a ilustração que o acompanha: uma menina olhando através de uma janela um passarinho assustado, num mamoeiro, com um pedacinho de mamão no bico. A própria descrição da ilustração usada daria um texto bem melhor e, quem sabe, teria alguma razão de ser.

¹¹ A coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação (Cf. HALLIDAY e HASAN, 1976 apud KOCH, 1999, p. 17).

¹² A coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, *os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície* são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculada de sentidos (Cf. BEAUGRANDE e DRESSLER apud KOCH, 1999, p. 18).

Igualmente, em nenhum momento são considerados aspectos de intencionalidade, de situacionalidade, elementos lingüísticos, fatores de contextualização, fatores pragmáticos etc., conforme Koch e Travaglia (2000), importantes para a coerência textual.

Um outro exemplo que comprova a pobreza do modelo de texto expresso em cartilhas pode ser visto a seguir:

(b) Violeta é a vaca do Olavo.
A vaca dá leite todo dia.
Olavo bebe leite e ovo batido. (Lápis na mão, p. 31)

Esse texto, assim como o texto (a), também faz uso da coesão referencial por meio da reiteração, mais especificamente pela repetição de um mesmo item lexical, com a diferença de que nesse texto há dois elementos de referência envolvidos no processo de coesão textual: a ‘vaca’ e ‘Olavo’. Assim, a coesão é estabelecida quando a palavra ‘vaca’ é repetida na linha 2 e o nome ‘Olavo’, que aparece no final da primeira linha, inicia uma nova frase na última linha do texto.

Em termos de coerência, o texto (b) também é mal construído. A maior prova disso está no aparecimento do termo ‘ovo batido’ que surgiu do nada. A forma como isso é posto no texto pode passar à criança a idéia de que além de dar leite, a vaca dá ovo, pois o único animal ao qual o texto faz referência é a ‘vaca’, apesar de que a criança pode se valer da inferência para chegar a leitura de que além de beber o leite da vaca, Olavo toma o ovo batido da galinha.

Outro problema de coerência observado é que, a exemplo do texto (a), o autor desconsidera aspectos essenciais para o estabelecimento da coerência textual, principalmente o conhecimento de mundo que os leitores têm. Ele não levou em conta que na turma pode existir algum aluno que tenha certos conhecimentos sobre gado e que saiba que existem dois tipos de vaca: a vaca leiteira e a vaca de corte. Esta não dá leite em nenhum dia do ano.

O texto abaixo além de só usar a repetição para retomar o elemento referente ‘sopa’, ainda apresenta os mesmos problemas de coerência apresentados no texto (b), pois, mais uma vez, há a inserção de uma informação no texto que não se sabe de onde veio:

(c) Vovô Tadeu toma sopa de batata.
A sopa é muito boa.
Laila só toma o suco de tomate. (Porta de papel, p. 43)

Na linha 1 do texto (c), o texto fala de uma pessoa, o avô, que toma sopa. Na segunda linha, tem-se a retomada da palavra ‘sopa’ e na linha 3, na qual se esperava uma informação

ou sobre o avô ou sobre a sopa, há a introdução de uma nova personagem, a Laila, que só toma o suco de tomate. A construção dessa última frase é problemática, já que não houve, no decorrer do texto, a explicitação de que além da sopa de batata o suco de tomate acompanhava a refeição. Não obstante isso, a forma como essa frase é construída dá a entender que o avô Tadeu tomou a sopa e o suco de tomate, mas essa informação não pode ser recuperada na linearidade do texto. Entretanto, há de se considerar aqui a concepção de alfabetização que há por trás do texto: para se ter um texto escrito, basta dispor uma frase embaixo da outra, ainda que estas não tenham nenhuma relação entre si, isto é, basta que as frases e as palavras usadas na constituição destas abarquem as sílabas trabalhadas pelo professor no decorrer das aulas ministradas no período de alfabetização.

Já o texto (d) apresenta novos mecanismos de coesão. Dessa vez, o autor amplia os elementos de coesão textual, fazendo uso não só da repetição, mas também da substituição e da reiteração por meio de hiperônimos. Veja-se o texto:

(d) O pavão mora no viveiro.
João leva comida para ele.
O nome do pavão é Comilão.
Comilão come melão, mamão, romã e até feijão. (Lápis na mão, p.83)

Na primeira linha do texto (d), ‘pavão’ é tomado como o elemento de referência que vai ser retomado na linha 2 por meio da pro-forma pronominal ‘ele’ – nesse caso, a pro-forma é anafórica – e nas linhas 3 e 4, pelo nome ‘Comilão’. Na segunda linha, a palavra ‘comida’ é um elemento referencial retomado na última linha pela reiteração por hiperônimos, já que há uma relação classe-elemento, em que comida é reiterada por melão, mamão, romã e feijão.

O texto (e), embora mostre que há uma pequena melhora na “qualidade” entre os textos que circulam nas cartilhas de alfabetização, ainda não pode ser tomado como exemplo de um bom texto escrito, pois apesar da introdução de um novo mecanismo de coesão também deixa a desejar, não só em termos de coesão, mas principalmente em termos de coerência textual:

(e) O disco voador
Rui acordou assustado.
Sonhou com um disco voador.
No disco voador havia um homem com máscara e espada.
Estava com roupa colorida.
Foi um enorme susto. (Construindo na pré-escola, p.199)

Como se observa, diferentemente dos outros textos, esse tem um título, mesmo não condizente com a realidade. Além disso, no que concerne à coesão, há a evidência do uso de outros elementos responsáveis pelo estabelecimento da coesão textual, o que revela uma inovação em relação aos textos anteriores. A elipse Ø é apresentada como elemento coesivo, havendo dessa forma uma substituição por zero. Rui, um dos elementos de referência, é introduzido na primeira linha do texto e é retomado, em seguida, por uma elipse na segunda linha. O zero inicial da segunda linha pode também ser entendido não como um ele, que é o mais óbvio, mas como um circunstancializador de causa (porque ou seus equivalentes), que também está elíptico. Na quarta linha há um outro zero inicial, mas este se refere ao elemento “homem” que aparece na terceira linha. O elemento “disco voador” é retomado na terceira linha por meio da repetição de um mesmo item lexical. Em termos de coerência, só é possível que esse texto tenha sentido se forem considerados os filmes de ficção ou os desenhos infantis que tratam a questão da existência de vida em outros planetas do Sistema Solar, o que habita o imaginário de qualquer criança. Não obstante isso, uma criança só teria um sonho desses se tivesse assistido a um filme ou a um desenho e se esses tivessem a impressionado. Se esse texto fosse apresentado aos alunos como modelo de um bom texto escrito, passaria a eles a idéia de que basta os textos apresentarem a repetição de um mesmo item lexical, a substituição por uma pro-forma pronominal e a substituição por zero como elementos de coesão para serem considerados bem escritos.

Considerando-se, então, os mecanismos de coesão e de coerência explorados nos textos analisados, como é que uma escola que ainda adota o modelo textual da cartilha durante o processo de alfabetização pode exigir que os seus alunos escrevam nas séries posteriores textos coesos e coerentes, livres de imperfeições? Isso só pode ser cobrado dos educandos se a própria escola lhe der condições, se não na alfabetização, mas no decorrer do Ensino Fundamental com a exposição dos discentes aos mais diversos gêneros textuais e a criação de situações reais (ou pelo menos simulações delas) de uso da escrita no dia-a-dia. Esse pensamento é também partilhado por Cagliari (2002, p. 215) quando este afirma que se a escola insiste em fazer com que os alunos escrevam, guiando-se por modelos pouco eficientes, seguindo esquemas e roteiros com perguntas que o induzam a escrever um determinado tipo de texto,

eles acabarão produzindo textos estereotipados, que serão severamente criticados, depois, nas séries mais adiantadas, pela própria escola. Aqui, como em outras ocasiões, a escola ensina os alunos a fazerem suas tarefas de um jeito e, depois, cobra deles justamente o contrário. O método das cartilhas quer que os alunos

escrevam textos seguindo uma forma inadequada e depois a escola vai exigir que eles escrevam bem, com criatividade e arte.

Com base na análise dos textos até o momento apresentados, a concepção de texto escrito que as cartilhas passam aos discentes pode ser sintetizada com a afirmação de que para essas, a coesão e a coerência não são essenciais para a construção de um texto, posto que em todos os “pseudotextos” houve apenas uma sequência de frases aleatórias, dispostas uma embaixo da outra, sem um contexto situacional, uma conexão lógica, discursiva e semântica necessária. Também pode passar a idéia de que na construção de um texto não são usados outros elementos coesivos que não os já apresentados nos textos de (a) a (e), ou seja, alguns elementos coesivos referentes à coesão referencial e poucos relacionados à coesão sequencial.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo será descrito o percurso metodológico deste trabalho que foi elaborado à luz das pesquisas bibliográfica e de campo, sendo que esta última requereu uma relação direta e demorada com o objeto estudado. Essa necessidade de aproximação é explicitada por André (2001, p. 29) quando afirma que “O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”. Logo, com o intuito de que a pesquisa de campo contribuísse para o alcance dos objetivos propostos nesse estudo, foi necessária a disponibilidade de certo tempo para que se pudesse estar em contato direto com os sujeitos que seriam pesquisados.

6.1 UNIVERSO PESQUISADO

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental: uma da Rede Privada de Ensino de Belém e outra da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua. A escolha por essas unidades escolares não se deu de forma aleatória; pelo contrário, elas foram escolhidas pelo fato de apresentarem métodos distintos de alfabetização, mais especificamente o método fônico de ensino, adotado pela escola particular, doravante L.C e o método silábico e a proposta de alfabetização com base lingüística (ABL), adotados na escola pública, a partir de agora N.S.A.

Os métodos e a proposta de alfabetização mencionados foram abordados com detalhes no capítulo 2, intitulado “Métodos de alfabetização: um percurso histórico”.

Para entender um pouco melhor a relação dessas unidades de ensino com os métodos ou propostas que utilizam, é importante que se conheçam como essas instituições são constituídas e quais suas filosofias.

6.1.1. Escola L.C

A escola L.C situa-se em um bairro nobre da cidade de Belém e acolhe um contingente de aproximadamente 80 (oitenta) discentes, distribuídos em 9 (nove) turmas, sendo 2 (duas) de Pré-escola, 3 (três) de Educação Infantil e 4 (quatro) de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série),

funcionando em 1 (um) turno diário (matutino), possuindo em média 6 a 10 alunos por sala. A instituição possui um quadro de recursos humanos composto por 14 (quatorze) docentes, sendo a maioria de nível superior e a minoria em fase de conclusão, 4 (quatro) auxiliares de sala, 6 (seis) funcionários de apoio e auxiliares de secretaria, 1 (uma) diretora geral, 1 (uma) diretora pedagógica e 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas.

Com relação à sua filosofia, a escola L.C se apóia nos princípios da fé cristã e visa à formação integral do educando e ao desenvolvimento de suas potencialidades a fim de prepará-lo para o exercício pleno de sua cidadania como ser reflexivo, crítico, inovador, solidário, compassivo, empreendedor e feliz. Para tanto, parte do pressuposto de que cada homem é um ser único, devendo, portanto, ser visto de forma integral em todas as suas especificidades. A escola L.C, numa visão holística, adota, em todas as classes, metodologia eclética, buscando, nos teóricos, ensinamentos e postura propiciadores da crescente melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Consciente do quanto é importante a apropriação do conhecimento e a elevação da auto-estima, a escola L.C decidiu-se por uma postura construtivista, valorizando sempre os acertos das crianças.

Contemplando os princípios sócio-interacionistas, apóia-se em Vigotsky, preconizando a ênfase que deve ser dada ao afeto nas situações de ensino-aprendizagem.

Numa projeção futuroológica pretende formar o homem crítico, criativo, compassivo, solidário, fraterno, ético e empreendedor atuante na sociedade em que vive como agente transformador da história.

6.1.2 Escola N.S.A

A escola N.S.A foi fundada em 1983 e funcionou até 1996 como escola particular, passando a ser municipal a partir do ano de 1997. Está situada no município de Ananindeua e oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série para uma população carente, contando hoje com 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos distribuídos em 7 (sete) salas pela manhã e 7 (sete) salas à tarde. Tem em média 30 (trinta) discentes nas turmas de Educação Infantil e 35 (trinta e cinco) nas turmas de Ensino Fundamental.

Para atender sua população educacional, a escola trabalha com um quadro funcional de 19 (dezenove) servidores, sendo: 1 (uma) diretora, 1 (uma) secretária, 1 (uma) coordenadora

pedagógica, 11 (onze) docentes e 7 (sete) funcionários de apoio, incluindo auxiliares administrativos. Dentre os docentes, oito possuem nível superior.

Esta instituição de ensino não tem área destinada à prática de esportes. As salas de aula estão situadas na parte inferior e superior do prédio, proporcionando um pátio coberto onde se dá a recreação dos discentes e reuniões com pais e mestres. As demais dependências são: diretoria, secretaria, copa-cozinha, depósito de merenda, 2 (dois) banheiros para meninos, 2 (dois) banheiros para meninas e 2 (dois) banheiros para os docentes.

A filosofia da escola baseia-se no princípio de ensinar com liberdade, para um maior aprimoramento do saber, visando a formar cidadãos críticos, capazes de construir sua própria história, no exercício cotidiano de sua cidadania.

Observando-se a filosofia das duas escolas, ambas têm como objetivo, principalmente, formar cidadãos críticos que possam interferir na sua história. Entretanto, na alfabetização não são criadas situações nas quais possam agir criticamente, a partir das quais possam expressar seus pensamentos, opiniões e a maneira como percebem o mundo que os cerca, e isso poderia ser feito por meio de produções textuais tanto orais quanto escritas, mas a criança só tem um pouco mais de contato com esse tipo de prática nas séries subseqüentes, pois os métodos de ensino adotados para a alfabetização dos alunos não prevêem um espaço para a produção de textos, já que, paralelo ao aprendizado da leitura, cada criança deve assimilar como se escreve um determinado número de palavras, ainda que não o utilize efetivamente nas situações comunicativas reais, para ser considerada alfabetizada.

6.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A metodologia dessa pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados o diário de campo, dois questionários (Anexos A e B) e os textos produzidos pelos alunos (Anexo F).

Durante a pesquisa de campo foi possível observar quais métodos de alfabetização as professoras das turmas de alfabetização adotavam, se estes eram condizentes ou não com os pressupostos teóricos que os embasam. As observações feitas foram registradas no diário de campo, instrumento que permitiu também acompanhar por determinado período letivo o processo de ensino das turmas de alfabetização e 1ª série pesquisadas. Por meio dos registros realizados, puderam ser descritos a recepção da pesquisadora pelas professoras, a forma como reagiram à aplicação do questionário, a condução das aulas nas turmas de alfabetização no que concerne ao ensino da língua escrita, o tratamento dado à produção textual nas turmas de

1ª série, isto é, as condições sobre as quais os textos que serviram como parte do *corpus* para a pesquisa foram produzidos e o cenário da pesquisa.

Com relação ao questionário, foram aplicados dois questionários, um destinado às professoras da alfabetização e o outro às da 1ª série das duas escolas que serviram de *locus* da pesquisa. Os questionários eram compostos por duas partes: a primeira, composta por questões objetivas concernentes à identificação da professora, à idade, ao grau de instrução, ao tempo de experiência no magistério, à rede de ensino na qual atua e ao tempo de experiência com turmas de alfabetização ou 1ª série, foi comum tanto às professoras da alfabetização quanto às professoras da 1ª série, pois por meio dessas questões seria possível traçar o perfil geral das docentes. A segunda parte do questionário era composta por questões específicas e direcionadas às professoras de cada turma (alfabetização e 1ª série). Nesse sentido, às professoras das turmas de alfabetização era necessário direcionar algumas perguntas à condução do processo de ensino, mais especificamente à aquisição da escrita, ao método de ensino e à utilização da cartilha, já que o objetivo geral dessa pesquisa era a investigação da influência dos métodos de alfabetização na produção textual escrita dos alunos da 1ª série. Já às professoras da 1ª série era imprescindível que algumas perguntas estivessem voltadas ao domínio do código escrito pelo aluno, à produção textual e à coesão, posto que só seria possível verificar a influência dos métodos de alfabetização em suas produções escritas se o docente proporcionasse aos alunos atividades de elaboração textual.

Em se tratando dos textos produzidos pelos alunos das duas escolas, estes foram coletados durante as aulas de língua portuguesa nas quais as professoras trabalharam com a produção textual escrita. Nessas aulas houve um acompanhamento da pesquisadora que pôde conhecer a situação de produção desses textos. Isso permitiria, durante o processo de análise dos textos, uma análise mais acurada dos mesmos. Vale destacar que, apesar de a pesquisadora ter tido acesso a todas as produções, somente serão apresentadas nesta pesquisa aquelas cujos responsáveis dos alunos autorizaram a sua publicação.

6.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados referentes à identificação dos sujeitos da categoria docente foram organizados no Quadro 2 (Anexo C). Entretanto, antes de se passar à análise dos dados expressos nesse quadro, é importante revelar que para preservar a face das docentes, foram

criados pseudônimos para cada uma delas a partir da junção de partes de seus nomes quer seja pela junção de sílabas, quer seja pela junção de sílabas com partes de sílabas. Assim, cada vez que for feita referência a uma dessas professoras, será usado o seu pseudônimo ou o código a ele correspondente: Santha: suj.1, Marant: suj. 2; Roseira: suj. 3; Delma: suj. 4; Celma: suj. 5; Dife: suj. 6 e Mana: suj. 7.

De acordo com a tabulação dos dados expressos no Quadro 2 (Anexo C), é notório que os sujeitos da categoria docente têm idade entre 24 e acima de 35 anos, todos com graduação. No que se refere à experiência no magistério, com exceção do suj.1, todas têm acima de 6 anos. Entretanto, quanto ao tempo de atuação em turmas de alfabetização, duas professoras têm 1 ano de experiência, uma tem de 2 a 3 anos e uma tem mais de 5 anos; em se tratando de 1ª série, as três professoras têm acima de 5 anos de docência. Dessa forma, percebeu-se que, apesar de todos os sujeitos serem graduados e terem um certo tempo de atuação no magistério, têm pouca experiência com turmas de alfabetização, salvo o suj. 3.

Com relação aos sujeitos da categoria discente, como somente um dos alunos da 1ª série da escola L.C havia sido alfabetizado nessa mesma instituição – isso levou a ser considerado que as demais crianças poderiam ter sido alfabetizadas por outros métodos de alfabetização que não o fônico, aspecto que poderia comprometer o resultado da pesquisa – aqui serão considerados 12 alunos da escola N.S.A, seis da 1ª série A (turno matutino) e seis da 1ª série B (turno vespertino). Esses sujeitos também terão sua identidade mantida no anonimato, sendo, a partir de agora, identificados pelas iniciais de seus nomes, de acordo com a produção textual que elaboraram. Para conhecer um pouco mais desses alunos, alguns dados gerais, a saber, devem ser considerados na constituição do seu perfil:

- os alunos são oriundos da classe baixa;
- têm em média de 6 a 9 anos de idade; e
- cursaram alfabetização na própria escola.

Esses dados foram levantados a partir de conversas informais com os alunos da escola N.S.A durante a pesquisa de campo, a qual durou, nessa instituição, cerca de cinco meses, e registradas no diário de campo.

6.4 COLETA DE DADOS

Para que os dados expressos neste trabalho fossem levantados, a metodologia adotada na pesquisa de campo se valeu, como mencionado em 5.2, do diário de campo, da aplicação de dois questionários e da coleta dos textos produzidos por doze alunos da escola N.S.A.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por um período de cinco meses na escola N.S.A, sendo que em dois períodos distintos: a) de agosto a outubro de 2004 foram observados os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras das turmas e como esses métodos eram aplicados; e b) de outubro a dezembro de 2005 foi observado como era trabalhada a produção textual nas turmas de 1ª série dessa instituição de ensino. Já na escola L.C a pesquisa durou cerca de 2 meses e foi desenvolvida em um único período: setembro e outubro de 2005. Os mesmos aspectos observados na escola N.S.A também foram observados na escola L.C.

Em um primeiro momento, foi explicado às docentes qual o objetivo da pesquisa ali realizada e que elas não estariam sendo observadas nem suas práticas pedagógicas, mas sim os métodos de alfabetização que adotavam e a prática de produção textual desenvolvida com os alunos. Não obstante isso, foi explicitado que além dessa observação seria necessário que elas respondessem a um questionário que lhes seria entregue, pois por meio dele seria possível não só construir o perfil das docentes que trabalham nas turmas de alfabetização e de 1ª série das escolas pesquisadas, mas também, dentre outros aspectos, um panorama de como a alfabetização e a produção textual vêm sendo abordadas nas escolas.

Sendo esclarecida a presença da pesquisadora nas instituições, deu-se início à pesquisa de campo. Assim, durante a pesquisa realizada, constatou-se que na escola L.C é adotado o método fônico na turma de alfabetização e, no caso, na escola N.S.A tanto o método sintético-silábico quanto a proposta de alfabetização com base lingüística (ABL) são adotados. Durante o período de observação, já foi possível o acesso a algumas produções escritas dos alunos da 1ª série.

No que concerne à outra etapa da pesquisa, a aplicação do questionário, as educadoras se mostraram muito dispostas a colaborar com a pesquisa, principalmente as da escola privada. Entretanto, no decorrer do trabalho, isso não se confirmou verdadeiro. As professoras relutaram muito para entregar os questionários, havendo sempre um motivo que as impedia de concluí-los. Quando os problemas não estavam relacionados a questões profissionais eram de cunho pessoal.

Além desses entraves, foi possível perceber um certo receio dessas profissionais em responder a esses questionários, já que tinham que falar “a mesma língua” dos técnicos da escola, ou melhor, tinham que falar o que os técnicos acreditavam ser conveniente falar. Isso se tornou ainda mais evidente quando em uma das visitas feitas à escola a pesquisadora foi chamada para conversar com a coordenadora da Educação Infantil e esta pediu que as professoras da alfabetização participassem da conversa. Nessa conversa, houve a explanação de como a escola desenvolvia o trabalho com a turma de alfabetização. Nenhuma delas, tanto as professoras da alfabetização quanto a da 1ª série respondeu por completo ao questionário, o que será demonstrado adiante durante a análise dos dados. Todavia, não se pode culpar as professoras por isso, pois por trás desse receio está uma concepção que data aproximadamente de dois milênios: o método sintético vem sobrevivendo, desde a sua criação, a mais de dois mil anos, por toda a história da educação e permanece com todo vigor nas escolas brasileiras como um método que, apesar de falho, funciona com algumas crianças e, provavelmente, funcionou com as professoras que participaram dessa pesquisa.

No que diz respeito às professoras da escola pública, elas foram mais ágeis na entrega dos questionários, mas, assim como as professoras da escola L.C, elas também os responderam parcialmente.

Apesar das adversidades, foi viável coletar dados de todas as professoras as quais foram entregues os questionários, mesmo que a pesquisa não tenha sido completa, haja vista as docentes das duas instituições de ensino terem deixado algumas questões da parte II de seu questionário sem respostas.

6.5 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Tendo como intuito investigar a influência dos métodos de alfabetização na produção textual escrita dos alunos da 1ª série, foi necessário conhecer um pouco a metodologia de trabalho das professoras que atuavam nas turmas de alfabetização e a condução do trabalho de produção textual com os alunos da 1ª série, oriundos das turmas de alfabetização. Portanto, o *corpus* deste trabalho é constituído pelos registros acerca dos métodos de alfabetização adotados nas turmas de alfabetização das escolas N.S.A e L.C, pelas respostas das professoras aos questionários aplicados (Apêndices A e B), essas respostas estão expressas no Quadro 3 e no Quadro 4 (Apêndices D e E, respectivamente) e por 12 textos (Anexo A) elaborados por 12 alunos da escola N.S.A. Nesse *corpus* não constam textos dos alunos da escola L.C, pois

como foi explicitado em 6.3 apenas um dos alunos da 1ª série dessa instituição foi aluno da mesma; os demais eram oriundos de outras escolas, o que levou à hipótese de que nem todos foram alfabetizados pelo método de ensino adotado na escola L.C. Logo, a produção dos alunos poderia comprometer a análise e, conseqüentemente, o resultado da pesquisa.

Os textos que foram analisados decorreram de duas atividades realizadas em situação escolar, a saber:

- Organize as cenas numa seqüência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.
- Escreva uma carta convidando um parente seu para passar o natal em sua casa.
- A primeira atividade foi desenvolvida com a turma alfabetizada pelo método silábico e teve a duração de aproximadamente uma hora, e a segunda foi desenvolvida pela turma alfabetizada pela proposta ABL, tendo a duração de duas horas.
- Entre todos os textos produzidos nas atividades mencionadas, cerca de 20 por atividade, propõe-se neste trabalho a análise de apenas 12 deles, seis de cada atividade, porque, como já foi mencionado, nem todos foram autorizados para fins de publicação em um trabalho acadêmico. Ainda assim, é interessante mencionar que os textos dos alunos serão identificados pela palavra texto e o numeral cardinal correspondente à ordem em que se apresentará no decorrer da análise (ex.: Texto 1, Texto 2, ... Texto 12).

Na parte do *corpus* referente ainda às produções dos alunos, ressalta-se que apesar de nela ser possível perceber inúmeros aspectos que poderiam ser analisados, tais como coesão, coerência, aspectos ortográficos, aspectos fonéticos, relação linguagem oral e linguagem escrita etc., o foco desta análise é a coesão textual e os casos evidentes de relação linguagem oral e linguagem escrita.

É importante também chamar a atenção para os sujeitos-escreventes, responsáveis por essa parte do *corpus*, pois apesar de todos pertencerem a uma mesma classe socioeconômica, suas produções se diferenciam bastante, principalmente se forem comparadas as produções de uma turma com as da outra turma da 1ª série pesquisada.

7 ANÁLISE DO CORPUS

O *corpus* analisado é constituído de dados obtidos na pesquisa de campo a partir da observação da prática docente das professoras de alfabetização das escolas N.S.A e L.C e por meio da aplicação de dois questionários às professoras de alfabetização e 1ª série dessas escolas e da coleta de textos de 12 alunos das turmas de 1ª série da escola N.S.A.

Nesse sentido, as informações concernentes aos métodos de alfabetização adotados nas escolas referidas acima serão aqui descritas tendo como base o referencial teórico expresso no capítulo 1 que trata do percurso histórico dos métodos de alfabetização.

Com relação às informações obtidas a partir da aplicação dos questionários às professoras da alfabetização e da 1ª série das escolas que serviram de *locus* para a pesquisa, estas foram organizadas em quadros, de forma a permitir não só uma melhor visualização das respostas dadas pelas docentes, mas propiciar uma análise mais objetiva dessas informações.

Assim, além do Quadro 2 (Apêndice C), por meio do qual traçou-se o perfil das professoras no capítulo 6, na seção 6.3. **Os sujeitos da Pesquisa**, também foram elaborados o Quadro 3 (Apêndice D) com as respostas dadas à segunda parte do questionário pelas professoras das turmas de alfabetização e o Quadro 4 (Apêndice E) com as respostas das professoras da 1ª série, também dadas à segunda parte do questionário destinada às docentes dessa série.

Com relação aos textos dos alunos, estes foram separados em dois grupos: o primeiro grupo engloba os textos de 1 a 6, elaborados pelos alunos da 1ª série A da escola N.S.A; já o grupo 2 abarca os textos de 7 a 12, elaborados pelos alunos da 1ª série B também da escola N.S.A – os doze textos são apresentados tal como produzidos pelas crianças e têm suas linhas numeradas a fim de facilitar a localização do elemento coesivo utilizado na produção do aluno ou ainda o exemplo da relação fala/escrita estabelecida no texto. Esses textos foram assim agrupados para que se possa perceber logo na estrutura dos mesmos, ou seja, na sua microestrutura a diferença na qualidade da produção dos alunos alfabetizados por métodos distintos. Os alunos do primeiro grupo foram alfabetizados pelo “bá- bé- bi- bó- bu” e os do segundo grupo pela proposta ABL.

Neste capítulo, portanto, serão analisados os dados resultantes da observação da prática docente das professoras das turmas de alfabetização nas escolas N.S.A e L.C, da aplicação do questionário aos docentes das turmas de alfabetização e de 1ª série dessas escolas e de 12 textos produzidos em situação escolar por doze alunos da 1ª série da escola

N.S.A. Dessa forma, esse capítulo subdivide-se em 7.1 OS MÉTODOS E A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS NAS ESCOLAS N.S.A E L.C; 7.2 CATEGORIA DOCENTE E 7.3 AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: O QUE MAIS REVELAM OS TEXTOS ELABORADOS POR CRIANÇAS ALFABETIZADAS PELO MÉTODO SILÁBICO OU PELA PROPOSTA ABL.

7.1 MÉTODOS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS NAS ESCOLAS N.S.A E L.C

Durante a pesquisa de campo, que durou cerca de cinco meses na escola N.S.A e dois meses na escola L.C, foi possível perceber, por meio da observação da prática docente, que nessas escolas eram adotados os métodos silábico e fônico e a proposta ABL, sendo que esta e o método silábico eram adotados na escola N.S.A por professoras e em turmas distintas e o método fônico era adotado na escola L.C. A forma como esses métodos e proposta eram aplicados passará a ser descrita a seguir.

7.1.1 Método silábico

O método silábico, explicitado no capítulo 2, é um método sintético que tem como unidade de ensino a sílaba. Nesse sentido, para que um aluno passe a dominar o sistema de escrita alfabético e a leitura, é preciso que ele domine as sílabas que compõem os vocábulos da língua. Para tanto, deve-se ensinar ao discente as famílias silábicas das consoantes que compõem o alfabeto, ou seja, ensinar à criança que ao unir uma consoante a uma vogal tem-se uma unidade da língua, a sílaba e se esta for unida à outra sílaba terá formado uma palavra da língua. Pelo menos é essa a noção que o professor que adota o método silábico transmite aos seus alunos.

Feitas essas considerações, pode-se dizer que Roseira, o suj. 3, professora que desenvolveu um trabalho em uma das turmas de alfabetização da escola N.S.A, adota com propriedade o método silábico de alfabetização, já que aplica passo a passo os caminhos de tal método (ver 2.1.2) para que os seus alunos aprendam a ler e a escrever. E como mostra do exímio conhecimento da professora acerca do método silábico de alfabetização, abaixo serão

descritos alguns passos que caracterizam a adoção desse método no trabalho desenvolvido com uma das turmas de alfabetização da escola N.S.A.

Após a afixação de um cartaz no quadro, a professora Roseira seguiu os seguintes passos:

1. explana aos alunos que será trabalhada a família silábica do **v**, apontando no cartaz a letra **v** que é nomeada pela turma;
2. apresenta a família silábica da consoante **v** por meio da palavra-chave ‘vaca’ (com este procedimento o aluno sempre associará a letra **v** ao **v** da ‘vaca’);
3. a partir da palavra-chave, destaca a sílaba inicial **va**;
4. na sequência, apresenta a família silábica do **v**, considerando sua categorização gráfica¹³;
5. solicita que as crianças pronunciem as sílabas apresentadas repetidas vezes; e
6. por último, apresenta uma lista com doze palavras formadas pela combinação das sílabas da família silábica do **v** com as de outras famílias silábicas já trabalhadas, as quais são lidas silabicamente pelos alunos.

A figura a seguir ilustra o recurso didático adotado pela docente, o qual permitiu a descrição dos passos listados acima.

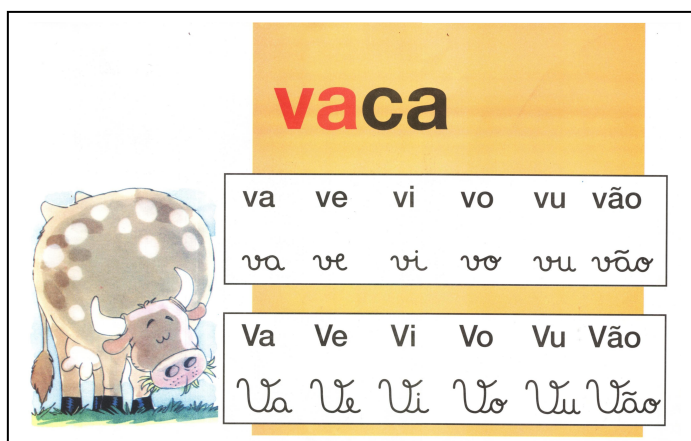


Figura 5: Recurso didático que é parte integrante da cartilha Porta de Papel

Fonte: BRAGANÇA, 2005.

Esses procedimentos foram adotados pelo suj. 3 repetidas vezes em suas aulas. A cada nova família apresentada, os mesmos passos eram seguidos, e durante a pesquisa de campo, a docente apresentou três novas famílias silábicas a sua turma: a do **v**, a do **x** e a do **z**, todas

¹³ Diferentes formas de representação de uma dada letra.

pertencentes ao grupo das sílabas simples, isto é, que seguem a estrutura CV (consoante mais vogal).

Para fixar a aprendizagem das sílabas estudadas, aos alunos eram propostas atividades com os seguintes comandos:

- junte as sílabas e forme palavras;
- complete com v e leia;
- circule em cada quadro o nome dos desenhos dados;
- complete com a sílaba que falta;
- escreva o nome do desenho;
- leia o texto abaixo (os textos de que tratavam as atividades eram, na verdade, pseudotextos, formados por um número de três a quatro frases organizadas uma embaixo da outra).

Dessa forma, é visível que os alunos alfabetizados por esse método não tinham acesso a textos propriamente ditos, pois o máximo que viam e liam eram textos iguais aos exemplificados no capítulo 5 deste trabalho. Assim, “o método silábico separa decididamente os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto [...] de que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação” (CARVALHO, 2005, p. 24), o que, conseqüentemente, não permite, no memento da sua aplicação, o trabalho com a produção de textos.

7.1.2. Proposta ABL

Diferentemente do método silábico, a proposta ABL enquadra-se no método analítico, já que, apesar de priorizar em suas lições a relação letra/som, parte do trabalho com o texto.

Nessa proposta, os textos usados como ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita podem ser criados pelo docente ou, ainda, podem ser usados os textos selecionados pela autora da proposta ABL para a sua aplicação. Se o professor optar por elaborar um texto que se adeque à realidade de seu alunado, não pode deixar de considerar alguns aspectos apontados por Corrêa (1995). Por exemplo, ao iniciar o trabalho com as consoantes, o docente deve começar “pelo estudo das consoantes de relações biunívocas, com

as suas representações nas palavras dos textos, em sílabas do tipo CV (consoante mais vogal), inicialmente” (CORRÊA, 1995, p. 69). Logo, por mais que o texto não seja composto apenas por palavras formadas por sílabas do tipo CV, nas palavras que serão usadas como exemplo para o estudo da relação grafema/fonema, a sílaba que conterà a letra a ser estudada deve ser do tipo CV, e as consoantes de relação biunívoca estudadas devem ser trabalhadas nessa seqüência: **v, d, p, t, b, f**.

As observações acima são apenas algumas das inúmeras feitas por Corrêa. Entretanto, a professora Mari, suj. 4, resolveu adotar na sua turma os textos expressos na dissertação de Corrêa, seguindo alguns passos das orientações ao professor que acompanham cada um dos textos da proposta ABL.

Sendo assim, em uma de suas aulas, a docente utilizou o texto “O rato do rio”¹⁴, a fim de apresentar o fonema /h/ em início de sílaba e de palavras. Para tanto, seguiu os passos, a saber:

1. apresenta o título do texto aos alunos, instigando-os a fazerem predições acerca do que o texto trata;
2. antes de apresentar o texto à turma, conta-o em forma de história;
3. apresenta o texto em um cartaz, que é afixado no quadro e realiza os cinco tipos de leitura indicados por Corrêa (cf. 2.2.4);
4. discute o texto com os alunos, que confirmam se suas predições estavam adequadas;
5. destaca do texto as palavras ‘Rita’, ‘rede’, ‘rádio’, ‘rua’, ‘rato’, ‘roía’, ‘Raul’ e ‘Rui’ com as quais realiza o estudo do fonema /h/;
6. solicita que os alunos separem as sílabas das palavras e copiem as que ditar.

Ressalta-se que, embora a professora siga a maior parte dos passos definidos por Corrêa, ela imprime na sua prática o seu modo de trabalhar à medida que inclui dentre os passos a serem seguidos os itens 1, 2 e 4. Além disso, apesar de não explorar efetivamente da forma como faz com os outros textos da proposta ABL, a docente apresenta aos alunos outros gêneros textuais que circulam na sociedade.

É importante mencionar ainda que, mesmo acreditando na proposta de alfabetização que adota, a professora afirmou que “nem sempre realiza os cinco tipos de leitura indicados na proposta, pois os alunos começam a se dispersar após a segunda leitura dos textos, e até

mesmo para o professor o trabalho torna-se cansativo”. Em vista disso, geralmente realiza apenas dois tipos de leitura (a primeira e a segunda indicadas na proposta ABL), principalmente quando o texto é longo.

Com base nos passos que os professores devem seguir durante o estudo da relação letra/som a partir da utilização de textos na aplicação da proposta ABL, nota-se que esta prioriza a leitura, fato comprovado na prática docente do suj. 4, professora de uma das turmas de alfabetização da escola N.S.A. Todavia, em detrimento desta prioridade, a produção textual escrita fica meio comprometida, já que esta não é o principal foco da proposta e, apesar de ter sido citado que um dos resultados alcançados com a aplicação da ABL é que “ao seu término, os alunos escrevem a língua com maior correção do que aqueles que foram alfabetizados em outras metodologias” (cf. 2.2.4), as produções dos alunos alfabetizados por essa proposta não demonstram isso (ver 7.3), a não ser em termos de conteúdo, pois são mais significativas.

7.1.3. Método fônico

A pesquisa de campo na escola L.C, por tratar-se de uma escola da rede privada de ensino e por ter sido encontrada resistência da parte das docentes em colaborar com a pesquisa, durou apenas dois meses (setembro e outubro de 2005), tempo suficiente para perceber qual o método de alfabetização adotado na escola e como o era aplicado.

Assim, mediante a observação feita, constatou-se que as docentes da turma – as aulas na turma de alfabetização eram ministradas por duas professoras – utilizavam o método fônico como método de alfabetização, pois seguiam a determinação da coordenação da escola, que, por filosofia de trabalho, optou em desenvolver um trabalho seguindo esse método.

O método fônico, conforme abordado em 2.1.3, é um método sintético embasado em uma concepção fônica de ensino, que visa, portanto, ao ensino da relação entre os sons da língua e as letras ou grupo de letras do alfabeto. No Brasil, existem duas variações desse método, as quais passaram a ser denominada de A Casinha Feliz e A Abelhinha.

A escola L.C adota, especificamente, o método fônico da Casinha Feliz, que ensina aos alunos a relação entre os sons da língua e as letras do alfabeto a partir do conto de uma história na qual cada letra é apresentada como uma personagem.

¹⁴ Ver CORRÊA, 1995, p. 114.

Durante a pesquisa de campo, as docentes contaram uma história que se passava na casa da vovó, personagem representada pela letra **v**. A vovó recebia a visita do papai (letra **p**), da mamãe (letra **m**) e do nenê (letra **n**). No dia dessa visita, a vovó também recebeu uma visita inesperada: a do ratinho (letra **r**) que queria comer o queijo que a vovó serviria a sua família. Essa história foi contada para que as professoras pudessem trabalhar com os alunos a relação entre a letra **r** e o fonema /R/. Ressalta-se, todavia, que a letra **r** não estaria ligada ao nome ‘rato’ e sim ao som emitido pelo animal rato, pois assim a forma da letra **r** seria associada à personagem rato a qual, por sua vez, representava o som /R/.

A aula gerada por essa história já havia sido dada aos alunos¹⁵, uma vez que essa variação do método fônico segue uma sequência rigorosa de letras a serem estudadas. Estas são apresentadas em grupo de lançamentos durante três bimestres. Assim, no primeiro bimestre, após a apresentação das vogais e dos encontros vocálicos, foi lançado o 1º grupo composto pelas seguintes letras: **p, m, v, d, n**; no segundo bimestre foi apresentado o grupo: **r, s, t, b, l** e no terceiro bimestre lançaram-se as consoantes: **c, g, j, f, z, x**. O último bimestre é reservado ao estudo das chamadas dificuldades ortográficas.

Nessa turma foi observado um aspecto interessante: embora as docentes adotem o método fônico para ensinar a relação letra/som aos alunos, elas não se prendem somente às atividades possíveis de serem propostas a partir da utilização desse método. Trabalham com alguns gêneros textuais como fábulas, receitas e contos, a partir dos quais instigam os discentes a produzirem textos, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

Dessa forma, além de trabalhar com as crianças a tecnologia da escrita, as professoras também se preocupavam em trabalhar com o uso social dessa tecnologia. Isso é um indicativo de que as mesmas já desempenham sua prática na perspectiva de alfabetizar letrando, apesar do método adotado.

7.2 CATEGORIA DOCENTE

As respostas analisadas nessa seção foram obtidas a partir da aplicação de dois questionários: um destinado às professoras das turmas de alfabetização e outro às professoras das turmas de 1ª série das escolas N.S.A e L.C. A análise aqui procedida começará pelas

¹⁵ A aula só foi retomada pelas professoras para ilustrar como é que elas trabalhavam o método fônico, pois todas as consoantes já haviam sido trabalhadas quando foi realizada a pesquisa de campo na escola. As docentes começaram, em setembro, a trabalhar as dificuldades ortográficas e estas não eram apresentadas por meio de histórias, já que os sons que compõem os grupos de letras que seriam apresentados já tinham sido estudados.

respostas dadas pelas professoras das turmas de alfabetização. Portanto, esta seção será subdividida em: 7.2.1 Docentes da alfabetização e 7.2.2 Docentes da 1ª série.

7.2.1 Docentes da alfabetização

As respostas dadas pelas professoras da alfabetização ao questionário aplicado estão expressas no Quadro 3 em anexo (Apêndice D). O questionário destinado a esse grupo de docentes é constituído por 12 perguntas, agrupadas em três tópicos: o primeiro grupo de perguntas, questões de 1 a 3, refere-se à aquisição da escrita; o segundo grupo, questões de 4 a 8, concerne aos métodos de alfabetização; e o último grupo, questões de 9 a 12, diz respeito às cartilhas de alfabetização.

Na sequência, as respostas das docentes serão analisadas de forma que sejam enfocadas as perguntas e não as respostas das professoras, já que cada grupo de perguntas tinha por trás de si um objetivo. Nesse sentido, as respostas dadas pelas docentes permitirão constatar como os aspectos levantados pelos grupos de perguntas feitas às educadoras estão sendo tratados na escola.

Assim, quando foi perguntado às docentes quantas e quais são as etapas da aquisição da escrita descritas por Ferreiro e Teberosky, questão 1, foram obtidas as seguintes respostas: o suj. 1 e o suj. 4 responderam que são “Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”, o suj. 3 ampliou essa resposta, incluindo o nível intermediário I e o nível intermediário II: “Pré-silábico, intermediário I, silábico, intermediário II ou silábico-alfabético e alfabético”, e o suj. 2 não respondeu a essa questão.

Observando-se as respostas dadas à questão 1, é nítido que a maioria dos sujeitos tem um certo conhecimento acerca das etapas de aquisição da escrita descritas por Ferreiro e Teberosky por quais a criança passa; entretanto, ainda há, dentre os sujeitos pesquisados, quem precise se apropriar desse conhecimento que é imprescindível a um professor que trabalha com as turmas de alfabetização, pois de posse desse conhecimento, o docente conseguirá acompanhar e intervir de forma mais eficaz no aprendizado de uma criança, já que, ao se deparar com as produções escritas de um infante, saberá que esse não está fazendo algo sem sentido, mas sim hipotetizando sobre como funciona o sistema de escrita.

Com relação à segunda pergunta, ao ser questionado em qual estágio da aquisição da escrita a criança se encontra quando começa a frequentar uma turma de alfabetização, os sujeitos pesquisados responderam o seguinte: suj. 1: “A criança chega à escola sabendo várias

coisas”; suj. 3: “A maioria das crianças já se encontra no nível pré-silábico”; suj. 4: “Geralmente elas chegam no nível pré-silábico”; e o suj. 2 também não respondeu a essa pergunta.

Analisando as respostas dadas a essa questão, constata-se que o conhecimento sobre as etapas de aquisição da escrita é, de fato, necessário ao professor-alfabetizador para que ele sistematize o seu trabalho, mas esse conhecimento teórico tem que ser aplicado na prática. Assim, não adianta o professor saber nomear as etapas descritas por Ferreiro e Teberosky se não souber o que significa cada uma delas, muito menos se não souber reconhecê-las na produção de seus alunos. E isso foi apontado na questão 2 a qual expressa que apenas 50% das professoras conseguem indicar com exatidão em qual estágio da aquisição da escrita a criança se encontra quando começa a freqüentar a turma de alfabetização.

Na questão 3, foi perguntado aos sujeitos 1, 2, 3 e 4 quando uma criança pode ser considerada alfabetizada e as respostas foram distintas: o suj. 1 deu uma resposta generalizante, afirmando que “A alfabetização é um processo contínuo, pois acontece em todos os momentos da vida do ser humano”; para o suj. 3, uma criança pode ser considerada alfabetizada “quando ela reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização, pois ela consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala”; e de acordo com o suj. 4, uma criança é considerada alfabetizada “Quando ela domina a técnica e consegue fazer uso social da leitura e da escrita”; e o suj. 2, mais uma vez, não respondeu à pergunta.

Analisando-se as respostas dadas à pergunta 3, nota-se que elas apontam para três caminhos: o primeiro é que há uma confusão acerca do que seja alfabetização e letramento, pois a alfabetização é um processo que, de acordo com Guedes-Pinto (2002), se encerra na 4ª série, período suficiente para que a criança se aproprie das técnicas da leitura e da escrita, já o processo de letramento se dá a todo instante e ao longo de toda a vida de um indivíduo; o segundo é que a alfabetização é um processo pelo qual a criança apenas aprende a tecnologia da escrita, ou seja, codifica e decodifica os sinais lingüísticos da língua – por de trás desse posicionamento há uma concepção de linguagem que subjaz a maioria das práticas de alfabetização, ou seja, a partir do momento que um indivíduo consegue transformar os sons da fala em sinais gráficos e estes em sons, ele pode ser considerado alfabetizado, ainda que não faça socialmente o uso dessa técnica; e o terceiro é que alfabetização e letramento caminham juntos, pois não basta que o aluno apenas aprenda a tecnologia da escrita, mas que também faça o uso social da mesma para poder ser considerado alfabetizado, daí a importância de o professor apresentar desde a alfabetização os mais diversos gêneros textuais, os seus suportes e modo de circulação na sociedade. Trabalhando nessa perspectiva o professor estará fazendo

o que o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) denomina de alfabetizar letrando. Dessa forma, o professor trabalhará com os seus alunos as capacidades lingüísticas e comunicativas necessárias não só à alfabetização, mas também ao letramento, a saber:

- Compreensão e valorização da cultura escrita;
- Apropriação do sistema de escrita;
- Leitura;
- Produção escrita; e
- Desenvolvimento da oralidade.

Com base nas respostas dadas, então, à terceira questão, percebe-se que as concepções de alfabetização precisam ser melhor esclarecidas e/ou trabalhadas com os professores alfabetizadores, eles precisam se apropriar mais desse conhecimento, a fim de que possam ter consciência de sua prática educativa e saber que podem estar influenciando na formação de seus educandos, pois, conforme Geraldi (2002, p. 40), mencionado em 4.3 “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Portanto, por trás das ações de qualquer professor está sempre um conjunto de idéias, de teorias, de concepções que sustentam tal prática, ainda que não tenha consciência delas.

Nesse sentido, as concepções dos professores orientam a sua forma de trabalhar em sala de aula. Elas expressam atos, processos de aprendizagem, a forma como deve ser o ensino. São elas que orientam as representações sobre o que o professor acha que seja ensinar/aprender, quem é o aluno, como ele interage com a língua escrita enquanto objeto de conhecimento, como constrói e reconstrói hipóteses no sentido de entender o que é, como funciona e o que representa a escrita.

Respondidas as perguntas concernentes à aquisição da escrita, perguntas de 1 a 3, evidencia-se que alguns desses sujeitos não têm muita clareza acerca desse processo. Ainda não perceberam que o conhecimento das etapas descritas por Ferreiro e Teberosky é necessário à prática docente, já que a partir do momento que o professor consegue identificar em qual estágio da aquisição da escrita a criança se encontra, ele terá dados concretos para trabalhar em cima das dificuldades discente e auxiliar no avanço da criança rumo à outra etapa desta aquisição; poderá ajudar o aluno a compreender que as palavras não são formadas simplesmente por letras ou por quaisquer letras, mas por determinadas letras e que estas

precisam estar em uma dada disposição, de acordo com o vocábulo que se queira escrever; poderá levá-lo a refletir que nem sempre as sílabas das palavras serão formadas por uma única letra, como julgam quando estão na fase silábica; poderá mostrar-lhe também, quando atingir o nível alfabético, que a escrita não é a representação da fala. Enfim, conhecendo mais a fundo o processo de aquisição da escrita, que também não se resume a conhecer profundamente a psicogênese da língua escrita, o docente estará contribuindo para que o aluno compreenda melhor o funcionamento do sistema de escrita alfabético, assim como terá sua parcela de contribuição na formação de lecto-escritores proficientes.

A quarta questão abre um novo grupo de perguntas que faz referência aos métodos de alfabetização. Nesse sentido, ao ser perguntado se os sujeitos conhecem os métodos de alfabetização e o que sabem sobre eles, as respostas, a saber, foram obtidas: suj. 1: “Sim”; suj. 2: não respondeu; suj. 3 e suj. 4: “Sintético e analítico”.

As respostas à quarta pergunta indicam que os conhecimentos sobre os métodos de alfabetização são escassos, limitando-se à listagem dos métodos sintético e analítico sem nenhum aprofundamento dos mesmos: seus princípios norteadores, características, prós e contras de sua adoção etc. Isso demonstra que talvez os estudos sobre os métodos de alfabetização não sejam foco de alguns cursos de pedagogia, o que seria incoerente, pois se atualmente são os estudos sobre o letramento que estão em *voga* e estes se contrapõem, de certa maneira, aos estudos dos métodos, para que aqueles se justifiquem é necessário fazer uma retomada desses porque, de acordo com Soares (2005, p. 14),

Cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação fonema/grafema) da mesma forma que se aprende a construir sentido de um texto, a interpretar, a compreender. Aprender os diferentes usos e funções da escrita e os diferentes gêneros de texto também demanda processos cognitivos diferenciados. A consequência é que, no estado atual dos conhecimentos sobre a língua escrita e sua aprendizagem, não se pode falar de um método de alfabetização, mas de métodos de alfabetização, no plural. Assim: ler histórias ou poemas ou textos informativos para as crianças, levá-las a interpretar esses diferentes textos supõe determinados procedimentos didáticos, enquanto que tomar palavras-chave de um texto lido e trabalhá-las para, com base nelas, desenvolver a aprendizagem das relações fonema/grafema supõe outros procedimentos. São diferentes métodos, diferentes procedimentos, porque são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem. Por isso, hoje é preciso ter métodos de alfabetização, não um único método de alfabetização.

Ainda, na tentativa de conseguir mais alguma informação acerca dos métodos de alfabetização, na quinta questão inquiriu-se se as docentes adotavam em sua prática algum método de alfabetização em específico e qual, obtendo-se, para tanto, as respostas que se

seguem: suj. 1 “Eclético com ênfase no processo fônico. Fazemos um trabalho paralelo alfabetização e letramento”, suj. 2: “Não, depende muito do método adotado na escola. No momento utilizo o da Casinha feliz, conhecido como fônico”; suj. 3: “Não, pois procuro utilizar os vários métodos que venham facilitar a aprendizagem dos alunos” e o suj. 4: “Lanço mão de uma proposta de alfabetização com base lingüística composta pelo método analítico e sintético, sendo este último fônico”.

Os dados obtidos com a pergunta 5 expressam que as professoras ainda adotam algum método ou proposta de alfabetização em sua turma, quer seja por fazer parte da concepção de ensino defendida pela escola, quer seja por acreditar na eficácia do mesmo, como explicita o suj. 1; ou ainda por achá-lo criativo, conforme resposta do suj. 2; ou então “Por acreditar que partindo do todo para a parte as chances de o aluno não só dominar como fazer uso dessas práticas são maiores”, de acordo com a resposta do suj. 4, aspecto comprovado na questão 6, quando se indagou o porquê da utilização do método adotado. Entretanto, ao ser perguntado o que os professores conheciam em termos de teoria sobre o método que adotavam (pergunta 7), as respostas apontaram para um conhecimento geral sobre eles. Por exemplo, o suj. 1 informou conhecer que o método fônico “trabalha com o som das letras” e o suj. 4 respondeu que o método analítico “parte do todo para a parte” e que o método sintético “parte da parte para o todo”; os sujeitos 2 e 3 não responderam a essa pergunta.

Com base nisso, mais uma vez, as respostas dadas apontam para a necessidade de uma maior discussão nas instituições de ensino, como um todo, a respeito dos métodos, pois o conhecimento apontado pelas docentes é muito limitado para a aplicação de um método de ensino, já que, como defende Carvalho (2005), antes de aplicar um método em sua turma, o professor deve estudá-lo, pois é melhor refletir antes do que se arrepender após a sua aplicação.

Com relação à pergunta sobre a evolução da criança no processo ensino-aprendizagem com o método adotado (pergunta 8), os entrevistados responderam que: suj. 1: “Com certeza”; suj. 2: “As crianças têm evoluído satisfatoriamente”; suj. 3: “Sim, já que utilizo das mais variadas formas de ensino-aprendizagem, pois não há um método específico para esse processo, depende muito do educador” e suj. 4: “O método prioriza a leitura em detrimento da escrita, por isso o aluno se sai melhor na leitura”.

Segundo as respostas dos entrevistados, ficou evidente que a maioria das crianças evolui com satisfação, porém, devido à especificidade de algum método ou proposta de ensino, alguns apresentam dificuldades no aprendizado da escrita.

A dificuldade apontada é comum com a adoção de qualquer método de ensino, pois cada um prioriza um aspecto da língua em detrimento de outro. Por exemplo, no método fônico, as pessoas recém-alfabetizadas “são em geral mais atentas à decodificação integral do texto, que é lido palavra por palavra, sem omissões ou substituições são menos preparadas, contudo, para a tarefa de interpretação” (CARVALHO, 2005, p. 83). Aqueles que aprenderam a ler pela proposta ABL, que parte de um texto para as partes, são mais capazes de fazer predições corretas sobre um texto, de antecipar as informações nele contidas, sendo, portanto, mais ativos na construção do sentido do texto. Isso ocorre porque, segundo Carvalho (2005, p. 83) “métodos diferentes enfatizam habilidades, competências diferentes: O aluno caminha na direção apontada pelo professor [...]”.

Respostas como as dadas ao segundo grupo de perguntas, perguntas que dizem respeito aos métodos de alfabetização, demonstram que, embora os sujeitos apresentem, em seu discurso, certos conhecimentos sobre os métodos de alfabetização, pelo menos acerca dos por eles utilizados, esses conhecimentos necessitam ser ampliados, já que o que demonstraram conhecer é o que há de mais geral em cada método. Por exemplo, o conhecimento apontado por um dos sujeitos a respeito do método fônico é que ele trabalha o som das letras. Entretanto, além disso, é preciso que o docente tenha consciência de que ao primar pelo ensino dos sons das letras, o método fônico apenas contribui para a formação de um aluno que é mais atento, no momento da leitura, “à decodificação integral do texto, que é lido palavra por palavra, sem omissões ou substituições” (CARVALHO, 2005, p. 82), sendo, porém, menos preparado para a interpretação textual. Assim, tendo esse conhecimento mais amplo sobre o método que adota, poderá recorrer a um outro método ou proposta de ensino que propicie ao aluno fazer predições coerentes sobre o texto e, principalmente, construir significados a partir do que leu.

O último bloco de perguntas tratado com os sujeitos faz alusão à utilização de cartilhas durante o processo de alfabetização das turmas. Então, quando foi lançada a primeira pergunta deste bloco, questão 9, a qual indagava se era utilizada alguma cartilha na escola, os sujeitos deram as seguintes respostas: suj. 1: “Não adotamos cartilha”; suj. 2: “Sim. Construindo na pré-escola de Eneida Almeida”; suj. 3: “Não” e suj. 4: “Não, porque os textos apresentados nas cartilhas são esvaziados de significado o que ia de encontro com a proposta utilizada”.

Por meio das respostas dadas à nona questão, verificou-se que ainda há uma certa confusão em termos de análise desse material, ou seja, alguns docentes ainda encontram dificuldades em estabelecer a diferença entre um livro didático e uma cartilha, por isso ou dizem que não adotam cartilhas no processo de alfabetização ou então que adotam. Assim, em

vista da contradição da adoção ou não de cartilha na escola, foi necessária a análise do material utilizado no processo de ensino das crianças da escola L.C, única escola que apontou o uso da cartilha.

A análise realizada, expressa abaixo, desfaz o equívoco criado em torno da adoção de cartilha na escola L.C, já que se trata realmente de uma cartilha e não de um livro didático.

7.2.1.1 Construindo na pré-escola: livro ou cartilha?

A cartilha, mais do que qualquer outro tipo de livro didático, por ser uma obra extremamente simplificada e esquemática, pressupõe, por parte de quem a usa, um conhecimento profundo do conteúdo da obra e das técnicas de ensino e aprendizagem (CAGLIARI, 1988, p. 24).

O livro didático é um recurso pedagógico no qual se concentram algumas regras que atuam seletivamente sobre o conteúdo a ser ensinado e são essas regras que guiam a lógica da relação pedagógica, mais especificamente entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Partindo desse pressuposto, Bernstein (1996) menciona três regras que estão envolvidas na relação pedagógica: as regras hierárquicas, as regras discursivas e as regras criteriosais. Estas regras, segundo o mesmo autor, podem orientar as práticas pedagógicas de forma explícita ou de forma implícita. Quando orienta de forma explícita, ou seja, quando as relações de poder entre professor e aluno são muito visíveis, tem-se uma “pedagogia visível”. Já quando as relações de poder entre docentes e discentes são mascaradas, são orientadas de forma implícita, tem-se uma “pedagogia invisível”.

Sendo assim, essa classificação pode ser usada na compreensão das propostas de alfabetização expressas nos livros didáticos, isto é, na compreensão das propostas de alfabetização ditas inovadoras e nas denominadas de tradicionais.

Além dos aspectos mencionados por Bernstein, há um outro aspecto que, de acordo com Ribas da Silva (2005, p. 141), caracteriza a oposição entre as propostas de ensino tradicionais e as propostas de ensino inovadoras:

é a distinção que se faz na forma de se denominar a publicação impressa de material didático ora como *cartilha* ora *livro de alfabetização*. Essa distinção tem sua origem nos movimentos de renovação da produção acadêmica, quando os estudos na área questionaram as formas de trabalho com o ensino sistematizado da leitura e da escrita, fazendo emergir a separação entre propostas denominadas *tradicionais* e aquelas que trazem experiências consideradas *inovadoras ou alternativas* (grifos da autora).

Nesse sentido, o livro de alfabetização *Construindo na pré-escola*, utilizado na turma de alfabetização da escola L.C, uma das instituições de ensino pesquisadas, enquadra-se na proposta considerada tradicional, uma vez que está organizado em torno do método sintético, do tipo fônico.

Assim, ao possuir

regras explícitas de seqüenciamento, de compassamento e criteriosais [...] que regulam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola e que se inscrevem em determinadas formas de listar e abordar os conteúdos nessa área de conhecimento (RIBAS DA SILVA, 2005, p. 142),

Pode-se dizer que a proposta de ensino expressa nesse livro se classifica como “pedagogia visível”. Contudo, para que se torne mais clara a classificação na qual se encaixa o livro sob análise e também para mostrar que esse é, de fato, uma cartilha, será descrito, a seguir, como o mesmo está organizado e de quais maneiras promove o aprendizado não só da leitura, mas sobretudo da escrita.

A análise realizada parte da descrição da abordagem metodológica do sistema de escrita expressa no livro *Construindo na pré-escola*, de Elinéia Almeida, tendo, portanto, este estudo como propósito discriminar as características mais relevantes das estratégias didáticas imbrincadas na elaboração das atividades propostas, bem como demonstrar as regras de seqüenciamento adotadas nesse livro.



Figura 6: Capa da cartilha Construindo na Pré-escola
Fonte: ALMEIDA, 1996.

7.2.1.1.1 Abordagem metodológica do sistema de escrita do livro *Construindo na pré-escola*

Não só a proposta do livro *Construindo na pré-escola*, mas, em geral, as de todos os livros denominados de tradicionais organizam-se em torno de um método sintético ou de um método analítico, utilizando, portanto, a silabação ou a palavra-geradora, que tem como propósito introduzir o ensino das chamadas famílias silábicas por meio da apresentação de uma palavra-chave. Esta sempre está associada a uma imagem. Daí, então, parte-se para o trabalho de formação de palavras – as sílabas são combinadas, recombinações entre si –, frases e pequenos textos.

Partindo-se dessa observação, é possível, portanto, afirmar que apesar de a estrutura a pouco exposta ser uma estrutura canônica na constituição dos livros tradicionais de alfabetização, o livro *Construindo na pré-escola* não trabalha com a palavra-geradora, talvez por apoiar-se no método fônico, cujo objetivo é trabalhar os sons representados pelos grafemas, não explora essa estrutura, por completo. Todavia, não deixa de ancorar-se na apresentação das famílias silábicas. Além disso, o livro mencionado apresenta um conjunto de atividades introdutórias, o qual apresenta primeiramente o alfabeto; depois as vogais; em seguida, os encontros vocálicos e, por último, as consoantes. Vale ressaltar que estas são apresentadas em três lançamentos (grupos de consoantes que seguem uma ordem de apresentação preestabelecida pelo idealizador do método fônico). Assim, no primeiro lançamento, são apresentadas as consoantes **p, m, v, d, n**; no segundo lançamento, encontram-se as consoantes **r, s, t, b, l** e no último lançamento tem-se os grafemas **c, g, j, f, z, x**. As consoantes **h, q** e as chamadas dificuldades ortográficas são trabalhadas com os alunos após a assimilação do que foi visto por eles na fase anterior a esta.

Segundo Ribas da Silva (2005, p. 149),

nas cartilhas, pertencentes ao grupo das propostas organizadas em métodos de alfabetização, as atividades destinadas ao estudo do sistema da escrita têm como principal característica uma organização que hierarquiza as sílabas a serem estudadas [...].

Uma outra característica observada no livro analisado diz respeito “ao que alguns autores denominam de ‘o predomínio de uma linguagem muito simplificada’ presente nos comandos das atividades” (RIBAS DA SILVA, 2005, p. 152). A linguagem a qual se refere a autora pode facilmente ser identificada nos enunciados a seguir, expressos no livro *Construindo na pré-escola*:

- Ligue a vogal ao desenho do avião. (p. 9) – só existe a vogal a na atividade;
- Ligue a letra **m** às figuras cujos nomes comecem com a letra em destaque. (p. 38) – abaixo das figuras está grafado o nome de cada uma delas;
- Complete com **v**, leia e copie. (p. 43) – todas as palavras dadas só podem ser completadas com a letra v;
- Leia e separe em sílabas. Veja o exemplo. (p. 57) – na atividade já há um espaço destinado para cada sílaba; a criança nem precisa pensar no número de sílabas que constitui a palavra;
- Reescreva as frases, trocando a figura pelo nome. (p. 73)

Ainda, segundo Ribas da Silva (2005, p. 153), “Esses tipos de comando podem ser interpretados, por essas características, como ‘um código pedagógico lexical’, nos termos definidos por Bernstein”.

Mas, se essa linguagem é tão criticada pelos teóricos, por que os professores a defendem? Uma resposta plausível a essa pergunta seria justamente por se tratar de uma linguagem simplificada, o que, para muitos professores, pode facilitar o manuseio dos livros pelos discentes, quer dizer, o aluno tem mais autonomia na execução das atividades propostas, já que as comandas dadas não admitem uma outra interpretação a não ser a expressa, mas isso também reflete a concepção de alfabetização de que a maioria das professoras compartilha: processo pelo qual o aluno aprende a codificar e a decodificar os sinais gráficos da língua.

É interessante notar que, na cartilha analisada, os exercícios para o aprendizado escrito das vogais são praticamente os mesmos e ainda que não aborde explicitamente o trabalho com palavras-chave, é fácil detectar nas atividades principais de identificação de um grafema vocálico a associação com alguma figura cujo nome inicie pela letra explorada na lição dada.

Como exemplo disso, podem ser mencionadas as seguintes comandas:

Ligue a vogal a ao desenho do avião (p. 9);

Trace o caminho do índio até a letra **i** que começa o seu nome (p. 12);

Encontre e trace o caminho da vogal **o** até a figura. No caso, um ovo. (p. 18).

Outro aspecto que chama a atenção nos comandos das questões relacionadas, por ora, ao ensino das vogais é o fato de não serem trabalhadas as variações sonoras expressas pelos grafemas **e** e **o**, sem considerar a péssima escolha da imagem que estaria relacionada à letra **i**, pois ao ter este livro uma abordagem fônica, por tratar-se de um livro embasado no método fônico de alfabetização, deveria ter essa preocupação, ou seja, deveria ter o cuidado de apresentar comandos mais coerentes com as questões fonéticas, mostrando desde o início do

processo de aquisição do código escrito que na língua portuguesa não há uma relação direta de biunivocidade entre as letras e os grafemas da língua.

Ao iniciar o trabalho com as consoantes, a autora, propositadamente, apresenta um lançamento de cinco consoantes: **p, m, v, d, n**. Esse lançamento obedece a uma ordem de complexidade assim organizada: apresenta-se ao aluno um grupo de consoantes cujas sílabas, que dali se derivarão ao se unirem com as vogais, são consideradas mais simples; isto porque estabelecem uma relação em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra. Entretanto, no grupo apresentado, essa relação nem sempre será possível, já que o **m** e o **n**, dependendo da posição que ocupem, não serão sempre /m/ e /n/. Neste sentido, se realmente a autora está levando em consideração o “grau de dificuldade” do aprendizado da língua, apoiando-se na relação biunívoca, deveria, então, primeiramente apresentar o grupo consonantal: **b** /b/, **p** /p/, **t** /t/, **d** /d/, **f** /f/, **v** /v/ que apresenta, de fato, uma relação biunívoca.

Todavia, a relação biunívoca estabelecida pela autora faz sentido se for considerado que as consoantes **m** e **n** sempre ocupam nas palavras apresentadas a posição inicial da sílaba. Logo, o **m** sempre será /m/ e o **n** sempre será /n/.

Esta análise pode se aplicar aos outros lançamentos do livro: um com as letras **r, s, b, t, l** e o outro com os grafemas **c, g, f, j, z, x**.

É interessante notar que ao iniciar a apresentação dos grafemas consonantais, como mencionado antes, a cartilha não trabalha com a palavra-geradora, apenas apresenta o grafema a ser trabalhado com os alunos – o objetivo maior do método fônico é trabalhar os sons que as letras representam e, ao lado das várias formas gráficas que representam dada letra, há um espaço destinado para a colagem das famílias silábicas do mesmo. A partir daí, a linha de trabalho do livro *Construindo na pré-escola* é a mesma dos outros livros que se enquadram na proposta considerada tradicional, isto é, segue a tendência de se copiar a família silábica fornecida como modelo; ler palavras formadas com a junção das sílabas provenientes da(s) família(s) silábica(s) estudada(s), assim como por meio da junção dessas com as vogais; completar as palavras com um dado grafema ou com sílabas advindas da família silábica em estudo; ligar desenhos às palavras etc.

No processo adotado nessa cartilha, como em qualquer outro, há de se considerar que existe um certo aumento no grau de dificuldade na combinação das sílabas que formam as palavras as quais devem ser lidas pelo aluno; isso é natural, já que o repertório de sílabas “dominadas” pelo educando também aumenta a cada nova apresentação de um grafema diferente.

Para que a análise aqui realizada se torne ainda mais explícita, abaixo serão mostradas algumas atividades expressas no livro referentes à apresentação dos grafemas **p**, **r** e **c**, sendo que essas três letras são as primeiras apresentadas em cada novo grupo de lançamento, ou seja, a letra **p** é apresentada no primeiro grupo de lançamento: **p, b, m, n, d**; o grafema **r** no segundo grupo de lançamento: **r, t, s, b, l** e o **c** no último grupo de lançamento: **c, g, j, f, z, x**.

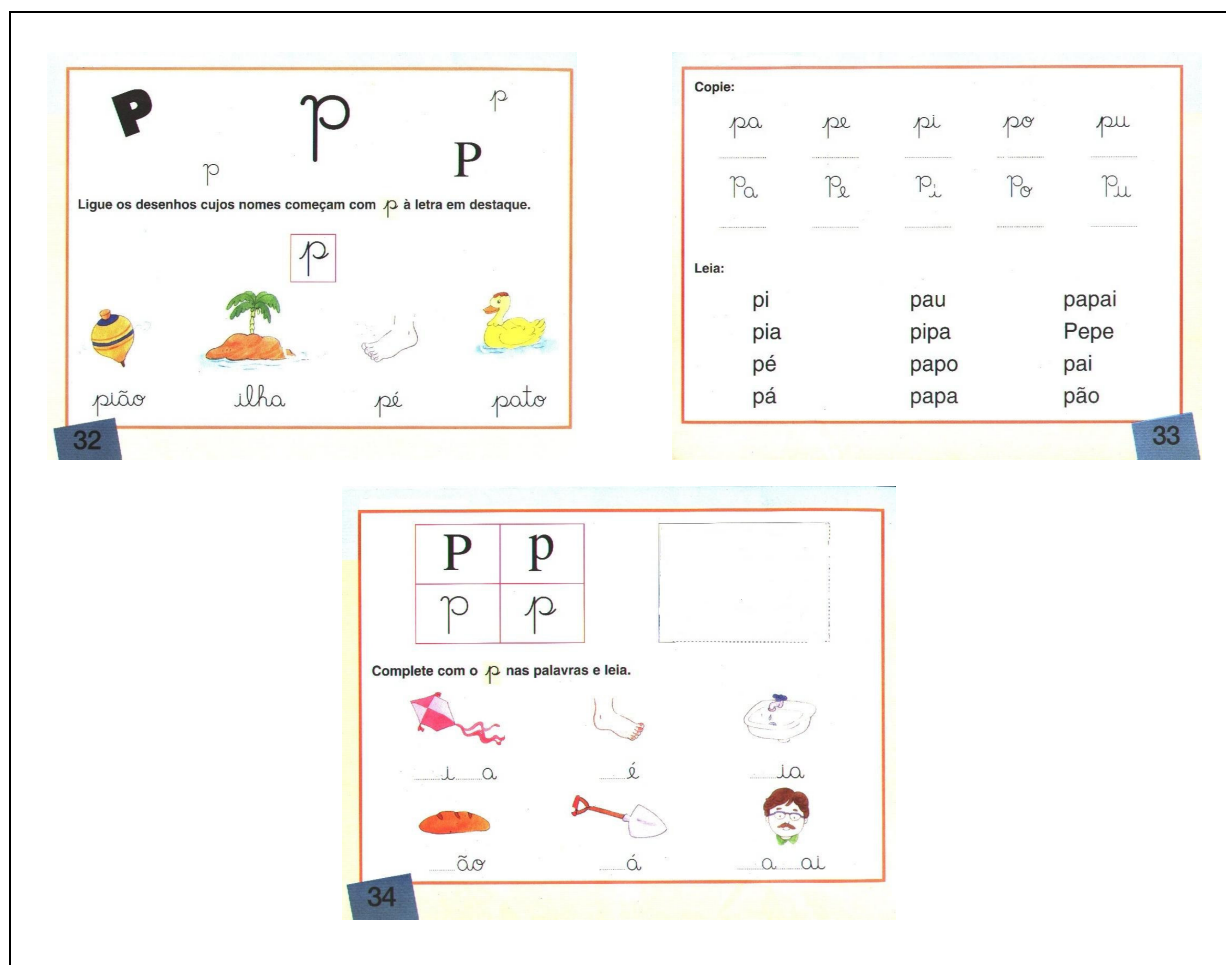


Figura 7: Atividades referentes ao grafema P
Fonte: ALMEIDA. 1996.

R r

Circule nas palavras abaixo os diferentes tipos de r.

rato Rui REMO

RIO rádio roda

61

Leia e copie:

ra re ri ro ru

Ra Re Ri Ro Ru

Leia:

rua roda remédio raio
remo Rui rei roupa
rio rede rã rádio

Ordene as sílabas e forme palavras.

i re mé dio re mo re

62

r r

R R

Complete com r, leia e ligue à figura correspondente. Depois escreva o nome da figura.

io

ede

ei

63

Fig. 8: Atividades referentes ao grafema R
Fonte: ALMEIDA, 1996.

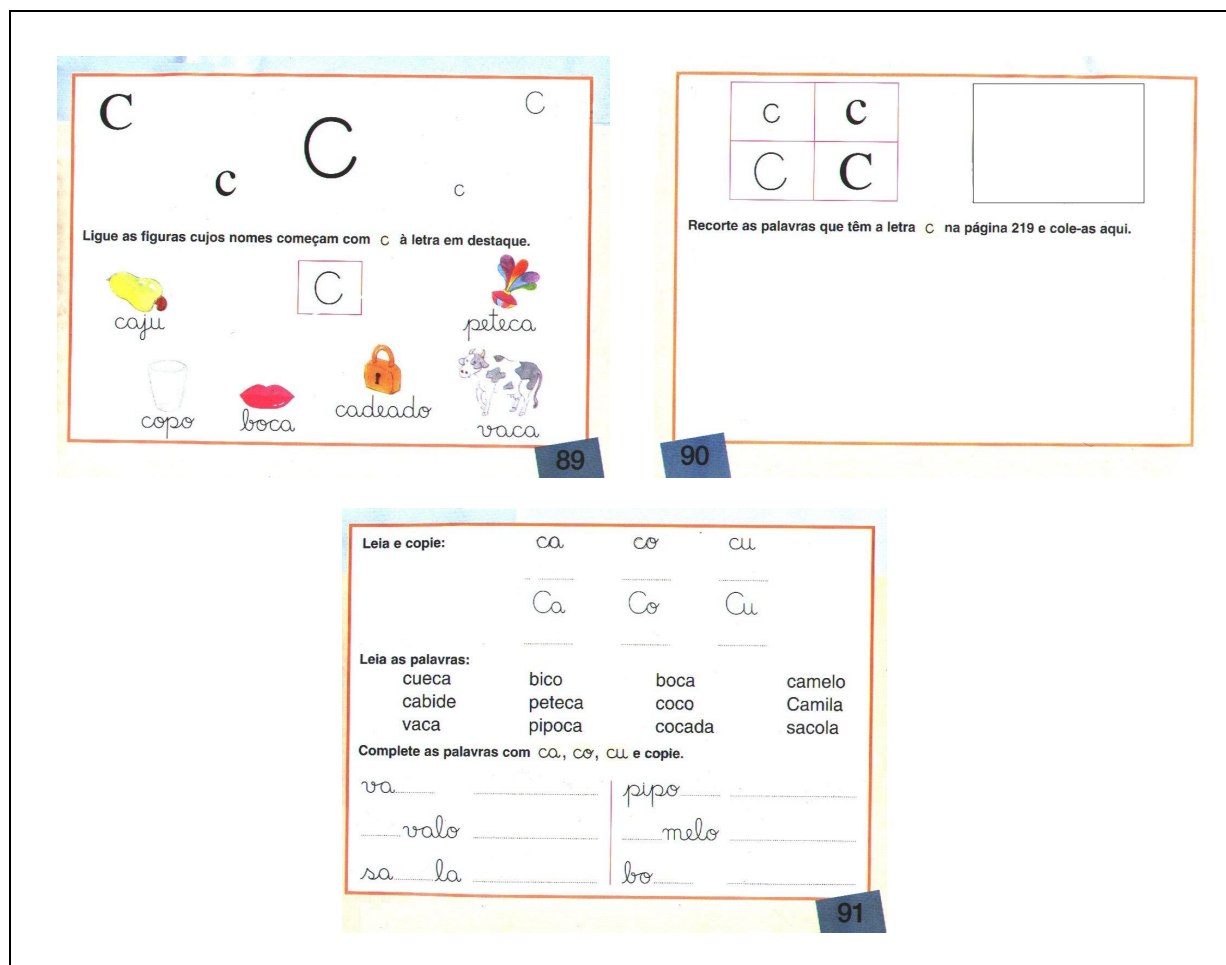


Figura 9: Atividades referentes ao grafema C
Fonte: ALMEIDA, 1996.

Comparando-se, então, as atividades desses três lançamentos, notou-se que a estrutura de apresentação dos três grafemas foi a mesma: apresentação das várias formas de grafema; uma atividade de identificação/reconhecimento do grafema; leitura e cópia das famílias silábicas provenientes das letras estudadas e leitura de palavras formadas pelas sílabas estudadas. Essa estrutura é recorrente no livro todo, havendo pouquíssimas variações entre uma atividade e outra.

Na análise realizada, não poderia ser desconsiderada uma questão de suma importância: como o livro aborda/percebe a formação do discente como leitor e produtor de textos? Assim sendo, pôde-se constatar que as atividades destinadas ao desenvolvimento da competência leitora do aluno obedecem às seguintes regras de seqüenciamento e de compassamento: inicia-se a leitura com a pronúncia dos grafemas em estudo; dos grupos silábicos originados desse grafema e das novas palavras formadas pela combinação desse e de outros grupos silábicos já estudados. Estas regras são seguidas até a apresentação do grafema **n**, última letra estudada no primeiro grupo de lançamento, pois ao término da explanação

desse primeiro grupo, composto por 5 consoantes, novas regras de seqüenciamento são inseridas no livro: a leitura de frases compostas com as palavras formadas pelas sílabas trabalhadas e de pequenos textos elaborados propositalmente para a inserção dessas palavras. Não obstante isso, com o intuito de verificar se o aluno compreendeu o pseudotexto, o livro traz como proposta de compreensão e interpretação textual comandas como as que se seguem: Complete o texto; Pinte o quadrado com a resposta certa; Responda (Por exemplo, Qual o título do texto?); Circule a resposta certa etc.

Considerando-se esse tipo de atividade, nota-se que a concepção de leitura que há por trás desse livro é a de decodificação dos sinais lingüísticos, uma vez que não é permitido ao aluno a construção de sentidos do texto que lê. Há, na verdade, apenas uma oralização dos sinais lingüísticos, o que não necessariamente permite ao aluno sequer realizar uma leitura literal do texto. Isso sem levar em conta que os textos expressos no livro têm senão como único mas como principal propósito ensinar a ler, no sentido mais restrito do termo.

Existe uma leitura que é a decifração da escrita, que a cartilha pensa ensinar aos alunos quando mostra as famílias de letras e propõe exercícios de desmonte e remontagem de palavras. E é só o que os livros apresentam. Como a cartilha tem uma maneira equivocada de tratar a escrita, a leitura também fica prejudicada, pois depende crucialmente da escrita. Alguns alunos chegam mesmo a explicitar o processo de decifração que aprenderam, dizendo, por exemplo, "le-a-la, te-a-ta" ao tentar ler "Ia-ta". Quando chega o momento da leitura, alguns professores obrigam seus alunos a acompanhar com os olhos letra por letra, uma depois da outra, decifrando-as individualmente e falando o que estão lendo. Os mais espertos acabam realizando uma leitura silabada que, com o tempo, pode até adquirir velocidade suficiente para dar a impressão de fluência. Todavia, não raramente ocorre que, mesmo esses alunos fluentes e rápidos na leitura, quando acabam de ler um texto, não são capazes de lembrar o que leram, a não ser uma ou outra palavra (geralmente aquelas que apresentaram dificuldade de leitura, em que o aluno gaguejou, parou para pensar ...) (CAGLIARI, 2002, p. 94).

O livro, também, após a apresentação do texto, que, via de regra, não é representativo, apresenta algumas atividades de interpretação, que de interpretação não tem nada.

Segundo Cagliari (2002), o método das cartilhas introduziu a atividade de “interpretação” de texto quando percebeu que bons leitores, isto é, alunos que conseguiram decifrar a escrita sem nenhum problema, não eram capazes de dizer com suas próprias palavras o que haviam acabado de ler. Entretanto, “Fazer interpretação de texto passou a ser preencher os vazios de perguntas feitas com trechos do texto” (CAGLIARI, 2002, p.95). Por exemplo, se o texto diz: “Zeni colocou uma fita azulada no cabelo”, pergunta-se: “O que Zeni colocou no cabelo?” “Quem colocou uma fita azulada no cabelo?” “A fita que Zeni colocou

no cabelo é...?”. Esse tipo de atividade é facilmente encontrado no livro *Construindo na pré-escola*.

Zeni

Zeni é uma menina educada.
 Ela vai ao batizado de Zeca.
 A amizade de Zeni e Zeca é bonita.
 Zeni colocou uma fita azulada no cabelo.
 Zeca falou:
 — Zeni, ficou uma beleza!



Responda:

Aonde Zeni vai?

O que Zeni colocou no cabelo?

O que Zeca falou?

Qual é o título do texto?

111

Fig. 10: Modelo de atividade de interpretação
 Fonte: ALMEIDA, 1996.

Ainda, de acordo com Cagliari (2002, p.95), “achar que um falante nativo de português não é capaz de ouvir (ou ler) uma frase banal como essa e não a entender é um insulto à racionalidade da pessoa”. Assim, ao que as cartilhas chamam de interpretação de texto é, na verdade, um grupo de atividades que “se voltam predominantemente para a localização de informações” e, por isso, tendem “a restringir a capacidade de interação do aluno com textos escritos” (RIBAS DA SILVA, 2005, p. 166-7).

Com relação à formação do aluno como produtor de texto, o livro *Construindo na pré-escola* prima pela escrita de palavras e frases; o espaço destinado à produção textual é muito limitado: das 364 atividades propostas, apenas 7 são destinadas à produção textual, sendo que dessas 7, 4 deveriam ser ilustradas – essa é uma forma de reforçar o texto do aluno, já que esse ainda está em um período de transição do desenho para a escrita –. Ressalta-se que nessas produções é exigido o emprego das palavras que estão sendo estudadas. Com base nisso, é possível levantar a hipótese de que a criança alfabetizada somente por meio das atividades didáticas propostas no livro *Construindo na pré-escola*, em termos de produção textual, escreverá, nas séries iniciais, se não lhe for mostrado que um texto não é um aglomerado de frases, apenas pseudotextos, já que foi isso que a escola lhe apresentou como sendo um modelo de texto a produzir.

Desta maneira, chega-se à conclusão de que se os alunos ainda conseguem aprender, isso se deve não só ao bom senso e ao trabalho de determinados professores, mas, sobretudo,

ao esforço do próprio educando, o que confirma, em parte, a citação abaixo na qual o mérito à aprendizagem do aluno é dada totalmente ao educador.

A conclusão, pois, que se é levado a tirar, mostra que as cartilhas são incompetentes e um equívoco educacional. Se os alunos ainda aprendem, apesar das cartilhas, isto se deve, de maneira precípua, ao bom senso e ao trabalho dos professores, mesmo com todas as deficiências da formação que receberam das escolas de magistério, e à condescendência dos alunos que, perdidos no meio de tanta confusão, não sabem como reclamar, mas continuam acreditando que a escola vale a pena (CAGLIARI, 1988, p.26).

Dando continuidade à análise do terceiro grupo de perguntas, por conta do equívoco com relação ao material utilizado em uma das escolas, a análise da questão 10 ficaria comprometida se se levasse em conta apenas a resposta do suj. 2 que a respondeu. Entretanto, como se trata de uma pergunta respondida por professores das redes privada e pública de ensino, pode-se inferir que o critério de escolha do livro adotado na escola particular é realmente o critério mencionado pelo suj. 2: “A cartilha foi escolhida para acompanhar o método da Casinha Feliz, de acordo com os assuntos lançados nas historinhas”, e, caso fosse adotada alguma cartilha na escola pública, não existe um critério de escolha específico para esse tipo de material, pois nas escolas da rede pública de ensino os livros são escolhidos por coleções de 1ª a 4ª série e, até a última escolha dos livros para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ocorrida em 2003, o livro de alfabetização distribuído nessas escolas acompanhava a coleção de língua portuguesa escolhida pela categoria docente das mesmas.

Como somente o suj. 2 respondeu à questão referente à utilização de cartilha na escola, somente ele também respondeu às perguntas 11 e 12, que inquiriam, respectivamente, sobre a forma como a cartilha era utilizada no processo de ensino e se as atividades propostas nas cartilhas atendem às necessidades da criança com relação à aquisição da escrita. Portanto, só pela análise das respostas desse sujeito (“As histórias são lançadas em sala e depois exercitadas no caderno e na cartilha” e “Não completamente. Algumas atividades precisam ser fixadas em exercícios mimeografados ou no caderno”) não seria possível analisar essas duas últimas questões. Entretanto, pode-se, com base na análise do material didático (cartilha *Construindo na Pré-escola*) usado na escola L.C, dizer que as atividades propostas nas cartilhas não atendem por completo as necessidades dos educandos com relação à aquisição da escrita e da leitura, pois as atividades referentes à escrita limitam-se à formação de palavras e frases. No material analisado, apenas 7 atividades das 364 são destinadas à produção textual escrita. Em se tratando de leitura, a cartilha trabalha com pseudotextos formados por palavras contendo as sílabas trabalhadas na lição que estiver sendo apresentada à criança e nas lições anteriores,

não havendo, ainda, um trabalho voltado à interpretação de texto, o que permitiria a construção de sentidos a partir do texto lido.

Com base em todas as respostas dadas pelos sujeitos 1, 2, 3 e 4, constata-se, e isso já era esperado, que cada docente tem uma forma específica de trabalhar com a alfabetização, independentemente do método ou da proposta de ensino que adotem. Contudo, também ficou evidente que é no ensino público que o profissional da educação tem certa autonomia para tomar decisões e escolher o caminho a percorrer com a sua turma, basta acreditar e ter consciência dos prós e dos contras daquilo que se propõe a fazer.

7.2.2. Docentes da 1ª série

Dando continuidade à análise das respostas dadas pelas professoras aos questionários aplicados, as respostas das docentes da 1ª série das escolas L.C e N.S.A estão organizadas no Quadro 4 (Apêndice E). O questionário aplicado contém 9 questões, distribuídas em quatro eixos temáticos. O primeiro eixo concerne à aquisição do código escrito (questões de 1 a 3); o segundo diz respeito à produção textual (questões 4 e 5); o terceiro à relação fala/escrita (questões de 6 a 8); e o quarto faz referência à coesão textual (questão 9). Assim, diante das considerações feitas, paralelamente serão analisadas as respostas dos sujeitos 5, 6 e 7, a fim de perceber como os aspectos abordados nesse questionário estão sendo tratados nas escolas.

Quando foi perguntado sobre a importância de o educando passar pelo processo de alfabetização (pergunta 1), somente os sujeitos 5 e 7 responderam à questão, afirmando que: suj. 5: “Alfabetização bem trabalhada é a base estrutural para o bom desenvolvimento do aluno” e suj. 7: “É importante porque se o professor não tiver um compromisso com a alfabetização propriamente dita, o educando chega ao ensino médio não dominando o código lingüístico”.

Diante de tais respostas, constatou-se que a alfabetização é considerada a base estrutural do ensino e se o aluno não passa por esse processo, corre o risco de fracassar mais adiante e isso é o que ocorre com grande frequência, pois a maioria das escolas tem formado analfabetos funcionais, já que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2006), embora muitas pessoas concluam a quarta série e “saibam ler e escrever frases simples, elas não possuem as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente”.

É importante ressaltar que a alfabetização só se consolida na 4ª série, isso porque, de acordo com estudos realizados, dentre as pessoas “que não concluíram esse ciclo de ensino, se tem verificado elevadas taxas de volta ao analfabetismo” (UNESCO, 2006).

Com relação ao domínio do código escrito pela criança ao ingressar na 1ª série, abordado na segunda questão, foram obtidas as seguintes respostas: suj. 5: “Nem sempre”; suj. 6: “A maioria das crianças já dominava o mecanismo da codificação e da decodificação, entretanto, dentre os que não o dominavam os problemas mais comuns eram o não reconhecimento das letras do alfabeto e a falta de relação entre letra e som” e suj. 7: “A minoria deles domina, mas a maioria precisa ser alfabetizada, pois chega à 1ª série sem dominar o código lingüístico”.

Mais uma vez evidencia-se que algumas professoras pautam-se em uma concepção de alfabetização acabada na 1ª série. Assim, partindo-se das respostas dadas, ficou claro que muitas crianças ainda não dominam o código escrito quando ingressam na 1ª série, o que só vem a confirmar que a alfabetização não é um processo que se encerra ao término de um ano letivo, ou seja, uma criança ainda não pode ser considerada plenamente alfabetizada quando conclui seus estudos na série que antecede a 1ª série. Nesse sentido, os alunos até podem dominar algumas relações do sistema de escrita como codificar e decodificar alguns símbolos lingüísticos, mas nunca o dominará plenamente, já que estão apenas iniciando o seu processo de alfabetização.

Retomando na terceira questão as etapas de aquisição da escrita descritas por Ferreiro e Teberosky, também abordadas no questionário destinado às professoras das turmas de alfabetização, ao ser questionado se o docente sabe quantas e quais são essas etapas, os entrevistados deram as respostas, a saber: suj. 5: “Coordenação motora grossa e coordenação motora fina”; suj. 6 e suj. 7: “Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.

As respostas dadas à questão 3 demonstram que essas etapas ainda não são dominadas por todos os sujeitos entrevistados, necessitando, portanto, serem trabalhadas de forma mais efetiva não só nas instituições de ensino superior, mas, de um modo geral, também devem fazer parte das sessões de estudos de todas as escolas que trabalhem com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, pois com esse conhecimento o professor estará melhor preparado para intervir de forma adequada e eficaz na aprendizagem de seus alunos.

Então, concluída a rodada de perguntas do eixo que versa sobre a aquisição da escrita, torna-se claro que os sujeitos entrevistados já estão ampliando os seus conhecimentos acerca da aquisição da escrita, uma vez que, além de a maioria conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças, descritas por Ferreiro e Teberosky, antes de atingir a escrita ortográfica, já

conseguem também detectar com mais precisão com quais dificuldades referentes ao aprendizado da escrita a criança chega à 1ª série e têm a consciência de que a alfabetização é a base da vida escolar do educando.

Na seqüência do questionário, um novo eixo temático foi abordado: A produção textual. Assim, na primeira pergunta referente a esse eixo (questão 4), perguntou-se o que cada sujeito entende por produção textual, e as respostas foram diversificadas: para o suj. 5, a produção textual é “Onde o aluno tem a oportunidade de construir o seu conhecimento”; já para o suj. 6, a produção textual é “A habilidade de fazer o uso da linguagem escrita e falada, conhecendo não só sua especificidade, mas também seu uso social”; enquanto que para o suj. 7, “É o momento em que a criança consegue organizar suas idéias fazendo relação com o que vê, ouve ou faz”.

Exposta a visão dos sujeitos sobre o que seria produção textual, nota-se que há uma certa distorção a respeito da prática de produção de textos, pois esta é apontada pela maioria dos sujeitos como se fosse o único momento em que o aluno pudesse expressar seus pensamentos, construir seus conhecimentos, organizar idéias. Entretanto, a produção textual vai além disso; ela pode ser considerada segundo a definição dada pelo suj. 6, que afirma ser “a habilidade de fazer o uso da linguagem escrita e falada, sendo para isso indispensável conhecer não só sua especificidade, mas também o uso social”, isto é, devem ser trabalhados com os alunos as semelhanças e as diferenças que há entre fala e escrita, em quais gêneros textuais há o predomínio de uma ou de outra ou então em quais gêneros ambas transitam, em quais suportes circulam determinado gênero discursivo etc.

A quinta questão, relacionada ainda à produção textual, aborda se os docentes trabalham a produção textual com seus alunos e quais tipos de atividades propiciam essa produção, e para tal pergunta os sujeitos entrevistados expressaram-se da seguinte maneira: o suj. 5 afirma que utiliza “Todo material didático, revista, livros, brinquedos pedagógicos, roda de leitura, conversa informal etc.”; o suj. 6 afirma que trabalha a produção textual com sua turma e como atividades propõe a produção de textos espontâneos, elaboração de convites e listas, reconto e reescrita de histórias, produção de textos coletivos, seqüenciação e produção de textos a vista de gravuras” e o suj. 7 trabalha a produção de textos “usando atividades lúdicas, visuais e análise”.

Assim, em se tratando especificamente da prática de produção textual desenvolvida na escola, percebe-se que aos poucos ela está ganhando espaço na escola e, o que é mais importante, as professoras estão dando uma maior atenção à oralidade – esta era antes trabalhada, se assim se pode dizer, somente durante o processo de oralização dos textos

escritos (leitura em voz alta ou coletiva) – e estão utilizando recursos e atividades diversas para a efetivação dessa prática, todos contemplando os gêneros e suportes textuais variados, expandindo, assim, o contato do aluno com os usos sociais da escrita.

As respostas às questões 4 e 5 apontam um aspecto relevante não só na prática de produção de texto, mas também na prática educativa, como um todo: a circulação dos diversos gêneros textuais nas escolas e, principalmente, a utilização desses gêneros como suporte para a produção textual e a leitura. Isso é importante, pois os alunos passam a ter acesso aos inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade e que são de uso público, não precisando mais se contentar apenas com os textos criados para ensinar a ler ou exercitar a oralização dos sinais lingüísticos da língua ou então com os textos pertencentes a um único gênero e tipo textuais.

Na seqüência do questionário, houve três perguntas concernentes ao eixo relação fala/escrita. A primeira pergunta desse eixo temático foi a questão 6, na qual era afirmado que “Quando a criança começa a elaborar textos escritos, ela não os produz à luz de padrões convencionais”. A partir dessa assertiva, perguntou-se como cada professor percebia o resultado final dessa produção, e os sujeitos 5, 6 e 7 assim se manifestaram: o suj. 5 afirmou que “Na produção coletiva, que é o primeiro passo, o educador vai arrumando as idéias colocadas pelo aluno, de forma que ele consiga perceber os padrões convencionais”; o suj. 6 informou que procura “trabalhar os padrões convencionais e, no caso de uma avaliação quantitativa, levar em conta a logicidade do texto (o encadeamento das idéias)” e o suj. 7 respondeu que conversa “com o educando sobre sua produção: o que fez? Baseado em quê? E como fez?”.

Mediante à exposição dos sujeitos entrevistados, com relação ao resultado final da produção textual do aluno, verifica-se que cada docente tem uma forma diferenciada de intervir nessa produção. Todavia, nenhum dos sujeitos indicou como percebe essa produção. Isso demonstra que alguns conhecimentos como, por exemplo, as etapas de aquisição da escrita e a relação fala/escrita precisam ser aprofundados pelas docentes, pois se assim o fosse saberiam que o resultado dessa produção é fruto de hipóteses que a criança levanta para compreender e se apropriar do sistema de escrita alfabético.

Apesar disso, pelo menos o sujeito 7 se aproxima da realidade do aluno, já que busca saber como foi que se processou a construção da produção que apresenta, tendo, portanto, mais condições de intervir, de forma significativa, na aprendizagem do educando, haja vista ter a possibilidade de conhecer e de compreender em qual hipótese de aquisição da escrita a criança se encontra, ou seja, como a criança percebe a escrita.

Uma outra questão trabalhada com os sujeitos (pergunta 7) e que complementa a anterior diz respeito a alguns fenômenos recorrentes na escrita infantil que parecem não fazer sentido algum, principalmente sob o ponto de vista do adulto, no caso, o professor. A ocorrência desses fenômenos pode levar os sujeitos da pesquisa a concluírem que o aluno escreveu do jeito que falou, por isso perguntou-se a eles se já buscaram identificar o que leva o aluno a esse tipo de produção, mas somente dois sujeitos responderam à pergunta: o suj. 6 afirmou que os discentes não produzem seus textos à luz dos padrões convencionais por “não conhecerem ou não compreenderem a função da segmentação da escrita”, já o suj. 7 afirma que isso ocorre porque “A princípio a criança costuma escrever de acordo com a sua fala”.

Com base nessas respostas, pode-se dizer que os sujeitos entrevistados acreditam que esses fenômenos ocorrem porque a criança para escrever toma como referência a sua fala. Isso não deixa de estar correto, pois, segundo alguns teóricos como Cagliari e Massini-Cagliari (2001), na tentativa de acertar, o aluno erra quando na sua escrita toma como base a fala e se toma como base a fala, não segmenta as palavras adequadamente, uma vez que na fala não há pausa entre uma palavra e outra, a não ser pela entonação dada pelo falante ao enunciado que profere. Entretanto, para que o aluno não permaneça nessa hipótese ao longo de toda a sua permanência na escola, é necessário que o professor, sujeito que vai intervir na aprendizagem do educando, também compreenda que a relação entre fala e escrita não é uma relação direta, na qual cada som será representado por uma única representação gráfica e esta representará um único som, só assim estará melhor preparado para ajudar o aluno a avançar nas suas hipótese com relação à escrita.

Quando foi solicitado na questão 8 que os sujeitos informassem se já haviam detectado casos em que o aluno representasse a fala na escrita e indicassem de que forma intervêm nessa produção, somente o sujeito 6 deu uma resposta completa a essa questão, indicando que procura “esclarecer que embora a escrita seja uma forma de representação da fala, tanto a fala quanto a escrita tem as suas peculiaridades, pois no nosso sistema alfabético de escrita uma mesma letra pode representar vários sons e um único som pode ser representado por várias letras”. O suj. 5 não a respondeu e o suj. 7 deu exemplo de um dos casos detectados: “Analisando a produção de um aluno percebi que ele escreveu rrato (rato), kaderno (caderno) e outras palavras”. Portanto, a natureza dessa resposta é um forte indício de que realmente os professores têm que ter um conhecimento técnico acerca do funcionamento do sistema de escrita, o que lhes dará subsídios para que possam esclarecer a questão da regularidade e da irregularidade ortográfica da língua a seus alunos.

As respostas das professoras a esse eixo temático mais uma vez reforça que é necessário aos profissionais da educação, mais especificamente aos que trabalham com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, mais conhecimentos acerca do funcionamento da fala e da escrita, pois as concepções que os professores carregam consigo implicam na escolha do seu objeto de ensino, no perfil de aluno que se deseja ao final do processo de ensino e na forma como ensina. Um professor que queira inovar sua prática deve, portanto, compreender minimamente, as questões teóricas que lhe dão sustentação.

Uma última pergunta feita (questão 9) diz respeito ao como é trabalhada a coesão nos textos dos alunos e somente o suj. 6 a respondeu com a seguinte afirmação: “Busco trabalhar esse aspecto da produção textual apresentando diversos textos aos alunos, como carta, fábulas, receitas, histórias em quadrinho etc.”.

Partindo-se dessa afirmação, pode-se dizer que a coesão pode ser trabalhada quando na constituição dos mais variados textos apresentados aos discentes são empregados os mais diversos elementos coesivos. Assim, o aluno passa a conhecer esses recursos sem precisar saber a nomenclatura que recebem, e, durante suas produções textuais, recorrer ao conhecimento lingüístico que tem e até mesmo de mundo e escrever usando alguns dos recursos mais comuns nos textos que lhe foram apresentados, chegando até mesmo a utilizar nos textos escritos os elementos que estabelecem a coesão em um texto falado.

As respostas dadas por esses sujeitos podem ajudar a compreender melhor o percurso percorrido pelos alunos até chegarem às produções textuais que serão analisadas a seguir.

7.3 AS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS: O QUE MAIS REVELAM OS TEXTOS ELABORADOS POR CRIANÇAS ALFABETIZADAS POR ALGUM MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Na seção 5.2 foi dada uma pequena amostra de como se processa a coesão e a coerência textuais nos textos escritos que circulam na cartilha, e nesta seção serão analisados doze textos: seis deles foram escritos por crianças alfabetizadas pelo método silábico e os outros seis por crianças alfabetizadas pela proposta ABL, a qual apresentava como modelo textos com um maior número de recursos coesivos. Essa análise permitirá verificar de que maneira os métodos de alfabetização influenciam na coesão textual das produções escritas dos alunos alfabetizados por métodos de ensino distintos, bem como de que forma é estabelecida a

relação fala/escrita nas produções textuais desses educandos. Observe, então, a análise dos textos de 1 a 6, escritos por crianças alfabetizadas pelo “bá – bé – bi – bó – bu”.

Texto 1

1. O Maicon e a STéfhani forão pasia
2. OMaicon e a STéfhani satã fãõ setaos e não virão
3. Q O macaco stava Qonimo sBanana
4. Es ficarão rite.

Nesse texto é possível a percepção de que poucos mecanismos de coesão são utilizados pela criança, sendo que desses a maioria diz respeito à coesão referencial, havendo apenas dois momentos em que utilizou a coesão seqüencial.

Assim, na primeira linha do texto 1, escrito por S.B.G, encontram-se dois dos principais elementos de referência envolvidos no processo de coesão textual: “O Maicon” e a “Stéphani”. Esses dois elementos são retomados na segunda linha por meio da coesão referencial, mais especificamente pela reiteração, a qual, no caso, se dá pela repetição de um mesmo item lexical. Esses mesmos elementos também são retomados nas linhas 2 e 4, mas dessa vez pela substituição. Portanto, no lugar de “O Maicon” e a “Stéphani” na linha 2, realizou a substituição por (Ø) – e Ø não virão – e, na linha 4, S.B.G, usou a pro-forma pronominal Es (eles) com a função de pro-sintagma.

Além dos mecanismos explicitados, nas linhas 1 e 2 S.B.G recorre à seqüenciação por conexão, usando, para tanto, os operadores discursivos¹⁶ do tipo conjunção. Na construção do texto, a criança usou a conjunção *e*.

O texto 2 é um outro exemplo da falta de exploração de um maior número de elementos que estabelecem a coesão em um texto.

Texto 2

1. O menino forópasia Afloreta
2. O macacotaqomedo a bamama
3. Os menino viro O macaco qomedo a bamama

¹⁶ Os operadores discursivos têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção (FÁVERO, 2000, p. 35).

V.N.A, autora do texto 2, apresenta na primeira linha de sua produção textual o sintagma nominal “o menino” e na segunda “O macaco” e “ A banana”, todos foram retomados na linha 3 pela repetição de um mesmo item lexical. Nesse sentido, o único mecanismo de coesão utilizado pela criança, e talvez o único que ela conheça, é o da coesão referencial.

Esse texto é um texto tipicamente cartilhado, o que se justifica à medida em que for considerado que V.N.A foi alfabetizada pelo método silábico, e embora a professora dessa turma não tenha utilizado a cartilha como um dos recursos didáticos, após a apresentação das famílias silábicas por meio de palavras-chave à turma sempre apresentava aos alunos um “texto” que seguia o modelo de um texto de cartilha.

O texto 3 abaixo não é muito diferente dos 1 e 2. Entretanto, V.F, autor do texto 3, se vale da coesão referencial pela substituição do item lexical “meninos” ou “crianças” que não está explícito no texto, mas que é sugerido pelas imagens. Então, para referir-se às crianças das cenas, V.F usou a pro-forma ele (eles) na primeira e na segunda linhas do texto. Na sequência, linha 3, o aluno valeu-se da coesão sequencial a partir da introdução da conjunção *e*. Já na linha 4, o autor do texto insere um novo dado : a uma das crianças ele deu um nome: Letícia, o qual nessa mesma linha é substituído pela elipse ($\emptyset$) : $\emptyset$ Ficou baba.

Texto 3

1. e lê etão xegado.
2. e lê etão bicado na a reia.
3. emacacopego a adamana.
4. macaco comeu a banana.
5. a letisia. Ficou baba

No texto 4 a seguir, é nítida a utilização da coesão sequencial por meio do operador discursivo *e*, o qual aparece 5 vezes no texto: na primeira linha entre os elementos ‘o menino’ e ‘a menina’; na segunda e terceira linhas entre os elementos baticãoado (passeando) linha 1, e becohlo (pegaram) e entre ‘bãonãona’ (banana) e ‘ macaco’ e na terceira linha entre ‘bãonãono’, ‘comeo’ (comeu) e ‘o menino’.

Além da coesão sequencial, observa-se que o autor do texto 4, T.D, usou em seu texto a coesão referencial quando, pela substituição dos elementos “o menino” e “a menina”, ao invés de escrever eles, valeu-se da elipse – e $\emptyset$ becohlo (e $\emptyset$ pegaram). Também, no final da

terceira linha, retomou o elemento ‘o menino’ pela reiteração, especificamente pela repetição de um mesmo item lexical.

Texto 4

1. o menino i a menina davo bacicõado
2. é becohlo bãonãona e o macaco bego
3. a bãonãona é comeo i o menino vecocuava

Texto 5

1. A criança foi passear na floresta
2. O macaco pegou abanana pacome
3. O macaco comeu a banana e ficaro
4. curaiva do macaco

G.S, autor do texto 5, ao escrever seu texto, foi bem direto: descreveu com exatidão o que cada cena mostrava. Para isso, usou o mecanismo de coesão referencial pela repetição de um mesmo item lexical: no caso a reiteração dos elementos “macaco” e “banana”, os quais foram apresentados, primeiramente, na linha 2 e retomados na linha 3. Ainda na linha 3 é possível perceber a introdução de um novo mecanismo de coesão: a seqüencial a partir da utilização do operador do discurso *e* seguido de uma elipse a qual substitui o elemento “As crianças” apresentado na primeira linha do texto.

Texto 6

1. Lays e moisés foi pacia
2. sentaro não viro o macaco come a banana
3. E vicaroco raivato macaco

O texto 6, escrito por L.L.C, apresenta na linha 1 os elementos “Lays” e “Moisés”, os quais são retomados na linha 2 pela substituição por meio da elipse: “Ø senta” e “Ø não viram”. Já na segunda linha, L.L.C introduz um novo elemento: “macaco” que foi retomado na linha 3 pela coesão referencial. Essa se deu pela reiteração com a repetição do mesmo item

lexical. L.L.C ainda lança mão, na terceira linha, da conjunção *e* (operador do discurso), revelando, também, em seu texto, o uso da coesão sequencial.

Em face à análise que por ora foi procedida, faz sentido considerar que as conseqüências de se tomar os textos das cartilhas “como modelo de texto escrito são graves em relação à concepção de leitura e produção de textos” (MASSINI – CAGLIARI, 2001, p. 72). Isso porque, como se pode depreender dos textos de 1 a 6, a criança assimilou com perfeição o modelo que lhe foi apresentado, conseguindo, assim, cumprir, sob a óptica dessa concepção de texto, o seu papel de escritor.

Entretanto, com o objetivo de não se tirar conclusões precipitadas acerca da influência do método silábico na produção textual escrita dos alunos da 1ª série, passam-se agora a ser analisados mais seis textos (de 7 a 12), só que de crianças que foram alfabetizadas pela proposta ABL.

Texto 7

1. Querida vovó eugostaria muito que voce viece passa o natal comigo
2. porencoando eu olho pras estrelas eulenBro de você pos você
3. e linda eu sinto moita saudade eusinto que voce e uma estrelado
4. ceu vo eu estou muito Bemmes pero quevocê esteja Bem
5. estou com moita vontade de da um aBraso Bem forte em você.
6. Beijos e aBrasos

Olhando rapidamente esse texto, uma pessoa que não conhece como se processa a escrita infantil no início da aquisição da escrita poderia ter um impacto diante dele, já que apresenta muitos erros de ortografia, sem contar com a falta de pontuação e com a manifestação de alguns fenômenos comuns, como a transcrição fonética¹⁷, que caracterizam a escrita da criança no momento inicial de sua aquisição. Esses fenômenos não são bem vistos pela maioria dos professores, pois não os compreendem, e essa falta de compreensão muitas vezes leva o aluno ao fracasso escolar – suas produções geralmente são consideradas como um caos total –, posto que em seus textos o que conta é a forma e não o conteúdo. Mas, se esse texto for analisado adequadamente, detectar-se-á que é riquíssimo não só em termos de conteúdo, mas também em termos de uso de mecanismos de coesão.

Assim, o texto 7, escrito por M.F, ao ter seus mecanismos de coesão analisados, é flagrante que o seu autor tem um repertório maior que o dos autores dos textos de 1 a 6.

Assim, na linha 1, os elementos de referência “Querida vovó” e “eu” envolvidos no processo de coesão textual são retomados nessa mesma linha pela coesão referencial a partir do uso dos pronomes “você” e “comigo”, respectivamente, sendo que você se repete nas linhas 2, 3, 4 e 5 (repetição de um mesmo item lexical).

Na segunda linha, M.F retoma o elemento referencial “eu” novamente pela repetição de um mesmo item lexical nas linhas 2 (‘eu olho’; ‘eu lembro’), 3 (‘eu sinto’; ‘eu sinto’), 4 (‘eu estou’) e pela substituição por Ø nas linhas 4 (‘bem Ø espero’) e 5 (‘Ø estou’). Além desses recursos, no texto 7 há a inserção de um novo mecanismo de seqüenciação por conexão, quer seja pela utilização de operadores do tipo lógico¹⁷, quer pela utilização de operadores do discurso. Por exemplo, na linha 1, a seqüenciação se dá por meio da complementação – uma proposição complementa o sentido de um termo da outra: ‘eu gostaria muito que *você viesse passar [...]*’ e na linha 2, a seqüenciação se dá pelo uso do operador do discurso *pois*, com a finalidade de explicar ou justificar o porquê de M.F lembrar da avó quando olha para as estrelas: ‘eulenBro de você pos você é linda’.

Texto 8

1. Meu Querido ricardo e u gosto muito de ti
2. e u adoro tu i você e lecal e lele e
3. gosto muito do ricardo e to feliz com
4. tigu e tu e muito legal e muito Baça-
5. na e tandeni muito engasado e muito
6. alegri e muito elgantante e o Bic-
7. ado e um aBraso e o bicado pro
8. iso tiu ricardo e tial

O texto 8, assim como o texto 7, também amplia os mecanismos de coesão empregados no seu interior, diferenciando-se, portanto, dos textos escritos de acordo com o modelo da cartilha. Isso é bem visível na primeira linha quando o elemento referencial ‘Meu querido Ricardo’ é substituído pelo pronome oblíquo *ti*. Na seqüência, na linha 2, M., autor desse texto, substitui ‘ricardo’ por *tu* e *você*, por *contigo* (linhas 2/3) e por *tio* (linha 8).

¹⁷ Transcrição fonética é a forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som (cf. CAGLIARI, 1991).

¹⁶ Têm por função o tipo de relação lógica que o escritor/locutor estabelece entre duas proposições (FÁVERO, 2000, p. 35).

M. também lança mão da coesão seqüencial utilizando o operador discursivo nas linhas de 2 a 8. Como exemplos desse uso tem-se: ‘eu adoro tu *i* você e legal’; ‘*e* to felis comti gu’; ‘*e* tu e muito legal *e* muito Bacana’. No texto 8 é freqüente a presença do intensificador *muito*, o que demonstra o enorme afeto que M. tem por seu tio. É interessante notar que, na última linha do texto, o autor substitui tudo o que escreveu sobre o tio pela forma pronominal ‘isso’ (isso).

Texto 9

1. Querida danyele você quer
2. passa o natal com migo então
3. Quando e que você vem no
4. tesero domingo já é o natal
5. você está demorando de mais
6. Eu so tou lê esperando para
7. comemora o natal em casa
8. com a gente que sota lê esperando
9. nos todos de casa Eu minha mamãe
10. milha irmanis e meus irmãn
11. Eu vou le leva para conhece
12. o castanlheira chopem
13. um grade abraco bem forte

No texto 9, a autora N.S já na primeira linha anuncia um dos elementos de referência do texto ‘danyele’, o qual é substituído pelo pronome *você* nas linhas 1, 3 e 5 e ‘le’ (lhe) na sexta, oitava e décima primeira linhas.

Um outro elemento de referência surge na linha 2 que é o ‘com migo’. Este é substituído pelo pronome reto *eu* nas linhas 6, 10 e 11. N.S também se valeu da coesão referencial por reiteração utilizando o nome genérico *gente*, da expressão ‘a gente’ na linha 8 que em seguida é substituído pela expressão ‘nos todos’, na qual, além de si, inclui outros membros de sua família, como a mãe, as irmãs e os irmãos.

É interessante que se perceba que N.S ao fazer a pergunta à Danyele já considera uma resposta positiva e, com isso, introduz na segunda linha um novo elemento pertencente à coesão referencial: a expressão adverbial *então* que funciona como uma forma remissiva não-

referencial livre¹⁹. Além dessa expressão, a autora do texto utiliza ‘terceiro domingo’ com o objetivo de situar o dia do natal que estava próximo.

Na linha 8 é possível perceber um novo mecanismo de coesão seqüencial por conexão, pois N.S usa um dos operadores do tipo lógico com a finalidade de restringir a extensão de um termo dentro de uma das proposições que expressou: ‘... com a gente *que* sota le esperando...’.

O texto 10 a seguir, escrito por W., também mostra que as crianças alfabetizadas sem ter como modelo os textos que circulam nas cartilhas usam bem mais recursos coesivos do que as alfabetizadas pelo “bá-bé-bi-bó-bu”.

Texto 10

1. Querido pai eu quero que neste natal você
2. venha passar o natal com migo, pois quero que
3. conhessa a minha casa e conhessa a cidade.
4. vou levar você para a Y.Yamada e agente vai
5. tomar soverte e vamos pacia na prassa.
6. beijois e abraçois.

Assim, na linha 1 são apresentados dois elementos de referência: ‘Querido pai’ e ‘eu’, os quais são retomados por meio da coesão referencial pelo processo de substituição nas linhas subseqüentes. Nesse sentido, ‘Querido pai’ é retomado pelo pronome *você* nas linhas 1 e 4, por (Ø) nas linhas 2/3: ‘pois quero Ø que conhessa...’ e ‘eu’ é retomado na segunda linha pelo pronome oblíquo *comigo*; por (Ø) na quarta linha: ‘Ø vou levar você’. Já nas linhas 4 e 5, W. retoma os referentes ‘Querido pai’ e ‘eu’ também pela substituição, só que, dessa vez, usa a forma genérica *a gente* a qual inclui os dois sujeitos da ação e a substituição por (Ø), respectivamente: ‘e agente vai’ e ‘Ø vamos pacia na prassa’.

Não obstante isso, a coesão seqüencial por meio da utilização do operador discursivo *e* se faz presente nesse texto, mais especificamente nas linhas 3 (‘conhessa a minha casa *e* conhessa a cidade’), 4 (‘vou levar você para a Y.Yamada *e* agente vai...’), 5 (‘tomar sorvete *e* vamos pacia na prassa’).

¹⁹ São aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que são utilizadas para fazer remissão, anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do universo textual. (KOCH, 1999, p. 37).

É possível verificar ainda que, na linha 2, W. usa o operador do discurso *pois* (coesão seqüencial por conexão) para justificar a vinda do pai à cidade: ‘*pois* quero que conheça...’.

Texto 11

1. Querida vóvo você esta bem por ai aqui esta
2. muito Bom você vem para pasa o natau com
3. migo eu vou ti leva para a igreja vem tu a vóvo
4. Luiza é o Ludi vovo Luiza vem para pasa o
5. ano novo com a gente a senhora é a Laises
6. é o Luidi a senhora vai para so o natal é o ano
7. novo é de pois vaia para sua casa e vou ter
8. que midispidi da senhora muitos a praso é
9. muitos beijos

A coesão referencial também é usada no texto 11, quando R., autor desse texto, retoma na primeira linha o referente ‘querida vovó’ por meio da substituição, trocando-a, nesse sentido, pelo pronome *você* nas linhas 1 e 2; *ti* (te) e *tu* na segunda linha e senhora nas linhas 5, 6 e 8.

Nas linhas 3 e 4, ‘vovó’ é retomada pela repetição de um mesmo item lexical, sendo que a ‘vovó’ está determinada, uma vez que R. dá o nome da sua avó: ‘vovó Luiza’.

Nessa produção há a introdução de um elemento novo: o autor usa formas remissivas não-referenciais livres a partir da utilização de advérbios “pronominais” *aí* e *aqui* na linha 1. Nesse caso, é importante chamar a atenção para o fato de que esses dois elementos fazem referência a elementos que não estão explicitados no texto (trata-se, portanto, de uma referência exofórica): o lugar onde a avó está e onde está o remetente da carta, R.

Outro elemento inovador nesse texto é a inserção da partícula temporal *depois*, a qual garante, na linha 7, a seqüenciação temporal. Além disso, o autor do texto, ao escrever em primeira pessoa, usando o pronome reto *eu* na terceira linha, retoma-o na linha 5 quando usa a expressão genérica *a gente* na qual se inclui e provavelmente todos os que moram consigo, e na linha 7 pela elipse: ‘e Ø vou ter’.

O texto 12 abaixo, escrito por E.H.S, encerra esta seção de análise acerca de como se processa a coesão nos textos escritos por crianças de 1ª série que se alfabetizaram por métodos distintos de ensino.

Texto 12

1. Querida tia Sonia, venha passa o natal
2. com a gente pois estou com saudade de você
3. venha porfavo passa o natal comigo venha
4. eu gostaria da sua prezença em casa pois eu
5. ficaria onrrado com a sua presença pois nos
6. podemos joga domino e baralho e de muitas coisas
7. nos podemos tomar banho na lage e pega manga
8. e nos podemos passa o natal na casa da
9. mãe da minha outra tia. tcháú e muitos beijos e
10. abraços

E.H.S, assim como as demais crianças, usou em seu texto a coesão seqüencial e a coesão referencial. Dessa forma, apresentou na primeira linha o elemento referencial ‘Querida tia Sônia’ retomado na segunda linha por meio do pronome *você* e nas linhas 5, 7 e 8 por meio do pronome *nós*, o qual o inclui também. Além desses recursos, para falar de si, já que o próprio estava escrevendo a carta, E.H.S usou na segunda linha o nome genérico *a gente* no qual, provavelmente, está incluída a sua família. Ainda nessa mesma linha, após o uso do operador discursivo *pois*, o discente lança mão da elipse para fazer referência a sua pessoa: ‘pois Ø estou com saudade de você; do pronome oblíquo *comigo* na terceira linha: ‘venha porfavo passa o natal comigo’; e do pronome reto *eu* na linha 4. Já a partir da linha 6, E.H.S recorre à coesão seqüencial utilizando a conjunção *e*.

Comparando-se os dois grupos de textos: de 1 a 6 e de 7 a 12, não há dúvidas de que no segundo grupo os alunos usaram um maior número de recursos coesivos em suas produções e que as mesmas tinham um valor real para as crianças, pois apesar de a atividade que gerou esse segundo grupo de textos não ser uma situação comunicativa natural, haja vista ser mais uma das inúmeras atividades escolares, ela simula uma situação comunicativa real, aparentemente já vivenciada por todos os educandos da turma que escreveram a carta; nenhum sentiu dificuldades para escrevê-la, inclusive conheciam alguns elementos que compõem a estrutura desse gênero discursivo, tais como: a identificação do local de onde está sendo escrita a carta, o tratamento de respeito dado à pessoa que receberia a carta, o assunto de que trata a carta, a despedida e a assinatura do remetente.

Entretanto, não é somente o fato de os alunos do segundo grupo já terem tido contato com o gênero discursivo carta que justifica essa maior utilização de elementos coesivos em seus textos, mas também devido à proposta de ensino utilizada pela professora que alfabetizou esses alunos trazer em seu interior textos com uma maior utilização de recursos coesivos, já que eram de fato textos, ainda que alguns desses textos fossem de laboratório, e não pseudotextos como os da cartilha, único modelo textual apresentado aos alunos alfabetizados pelo método silábico, ou seja, pelo “bá-bé-bi-bó-bu”.

Nesse sentido, se ao primeiro grupo fosse apresentado durante a sua alfabetização outros modelos de textos além daqueles elaborados especificamente para ensinar a ler, isto é, os da cartilha, os alunos desse grupo seriam também capazes de utilizar em seus textos outros elementos coesivos além dos da coesão referencial presentes nas produções dos seis alunos.

É importante ressaltar que apesar de no primeiro grupo ter sido constatada a utilização da coesão sequencial, ela foi usada apenas em 4 textos e com pouca ocorrência, o que comprova de fato que não basta apenas conhecer o gênero discursivo no qual se vai produzir um texto, mas sim ter um contato com uma gama de textos que utilizem inúmeros recursos coesivos.

Não obstante isso, considerando-se a análise dos seis últimos textos, pode-se afirmar com toda convicção que os textos escritos por crianças que não foram alfabetizadas seguindo o modelo das cartilhas apresentam muito mais elementos coesivos, são mais interessantes e significativos, assim como são mais coerentes que os das cartilhas. Observa-se também que ao chegarem à escola, os alunos realmente têm um conhecimento sobre o uso de elementos coesivos e, se a eles for dada a oportunidade de produzirem textos espontâneos, transportarão esses conhecimentos para a escrita, cabendo, dessa forma, à escola apenas aperfeiçoá-los, mostrando que esses elementos coesivos podem sim ser transportados para a escrita, mas que devem ser adequados, já que tanto a fala quanto a escrita, apesar de suas semelhanças, têm as suas especificidades.

Outrossim, a análise de textos que circulam nas cartilhas de alfabetização (cf. 5.2) e dos de crianças que seguem ou não o modelo que a escola lhes apresenta, no que diz respeito à utilização dos mecanismos de coesão, leva à constatação de que o modelo preestabelecido pelas cartilhas nada tem a ver com a situação comunicativa e com a situação de interação comunicativa que um texto pode vincular. Também, em pouco contribui para o desenvolvimento da competência textual escrita de um educando, pois com base no que os textos dos alunos revelaram, é possível dizer que é justamente no momento da construção da coesão e também da coerência do texto escrito, apesar de esta não ser o foco desta pesquisa,

que reside todo o problema da produção textual. Isso fica mais evidente se for considerado que todo falante nativo conhece os mecanismos de coesão textual de sua língua, já que faz aplicação desses na produção de textos orais, não conseguindo apenas aplicá-los em um texto escrito.

Além disso, detectou-se ainda que quando uma criança tem a oportunidade de escrever livremente seus textos, sem precisar seguir uma fôrma, a escrita flui mais facilmente, pois a criança parte da transcrição de textos orais, ou melhor, o produz ao molde de um texto oral, evidenciando-se assim uma constante utilização de mecanismos de coesão próprios da linguagem falada.

Diante disso, é mais do que evidente que o aluno é perfeitamente capaz de produzir um texto escrito, basta que a escola lhe mostre caminhos menos tortuosos, permita que o mesmo escreva e tenha acesso aos mais diversos gêneros textuais, e não só aos que fazem parte do seu cotidiano, mas a todos que circulam na sociedade. A escola pode fazer isso e é uma de suas tarefas.

Realizada essa análise, é nítida a importância da utilização de recursos coesivos na elaboração de um texto para que ele se torne o mais claro possível, pois, segundo Halliday e Hasan (1976) apud FÁVERO (2000) são eles que estabelecem as relações de sentido entre os enunciados que compõem o texto. Contudo, na alfabetização, geralmente, isso não é trabalhado com os alunos, nem nas séries iniciais. O que mais importa aos docentes nas produções de seus alunos são as questões ortográficas. Essas são levadas tão a sério que quando a criança foge ao padrão preestabelecido é julgada pela escola. A pena? A reprovação sem direito à revisão de pena, pois se assim o fosse, os professores buscariam, antes de dar a sentença final, saber o porquê desse tipo de escrita produzida pelos alunos, escrita essa que às vezes parece representar a fala com fidelidade e isso pode ser percebido em algumas palavras nos doze textos analisados.

Segundo Cagliari (1991, p. 137), esse tipo de representação ocorre porque as crianças, na fase inicial de aquisição da escrita,

aplicaram nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegaram a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.

Assim, quando na primeira linha do texto 1 S.B.G escreve *foram* com *ão* e não com *am*, isso revela que o discente sabe que em português existem palavras escritas com *ão* e com *am* cuja pronúncia é *ão*, por isso acredita que *ão* representa *am*, já que estes são valores relacionados no sistema. Entretanto, S.B.G ainda não compreendeu que na escrita de verbos *ão* só pode ser usado em sílabas tônicas e que *am* deve ser usado nas sílabas átonas.

V.N.A, da mesma maneira que S.B.G, também usa uma escrita não convencional na produção do texto 2. Por exemplo, na linha 2 escreve ‘o macacotaqomedo’ (o macaco tá comendo). Essa escrita poderia levá-la ao fracasso escolar, uma vez que além de não escrever com todos os sinais gráficos que a escrita do enunciado exige, a criança não segmentou adequadamente as palavras; escrevendo-as todas grudadas, isto porque usou a hiposegmentação, haja vista usar na sua escrita os critérios os quais costuma utilizar para analisar a fala. Então, se assim o faz, como “na fala não existe a separação das palavras, a não ser quando marcado pela entonação do falante” (CAGLIARI, 1991, p. 142), na escrita a mesma lógica pode ser aplicada.

No texto 3, os problemas estão mais relacionados à ortografia, pois V.F agora que atingiu o nível alfabético do processo de aquisição da escrita, omitindo, portanto, algumas letras que constituem as sílabas das palavras que utiliza em sua produção. Esse aluno, provavelmente, seria um forte candidato a repetir a 1ª série, já que o professor consideraria que esse texto está cheio de erros. Todavia, se a escola passar a analisar esses tipos de representações a partir de um ponto de vista piagetiano, passará não só a enxergar, mas, sobretudo, a admitir

que as crianças fazem explorações ativas sobre os objetos de conhecimento. Ao escreverem uma palavra ainda não aprendida, colocarão em jogo as concepções que fazem sobre a escrita, em busca de uma resposta para a solução do problema de registrar uma palavra de significado conhecido, mas de forma gráfica ainda obscura (FERREIRO, 2004, p. 17).

Um outro problema constante na produção dos alunos que ainda estão se apropriando da escrita é a troca do *e* pelo *i* na escrita de palavras cuja letra *e* é empregada em sílabas átonas ou funciona como conjunção. Essa troca pode ser verificada nas linhas 1 e 3 do texto 4: ‘o menino i a menina’ e ‘comeo i o menino [...]’; na linha 1 do texto 5: ‘foi pacia’ (foi passear).

É importante atentar para o fato de que apesar desses problemas ortográficos terem sido constatados nos textos de 1 a 6, eles são mais fortes nos textos de 7 a 12, uma vez que os autores dos textos não se prenderam a um repertório que já dominavam, mas sim expressaram

o seu desejo de ter alguém de quem gostavam muito perto de si durante as comemorações do natal.

Tais ocorrências são constantes porque os discentes refletem sobre o fenômeno da escrita,

comparando-a com a fala, mas os métodos e materiais de ensino, sobretudo os manuais de professores, não consideram o conhecimento que a criança possui, as relações que estabelece, as hipóteses que elabora, sendo que, frequentemente, só o bom-senso da professora pode tornar menos trágico o processo de ensino (FERREIRO, 2004, p. 128).

Nesse sentido, ao se deparar com textos iguais aos aqui apresentados, antes de julgar os alunos, o docente deveria primeiro conversar com quem os produziu, a fim de saber o porquê de escreverem tal como escrevem, quais hipóteses há por trás do tipo de escrita que apresentam, pois

a hipersegmentação, as marcas da oralidade tanto na morfologia quanto na sintaxe, as repetições, as trocas de letras e a falta de correspondência da forma ortográfica com os sons da fala são episódios comuns e recorrentes durante o processo de aquisição da escrita (HAUSEN, 2004, p.33).

Não obstante isso, ainda de acordo com Abaurre *et al* (2002, p. 23),

Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento”, para o espaço de escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca de diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem.

Nesse sentido, a assertiva de Abaurre *et al* reitera a constatação de que ao escrever da forma como escreve, forma por vezes bastante estranha, a criança nada mais está fazendo do que tentando compreender não só o sistema de escrita, mas também o funcionamento da fala. Entretanto, no dizer de Abaurre (1992), isso não significa que o professor deva programar durante a alfabetização uma fase em que o aluno não só esteja autorizado a escrever como fala, mas seja estimulado a isso, pois segundo a autora “ninguém quer escrever como fala, menos ainda os falantes de variedades lingüísticas socialmente estigmatizadas” (ABAURRE, 1992, p.141).

Portanto, bem mais que a criança, o professor é quem deve ter essa consciência para auxiliá-la no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois durante esse aprendizado há uma relação entre letras e sons da fala e são relações complicadas que dificultarão, e muito, o

aprendizado do aluno se o docente não tiver uma competência teórica aliada à prática, isto é, se ele não conhecer a cadeia de relações simbólicas entre escrita e fala. No entanto, se ele tiver esse conhecimento, será capaz de explicar ao discente todas as dificuldades que o sistema ortográfico lhe impõe: por exemplo, saberá explicar para o aluno que a letra **g** representa os sons [g] e [ʒ]: representa o som [g] quando é empregado antes das vogais **a**, **o** e **u** e representa o som [ʒ] quando empregado antes das vogais **e** e **i**. Saberá explicar também que o som [ʒ] pode ser representado pelas letras **g** e **j**, sendo que sempre será representado pela letra **j** quando for seguido das vogais **a**, **o** e **u** e pela letra **j** ou **g** diante das vogais **e** e **i**.

Considerando-se, assim, as observações que por ora foram feitas, pode-se dizer que o método silábico e a proposta ABL influenciaram significativamente na produção textual escrita dos alunos que foram alfabetizados por um desses dois processos.

Então, como na alfabetização pelo método silábico só eram apresentados e trabalhados com as crianças textos cartilhados, esses modelos foram reproduzidos em suas produções, não só na estrutura textual, que geralmente dispõe uma frase declarativa embaixo da outra, todas terminando com um ponto, mas também os mecanismos coesivos expressos nesses modelos: a coesão referencial por meio da repetição de um mesmo item lexical ou então pela substituição por uma pro-forma ou pela elipse e a coesão sequencial por meio da utilização do operador discursivo *e*. Já na alfabetização pela proposta ABL, esse processo se dava a partir da utilização de textos diversos como piadas, receitas e relatos, todos repletos de elementos coesivos e mecanismos de coesão distintos.

Ainda que se possa perceber que tanto nos textos dos alunos alfabetizados pelo método silábico quanto pela proposta ABL a maioria das crianças tenha utilizado em suas produções a coesão referencial e a coesão sequencial, é nítido que há uma maior variação nos elementos coesivos referenciais e sequenciais usados pelos alunos alfabetizados pela ABL, pois enquanto estes recorriam também à coesão referencial, substituindo os elementos de referência por pronomes oblíquos, retos, demonstrativos e de tratamento, empregando nomes genéricos, formas remissivas não-referenciais livres, referência exofórica, isto é, retomando elementos que não estão explícitos no texto e à coesão sequencial, usando operadores do discurso e do tipo lógico e intensificadores, aqueles usavam os mesmos mecanismos de coesão, mas se restringiam à reiteração pela repetição de um mesmo item lexical e pela substituição pela pro-forma *ele/eles* e pela elipse e ainda pela sequenciação por conexão a partir do emprego da conjunção *e*.

Em vista disso, é possível afirmar que os textos elaborados pelos alunos das duas turmas de 1ª série da escola N.S.A são reflexos dos modelos textuais aos quais foram expostos durante o seu processo inicial de alfabetização.

Não obstante isso, além dos aspectos referentes à coesão textual, a relação oralidade/escrita estabelecida nessas produções, inerente à fase de apropriação da escrita pelas crianças, reflete, de certa maneira, o método ou a proposta de alfabetização por qual essas crianças foram iniciadas no sistema de escrita. Isto é afirmado porque a criança alfabetizada pelo método silábico, em geral, costuma escrever em seus textos apenas as palavras que domina, portanto, arrisca menos e as possibilidades de cometer erros são menores. Já as crianças alfabetizadas pela proposta ABL, como tiveram um maior contato com textos verdadeiros e tiveram a sua expressão oral trabalhada, bem como esclarecidas algumas relações entre letra e som, apesar de a proposta insistir que a escrita é a representação da fala, têm um repertório vocabular maior, que é efetivamente explorado em suas produções. Todavia, como a relação fala e escrita é explícita nessa proposta – o aluno deve ser levado pelo professor, antes de levá-lo a escrever, a perceber que a escrita é a representação da fala – o aluno tende, de fato, a escrever em alguns momentos da maneira que fala, pois ele assimilou muito bem a explicação dada pelo docente. Neste caso, a hipótese de que a escrita é a representação da fala, levantada pelo aluno em um dado momento de sua alfabetização, cristaliza-se a partir do direcionamento dado pelo docente que adota a proposta ABL e se isso não for negado, isto é, trabalhado nas séries subsequentes, o aluno insistirá nessa forma de representação escola afora.

Assim, a partir da confrontação da forma como se dá a relação fala/escrita e como é construída a coesão nos textos elaborados por alunos alfabetizados por processos distintos, chama-se a atenção dos professores para o cuidado que devem ter ao escolherem um único método ou proposta de alfabetização para desenvolverem com seus discentes o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como foi demonstrado, cada habilidade que a língua escrita exige que o aluno domine é adquirida também por um processo cognitivo específico, e cada método de alfabetização prioriza um só ou poucos desses processos. Logo, para cada objeto de conhecimento e, conseqüentemente, diferentes processos de aprendizagem, o professor tem que saber extrair de cada um dos métodos de alfabetização o procedimento didático adequado a cada uma das facetas da aprendizagem. Portanto, se optar em desenvolver o seu trabalho recorrendo a algum método de alfabetização, o professor deverá lançar mão de vários métodos e não de um único método, pois só assim conseguirá

desenvolver nos seus alunos as diversas facetas que o processo de alfabetização exige, inclusive a de letrar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho, procurou-se investigar a influência dos métodos de alfabetização, com exatidão os métodos fônico, silábico e a proposta ABL, nas produções textuais escritas de alunos de turmas de 1ª série de duas escolas: uma da Rede Privada de Ensino de Belém e outra da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, mas por alguns empecilhos, descritos ao longo desta dissertação, não foi viável investigar a influência do método fônico nas produções de alunos alfabetizados por esse processo.

Apesar disso, o trabalho alcançou o objetivo a que se propôs, já que foi possível constatar quais as influências do método silábico e da proposta ABL dentro do recorte aqui feito: a verificação dos mecanismos de coesão utilizados na construção dos textos elaborados por alunos de 1ª série alfabetizados por métodos ou proposta de alfabetização distintos e a relação fala/escrita estabelecida pelos alunos nessas produções.

Entretanto, para que se alcançasse o resultado almejado, foi necessária a realização não só da pesquisa bibliográfica, mas também da pesquisa de campo, as quais propiciaram um aprofundamento acerca do processo de alfabetização em um sentido mais amplo, relacionando-o ao processo de letramento e, conseqüentemente, à gênese da língua escrita e à inserção dos gêneros textuais nas práticas escolares percebidas no fazer pedagógico de alguns dos sujeitos participantes da pesquisa.

Apresentou-se, nesse sentido, o percurso histórico dos métodos de alfabetização no Brasil, ainda bastante presentes na prática dos professores das chamadas turmas de alfabetização. Essa utilização é recorrente devido à concepção de leitura e de escrita de que muitos docentes compartilham, ou seja, acreditam que a leitura e a escrita nada mais são que a codificação e a decodificação dos símbolos da língua e que se o aluno tiver esse domínio se tornará um lecto-escritor.

Defendendo tal concepção de leitura e de escrita, a adoção de um único método de alfabetização é suficiente para esse aprendizado. Contudo, estudos recentes apontam que não basta apenas ensinar a técnica da codificação e da decodificação para que um indivíduo venha a se tornar um leitor/escritor proficiente, isto porque, como afirmou Soares (2006), para cada uma das habilidades que a língua escrita exige que o indivíduo domine supõe-se um processo cognitivo distinto, daí então a importância de se trabalhar com métodos de alfabetização e não com um único método, pois cada método privilegia um dado aspecto da língua.

Além disso, mostrou-se neste trabalho que os métodos de alfabetização não foram extintos com a repercussão dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos

por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O que houve de fato foi o deslocamento de foco do processo ensino-aprendizagem; enquanto os estudos sobre os métodos concentraram-se na forma como o professor ensina, as pesquisas psicogenéticas centraram-se na maneira como o aluno aprende. Todavia, viu-se, também, que alguns sujeitos envolvidos no processo educacional não têm essa clareza, deturpando, então, a concepção construtivista. Ainda assim, estabeleceu-se a relação entre construtivismo e letramento que, ao contrário do que muitos possam afirmar, podem caminhar juntos, pois, de acordo com Ferreiro (2005), não se pode, no processo de ensino da língua, trabalhar de forma estanque, isto é, em momentos distintos a reflexão da língua e o momento de estimular o seu uso, já que para refletir sobre esse objeto a reflexão deve ocorrer durante o uso da língua.

Diante da trajetória por ora traçada, é importante mencionar que atualmente, apesar de Kato já chamar a atenção para o letramento desde a década de oitenta, não se pode pensar em um processo de alfabetização dissociado do letramento, já que, como foi afirmado, ensinar apenas a tecnologia da escrita não garante a formação de lecto-escritores. Nesse sentido, nessa dissertação, no capítulo 3, intitulado Letramento e ensino de língua portuguesa: questões para a prática de sala de aula, foram tratados alguns aspectos pertinentes ao processo de alfabetização, tais como o próprio conceito de alfabetização, tal qual é pensado por muitos discentes, e de letramento; como tem sido trabalhada a produção de textos nas escolas; a relação linguagem oral e linguagem escrita e a importância dos gêneros textuais para a produção textual.

É válido ressaltar que embora o tema letramento não seja tão recente, já tem pelo menos duas décadas, ele é também mal compreendido por muitos, que acreditam vê-lo uma característica intrínseca aos ditos alfabetizados, isto é, aos que dominam a mecânica da escrita (codificar e decodificar). Isto é um equívoco, já que um indivíduo que não tenha esse domínio pode perfeitamente ser letrado, desde que participe de práticas sociais de letramento, como bem foi explicitado em 4.1.

Nesse estudo, um outro engano corrente foi constatado: o de se acreditar que não se pode trabalhar com práticas de letramento ao se adotar métodos de alfabetização. Isso foi desmistificado na observação da prática docente de um dos sujeitos que participou da pesquisa de campo, pois mesmo trabalhando com uma proposta de ensino que tinha, dentre outros objetivos, trabalhar a relação letra/som nas suas mais variadas realizações, conseguiu desenvolver um trabalho paralelo de letramento, apresentando aos seus alunos inúmeros gêneros textuais e explorar, na oralidade, a construção de sentidos a partir da leitura dos mesmos, conhecer os espaços onde os textos circulam, conhecer os diversos suportes de

escrita, simular situações de uso da escrita, ainda que usando a fala, isto é, como as crianças ainda não dominavam o código escrito, elas projetavam situações de usos da escrita por meio da fala.

Diante disso, é importante que, de fato, o docente explore nas atividades propostas em sala de aula não só a escrita, mas também a oralidade, principalmente trabalhe em cima das possíveis relações que possam vir a ser estabelecidas entre essas duas modalidades da língua na produção textual escrita de seus alunos, a fim de que a hipótese de que a escrita é a representação da fala seja abnegada. Para tanto, o professor deve ter cuidado na elaboração das atividades que possam contribuir para que essa hipótese seja desfeita, pois se isso não for explorado adequadamente, ou seja, bem esclarecido, os alunos podem insistir durante anos de sua escolaridade nessa relação, o que poderá lhes excluir da escola e até mesmo da sociedade.

Não obstante, no decorrer dessa pesquisa foi mostrada a importância de se trabalhar com os mais variados gêneros textuais, os quais se manifestam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua, auxiliando o professor em sua prática pedagógica e, sobretudo, o aluno na prática de produção textual, já que os gêneros textuais se manifestam nas mais diversas situações comunicativas do dia-a-dia e circulam em inúmeros espaços da sociedade. Isso exige, portanto, certo domínio por parte do indivíduo, e é dever da escola, como uma das agências de letramento, promover a interação do aluno com o maior número possível de gêneros do discurso.

A produção de texto e a escola também foi um aspecto trabalhado nessa dissertação. Para tanto, partiu-se da concepção de texto adotada pela escola na alfabetização que é, em geral, a de que o texto é um conjunto de frases dispostas uma em baixo da outra. Tal concepção diverge da da criança, pois esta, ao ingressar na educação formal, já produz textos orais condizentes com a sua condição de falante nativo, portanto, coerentes e ricos em elementos coesivos. Todavia, a escola, ao adotar um modelo textual cartilhado, induz o aluno a elaborar pseudotextos, o que demonstra que ele não tem dificuldades de aprendizagem como alegam alguns docentes, apenas reproduz com perfeição o modelo que lhe foi dado.

A última parte deste trabalho versa sobre a análise do *corpus*, constituído pelos registros acerca dos métodos de alfabetização adotados nas turmas de alfabetização das escolas N.S.A e L.C, pelas respostas das professoras das turmas de alfabetização e 1ª série das escolas N.S.A e L.C aos dois questionários aplicados e por doze textos elaborados por alunos das turmas de 1ª série da escola N.S.A.

Nesta análise foram descritos quais métodos ou propostas de alfabetização eram adotados pelas professoras das turmas de alfabetização das escolas N.S.A e L.C; verificados o

conhecimento que as docentes das escolas pesquisadas têm acerca da alfabetização como um todo, quais conhecimentos têm sobre a aquisição da escrita, como concebem e trabalham a produção textual na 1ª série, sobretudo como abordam a coesão nesses textos, se já se depararam com casos nos quais o aluno estabelecia em sua produção a relação fala e escrita etc.

Nesse sentido, constatou-se que a alfabetização ainda é concebida como um processo a partir do qual a mecânica do aprendizado da leitura e da escrita pode ser trabalhada com o aluno por meio da adoção de um método ou proposta de alfabetização. Apesar disso, constatou-se também que alguns professores não se prendem somente ao método ou proposta de alfabetização utilizados em sua prática pedagógica a partir do momento que o trabalho desenvolvido tem uma perspectiva para o letramento, quando, além de trabalhar a tecnologia da escrita, abordam os usos sociais da mesma, utilizando, para esse fim, alguns gêneros textuais.

Na análise realizada, detectou-se, também, que em se tratando da coesão textual, pouco as professoras trabalham com esse aspecto da produção de texto. Quando este é trabalhado, não o é feito de forma efetiva, já que o máximo que se faz é apresentar aos alunos textos de gêneros textuais distintos, os quais apresentam elementos coesivos em sua constituição. Entretanto, precisa-se fazer bem mais que isso. É necessário que o docente explore com a turma, nos textos que utiliza, esses elementos, discutindo em quais situações estes são usados, com quais finalidades, qual sentido/idéia é construído(a) no enunciado a partir da utilização de um dado elemento coesivo etc., ainda que somente o fato de o professor apresentar uma maior variedade de gêneros textuais aos alunos já contribua para que os mesmos recorram a um maior número de elementos coesivos em suas produções.

A utilização mencionada foi constatada durante a análise dos textos produzidos pelos alunos das turmas de 1ª série da escola N.S.A. É válido, porém, lembrar que esses textos refletem a utilização de um método e de uma proposta de alfabetização, o silábico e a ABL, respectivamente, isto porque as crianças que os elaboraram foram alfabetizadas de formas distintas. Dessa forma, os textos escritos pelos alunos alfabetizados pelo método silábico apresentaram um menor número de elementos e mecanismos coesivos, limitando-se, então, ao emprego da coesão referencial pela repetição de um mesmo item lexical, pela substituição pela pro-forma *ele/eles* e por $\emptyset$ e pela coesão sequencial a partir do emprego da conjunção *e*.

Esses mesmos mecanismos são adotados pelos alunos alfabetizados pela proposta ABL, todavia, são ampliados. Assim, além dos elementos já mencionados, as crianças empregaram em suas produções a retomada dos elementos referentes a partir da utilização de

pronomes oblíquos, de tratamento e demonstrativos, nomes genéricos, formas remissivas não referenciais livres e referências exofóricas, e dão seqüenciação ao texto por meio de operadores do tipo lógico, restrição etc.

Nos mesmos textos ainda foi possível perceber a relação entre a fala e a escrita estabelecida pelos alunos, principalmente quando generalizam o uso do *ão* em detrimento de *am* na escrita de verbos –na língua portuguesa *ão* e *am* têm valores relacionados no sistema –, a troca do *e* pelo *i* em sílabas finais átonas e na conjunção *e*, e a juntura intervocabular, isto é, os alunos escrevem uma palavra grudada na outra, já que tomam como referência a sua fala. Entretanto, ressalta-se que a relação fala/escrita é melhor percebida na produção textual dos alunos que iniciaram seu processo de alfabetização a partir da adoção da proposta ABL, pois esta enfatiza que a escrita é a representação da fala, o que leva a inferir que além de essa relação estabelecida ser uma hipótese levantada pela criança no processo de apropriação da escrita, daí, então, as crianças alfabetizadas pelo “bá-bé-bi-bó-bu” também a estabelecerem, esta se cristaliza nos alunos alfabetizados pela ABL devido à essa ênfase. Assim, a relação fala/escrita deve ser melhor trabalhada com os discentes, não só nas turmas de alfabetização, mas também nas séries iniciais, já que a alfabetização se encerra na 4ª série.

Com base nessa análise, delineia-se a influência do método silábico e da proposta ABL na produção textual escrita dos alunos da 1ª série da escola N.S.A alfabetizados por um desses processos. Por isso, ao término deste estudo, aparece claramente que não é possível abordar todas as facetas da aprendizagem da língua escrita com a adoção de um único método e, se assim o for, a aprendizagem do aluno sempre apresentará falhas gritantes, posto que o professor se detém aos erros e não aos acertos da criança, o que revela, de sua parte, um desconhecimento acerca da aquisição da língua escrita ou então um descaso com a aprendizagem discente. Mas, apesar da realidade observada nesta pesquisa ter se limitado a um universo específico, ela já permite, em parte, a manifestação de um certo otimismo, pois já existem professores que, embora ainda adotem um único método de alfabetização em sua prática pedagógica, começam a lançar um outro olhar para o processo de alfabetização e se dispõem a trabalhar com a sua turma usando textos de gêneros textuais distintos, preocupando-se com a expressão da oralidade e propiciando, também, a produção textual a partir dos usos da língua escrita. Enfim, já há no mercado professores que estão dando um pontapé inicial para alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 135-142.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Em busca de pista. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 2002, p. 13-36.

A CASINHA FELIZ. Disponível em: <<http://www.pagebuilder.om.br/casinhafeliz/conheca/conhometido.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

ALFABETIZAR LETRANDO: o que priorizar. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 18 abr. 2006.

ANDRÉ, Marli; AFONSO, Eliza Dalmaso de. *Etnografia da prática escolar*. 6. ed. São Paulo : Papirus, 2001.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 7. ed. São Paulo : Ática, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2004.

BELLI, Mauro José. *Tecnologias para auxiliar no diagnóstico de desvios na recepção oral e escrita durante o processo de alfabetização*. 2004. 158 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Também disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4194.pdf>.

BERNSTEIN, Brasil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis : Vozes, 1996.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva enunciativista e o papel da psicolinguística. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 1-32, jan. / jun., 2002.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é o método Paulo Freire?*. São Paulo : Brasiliense, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002, p. 117-126.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP; São Paulo : Mercado de Letras ; Associação de Leitura do Brasil - ALB; Fapesp, 2001 (Coleção Leitura no Brasil), p. 217-226.

_____. *Alfabetização e lingüística*. 3. ed. São Paulo : Scipione, 1991.

_____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo : Scipione, 2002.

_____. *A cartilha e a leitura*. Série Idéias, n. 5. São Paulo : FDE, 1988, p. 21-26. Disponível em: <http://crmariocovas.sp.gov.br/lei-a-php?t=011>. Acesso em: 15 jan. 2006.

CALIL, Eduardo ; FELIPETO, Cristina. Enlaces entre o oral e o escrito. In: *Coleção Memória da pedagogia*, v.5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 24-31.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula: uma contribuição ao ensino*. Rio de Janeiro : UERJ, 2002.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis : Vozes, 2005.

_____. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo : Ática, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. trad. Fabiana Komesu. São Paulo : Contexto, 2004, p. 300-1

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. São Paulo: FEUSP, 2005. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

COLELLO, Silvia M. Gasparian ; LUIZE, Andréa. Aventura lingüística. In: *Coleção memória da pedagogia*, v.5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 14-23.

CORRÊA, Guilhermina Pereira. **Alfabetização com base lingüística**. 1995. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

_____. *Alfabetização com base lingüística: Módulo 3: orientações ao professor*. Brasília: CEAD, 2000.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara* : Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras. Belém, n. 9, p.105-133, jan./jun., 1998.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 3. ed. São Paulo : Contexto,1997.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 9. ed. São Paulo : Ática, 2000.

FERREIRO, Emilia e cols. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre : Artmed, 2004.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo : Cortez, 2002.

_____. Alfabetização e cultura escrita, Entrevista concedida à Denise Pellegrini. *Nova Escola - A revista do professor*. São Paulo, n. 162, p. 27-30, abr./ maio 2003.

_____. *Com todas as letras*. 12. ed. São Paulo : Cortez, 2004.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo : Cortez, 2005.

_____. *Alfabetização em processo*. 16. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artmed, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

GERALDI, Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002 (Coleção Na sala de aula).

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). *O Texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-46. (Coleção Na sala de aula).

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.). *O Texto na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2002. p. 59-79. (Coleção Na sala de aula).

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo : Martins Fontes, 1986.

GOIS, Antonio. MEC discute a volta do “vovô viu a uva”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 fev. 2006. , Caderno 1. Cotidiano.

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetória de professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*. Campinas : Mercado de Letras; Fapesp, 2002.

HAUSEN, Telma Acácia Pacheco. *Análise de alguns fenômenos no processo de aquisição da ESCRITA*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

IBGE. Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/sitemap.html>. Acesso em: 27 fev. 2006.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 15-61.

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2003, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte : PUC Minas, 2002. p. 1-21.

_____. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jul/dez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1998.

_____. *A Coesão textual*. 12. ed. São Paulo : Contexto, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo : Contexto, 2000.

KORMANN, Maria Del Carmen Dantas. *Queda dos indicadores de analfabetismo no Brasil*. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/comunicacao/atualiza/arquivo/19/artigo-carmen2.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2006

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo : Ática, 1987.

MACEDO DA SILVA, Rosilania. *Fracasso escolar: uma consequência da metodologia silábica*. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista09/rosilania.html>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas : Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O Texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Os Estudos sobre o ensino de português. In: *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas : Mercado de Letras, 2001, p. 23-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *A Formação do professor de línguas: discurso, produção de conhecimento e cidadania*. In: SIMPÓSIO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1996, Florianópolis. *Anais ...* Florianópolis : UFSC, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da alfabetização*: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. da UNESP: CONPED, 2000.

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO – MOVA-SP. *Alfabetização: um desafio de milhões*. Coleção Círculos de Formação, caderno 1, 2003.

PALMA FILHO, J. C. Apresentação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar*. São Paulo: SE, SENP, p. 3-5, 1985.

PARÁ. PRONERA: *Projeto de Alfabetização de Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária*, Belém, 2002.

PINHEIRO, Lúcia M. *Caminhos para a alfabetização*. Rio de Janeiro : Centro Brasiliense de Pesquisa Educacional, 1975.

PRADO, Jalma Geise Maria Brabo do. *A escrita na alfabetização infantil*: um misto de fonética e ortografia. 2004. 87 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Curso de Especialização em Educação Infantil, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, 2004.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 267-290.

RIBAS DA SILVA, Ceris Salete. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece na tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Livros de alfabetização e de português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte : Ceale ; Autêntica, 2004 (Coleção Linguagem e Educação; 10).

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

RIZZO, Gilda; LEGEY, Eliane. *Fundamentos e metodologia da alfabetização - Método Natural*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROJO, Roxane. Letramento escola, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, Ortografia e Fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, R. N. ; DAVIS, C. *É proibido repetir*. Estudos em avaliação educacional, n.7, p.5-44, jan.-jun. 1993.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

SOARES, Magda. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. In: *Letra A: Jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, v. 1, n.1., p. 10-14, abr. / maio 2005, Entrevista.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo : Moderna, 1999.

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

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

CARTILHAS ANALISADAS

ALMEIDA, Elinéia. *Construindo na pré-escola, Português v. 3*. São Paulo : Quinteto Editorial, 1996. 352 p. (Coleção Construindo na Pré-Escola)

BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta de Papel: alfabetização: atividades*. São Paulo : FTD, 2001.

GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão, 4: cartilha*. São Paulo : FTD, 1993.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS E FECHADAS
PARA AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**

PARTE I

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1.Nome:_____

1.2 – Idade:

() de 18 a 23 anos () de 24 a 29 anos () de 30 a 35 anos () Acima de 35 anos

1.3 – Nível de formação:

() Nível Médio	() Graduado	() Pós graduado	{	() Especialização
				() Mestrado
				() Doutorado

1.4 – Tempo de experiência no magistério:

() de 0 a 3 anos () de 3 a 6 anos () de 6 a 9 anos () Acima de 9 anos

1.5 – Rede em que Atua:

() Privada () Estadual () Municipal () Federal

1.6 – Tempo de experiência com turmas de alfabetização:

() de 0 a 1 ano () de 2 a 3 anos () de 4 a 5 anos () Acima de 5 anos

PARTE II

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

➤ Aquisição da escrita

1. Antes de apropriar-se da escrita, a criança passa por etapas sucessivas durante a sua aquisição. Essas etapas foram descritas, após um estudo significativo, por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Você sabe quantas e quais são essas etapas?

2. Em qual estágio da aquisição da escrita a criança se encontra quando começa a freqüentar a sua turma de alfabetização?

3. Para você, quando uma criança pode ser considerada alfabetizada?

➤ Métodos de alfabetização

4. Você conhece os métodos de alfabetização? Caso conheça, o que sabe sobre eles?

5. Você emprega algum método específico de alfabetização? Qual?

6. Por que você utiliza esse método?

7. O que você conhece em termos de teoria sobre esse método?

8. A criança evolui satisfatoriamente no processo ensino-aprendizagem com o método adotado?

➤ **Cartilhas de alfabetização**

9. No processo de alfabetização, você utiliza alguma cartilha? Qual?

10. Caso você utilize cartilhas no processo de alfabetização, indique os critérios de escolha.

11. De que forma você faz uso da cartilha?

12. Você acredita que as atividades propostas na cartilha atendem as necessidades da criança com relação a aquisição da escrita? Por quê?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS E FECHADAS
PARA AS PROFESSORAS DAS TURMAS DE 1ª SÉRIE**

PARTE I

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1. Nome: _____

1.2 – Idade:

() de 18 a 23 anos () de 24 a 29 anos () de 30 a 35 anos () Acima de 35 anos

1.3 – Nível de formação:

() Nível Médio	() Graduado	() Pós graduado	{	() Especialização
				() Mestrado
				() Doutorado

1.4 – Tempo de experiência no magistério:

() de 0 a 3 anos () de 3 a 6 anos () de 6 a 9 anos () Acima de 9 anos

1.5 – Rede em que atua:

() Privada () Estadual () Municipal () Federal

1.6 – Tempo de experiência com turmas de alfabetização:

() de 0 a 1 ano () de 2 a 3 anos () de 4 a 5 anos () Acima de 5 anos

PARTE II

QUESTÕES ESPECÍFICAS:

➤ Aquisição do código escrito

1. Para você, qual a importância de o educando passar pelo processo de alfabetização?

2. Quando o educando ingressa na 1ª série, ele já domina o código escrito?

3. No processo de aquisição da escrita a criança passa por etapas sucessivas que foram descritas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Você sabe quantas e quais são essas etapas?

➤ Produção textual

4. O que você entende por produção textual?

5. Você trabalha a produção textual com seus alunos? Quais os tipos de atividades propostas proporcionam essa produção?

➤ **Relação fala/escrita**

6. Quando a criança começa a elaborar textos escritos, ela não os produz à luz de padrões convencionais. Sendo assim, como você percebe o resultado final dessa produção?

7. Muitas vezes você já deve ter se deparado com produções escritas que pareciam não fazer sentido algum por apresentarem, por exemplo, palavras grudadas, e concluiu que o educando escreveu da forma que falou. Você alguma vez buscou identificar o que leva o aluno a grafar as palavras da maneira como fala?

8. Partindo da sua prática docente, informe se você já detectou casos em que o aluno representou a fala na sua produção textual escrita e de que maneira você intervém nessa produção.

➤ **Coesão textual**

9. Como você trabalha a coesão textual com os seus alunos?

APÊNDICE C - QUADRO COM O PERFIL DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E 1ª SÉRIE

QUADRO 2

Nome*	Idade	Formação	Experiência no Magistério	Rede de Ensino	Experiência com alfabetização ou 1ª série	Sujeitos
Santha	24 a 29	Especialista	de 0 a 3 anos	Privada	De 2 a 3 anos	Suj. 1
Marant	24 a 29	Graduada	Acima de 9 anos	Privada	De 0 a 1 ano	Suj. 2
Roseira	30 a 35	Especialista	De 6 a 9 anos	Municipal	Acima de 5 anos	Suj. 3
Delma	24 a 29	Graduada	De 6 a 9 anos	Municipal	de 0 a 1 ano	Suj. 4
Celma	Acima de 35	Graduada	Acima de 9 anos	Privada	Acima de 5 anos	Suj. 5
Dife	Acima de 40	Graduada	Acima de 9 anos	Municipal	Acima de 5 anos	Suj. 6
Mana	Acima de 40	Graduada	Acima de 9 anos	Municipal	Acima de 5 anos	Suj. 7

* Trata-se de um pseudônimo.

**APÊNDICE D - QUADRO COM A TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO À PARTE ABERTA DO QUESTIONÁRIO**

QUADRO 3

Eixo Temático	Suj. Perg.	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4
Aquisição do código escrito	Perg. 1	“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.	Sem resposta.	“Pré-silábico, intermediário I, silábico, intermediário II ou silábico-alfabético e alfabético”.	“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.
	Perg. 2	“A criança chega à escola sabendo várias coisas”.	Sem resposta.	“A maioria das crianças já se encontra no nível pré-silábico”.	“Geralmente elas chegam no nível pré-silábico”.
	Perg. 3	“A alfabetização é um processo contínuo, pois acontece em todos os momentos da vida do ser humano”.	Sem resposta.	“É quando ela reconstrói o sistema lingüístico e compreende a sua organização, pois ela consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala”.	“Quando ela domina a técnica e consegue fazer uso social da leitura e da escrita”.
Métodos de alfabetização	Perg. 4	“Sim.”	Sem resposta.	“Sintético e analítico”.	“Sintético e analítico”.
	Perg. 5	“Eclético com ênfase no processo fônico. Fazemos um trabalho paralelo alfabetização e letramento”.	“Não, depende muito do método adotado na escola. No momento utilizo o de Casinha feliz, conhecido como fônico”.	“Não, pois procuro utilizar os vários métodos que venham facilitar a aprendizagem dos alunos”.	“Lanço mão de uma proposta de alfabetização com base lingüística composta pelo método analítico e sintético, sendo este último fônico”.
	Perg. 6	“Por fazer parte da concepção de alfabetização da escola e por achar o método eficaz”.	“É interessante, pois é criativo e bastante lúdico”.	Sem resposta.	“Por acreditar que partindo do todo para a parte as chances de o aluno não só dominar como fazer uso dessas práticas são maiores”.

	Perg. 7	“É um método que trabalha com o som das letras”.	Sem resposta.	Sem resposta.	“Analítico parte do todo para a parte. Sintético parte da parte para o todo”.
	Perg. 8	“Com certeza”.	“As crianças têm evoluído satisfatoriamente”.	“Sim, já que utilizo das mais variadas formas de ensino-aprendizagem, pois não há um método específico para esse processo, depende muito do educador”.	“O método prioriza a leitura em detrimento da escrita, por isso o aluno se sai melhor na leitura”.
Cartilhas de alfabetização	Perg. 9	“Não adotamos cartilha”.	“Sim. Construindo na pré-escola de Eneida Almeida”.	“Não”.	“Não, porque os textos apresentados nas cartilhas são esvaziados de significado o que ia de encontro com a proposta utilizada”.
	Perg. 10	Sem resposta.	“A cartilha foi escolhida para acompanhar o método Casinha Feliz, de acordo com os assuntos lançados nas historinhas”.	Sem resposta.	Sem resposta.
	Perg. 11	Sem resposta.	“As histórias são lançadas em sala e depois exercitadas no caderno e na cartilha”.	Sem resposta.	Sem resposta.
	Perg. 12	Sem resposta.	“Não completamente. Algumas atividades precisam ser fixadas em exercícios mimeografados ou no caderno”.	Sem resposta.	Sem resposta.

APÊNDICE E - QUADRO COM A TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DAS TURMAS DE 1ª SÉRIE À PARTE ABERTA DO QUESTIONÁRIO

QUADRO 4

Eixo Temático	Suj. Perg.	Suj. 5	Suj. 6	Suj. 7
Aquisição do código escrito	Perg. 1	“Alfabetização bem trabalhada é a base estrutural para o bom desenvolvimento do aluno”.	Sem resposta.	“É importante porque se o professor não tiver um compromisso com a alfabetização propriamente dita, o educando chega ao ensino médio não dominando o código lingüístico”.
	Perg. 2	“Nem sempre”.	“A maioria das crianças já dominava o mecanismo da codificação e da decodificação, entretanto, dentre os que não o dominavam os problemas mais comuns eram o não reconhecimento das letras do alfabeto e a falta de relação entre letra e som”.	“A minoria deles domina, mas a maioria precisa ser alfabetizada, pois chega a 1ª série sem dominar o código lingüístico”.
	Perg. 3	“Coordenação motora grossa e coordenação motora fina”.	“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.	“Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.
Produção textual	Perg. 4	“Onde o aluno tem a oportunidade de construir o seu conhecimento”.	“A habilidade de fazer o uso da linguagem escrita e falada, conhecendo não só sua especificidade, mas também seu uso social”.	“É o momento em que a criança consegue organizar suas idéias fazendo relação com o que vê, ouve ou faz”.

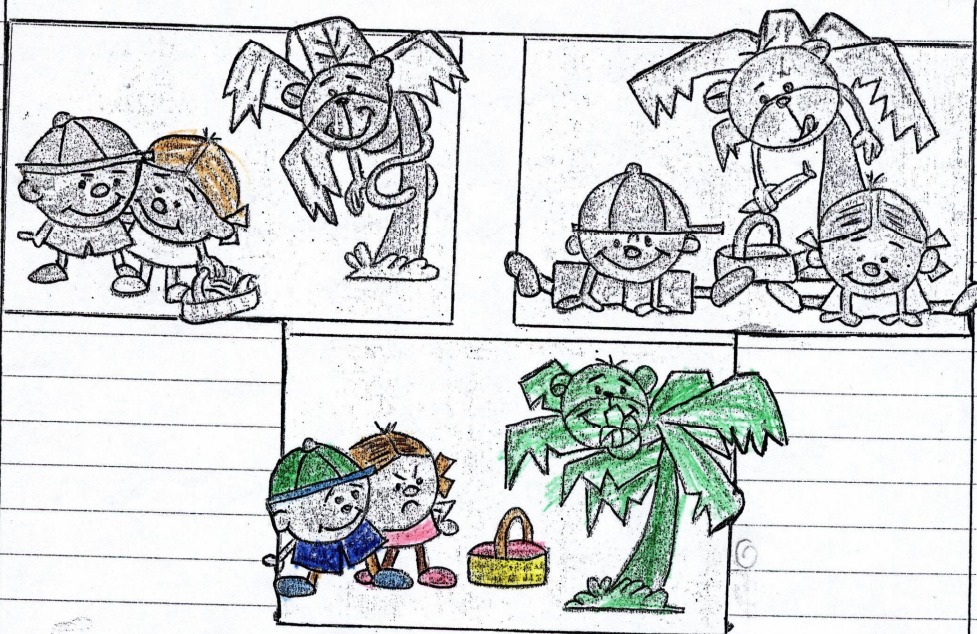
	Perg. 5	“Todo material didático, revista, livros, brinquedos pedagógicos, roda de leitura, conversa informal etc.”.	“Sim, produção de textos espontâneos, elaboração de convites e listas, reconto e reescrita de histórias, produção de textos coletivos, seqüenciação e produção de textos a vista de gravuras”.	“Sim, usando atividades lúdicas, visuais e análise”.
Relação fala/escrita	Perg. 6	“Na produção coletiva que é o primeiro passo o educador vai arrumando as idéias colocadas pelo aluno de forma que ele consiga perceber os padrões convencionais”.	“Procuro trabalhar os padrões convencionais e no caso de uma avaliação quantitativa levar em conta a logicidade do texto (o encadeamento das idéias)”.	“Conversando com o educando sobre sua produção: o que fez? Baseado em quê? E como fez?”.
	Perg. 7	Sem resposta.	“O fato de não conhecerem ou não compreenderem a função da segmentação da escrita”.	“A princípio a criança costuma escrever de acordo com a sua fala”.
	Perg. 8	Sem resposta.	“Sim, procurando esclarecer que embora a escrita seja uma forma de representação da fala, tanto a fala quanto a escrita tem suas peculiaridades, pois no nosso sistema alfabético de escrita uma mesma letra pode representar vários sons e um único som pode ser representado por várias letras”.	“Analisando a produção de um aluno percebi que ele escreveu rrato (rato), kaderno (caderno) e outras palavras”.
Coesão textual	Perg. 9	Sem resposta.	“Busco trabalhar esse aspecto da produção textual apresentando diversos textos aos alunos, como carta, fábulas, receitas, histórias em quadrinho etc.”	Sem resposta.

ANEXOS

**ANEXO A- PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DAS TURMAS DE 1ª SÉRIE DA
ESCOLA N.S.A**

Escola N.S.A
Aluna: S.B
Idade: 7 anos
Série: 1ª A

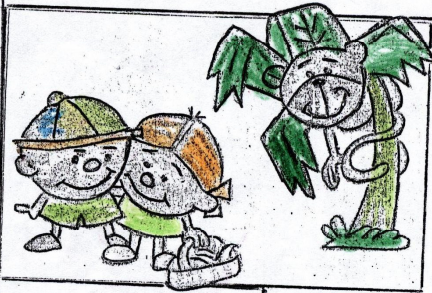
*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



O Maicon e a Stéfani foram para
O Maicon e a Stéfani foram para fazer um teste e não viu
Q O macaco estava dentro do barranco
Enfim, não sabe. Mas foi de Maicon e Stéfani.

Escola N.S.A
Aluna: V.N.A
Idade: 8 anos
Série: 1º A

*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



O papão

apareceu

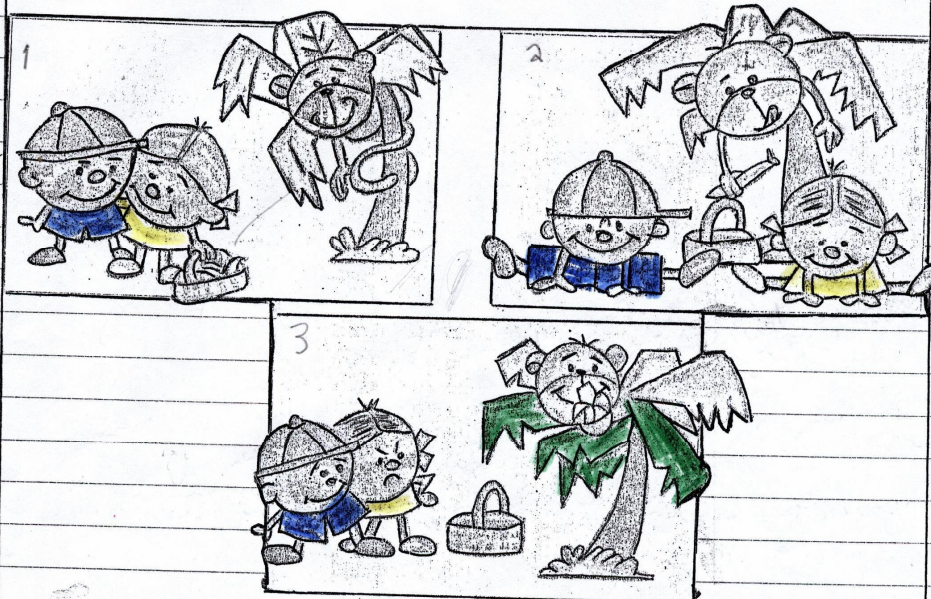
O menino foi rápido e agarrou

a macacota que estava lá

o menino viu a macacota que estava lá

Escola N.S.A
Aluno: V
Idade: 8 anos
Série: 1ª A

*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



o leão xega B.

e ele está brincando na areia.

uma cachoeira ada ma ma.

mao se corneli q ba ma ma.

a do xis. Fica na areia.

Escola N.S.A
 Aluno: T.D
 Idade: 6 anos
 Série: 1º A

*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



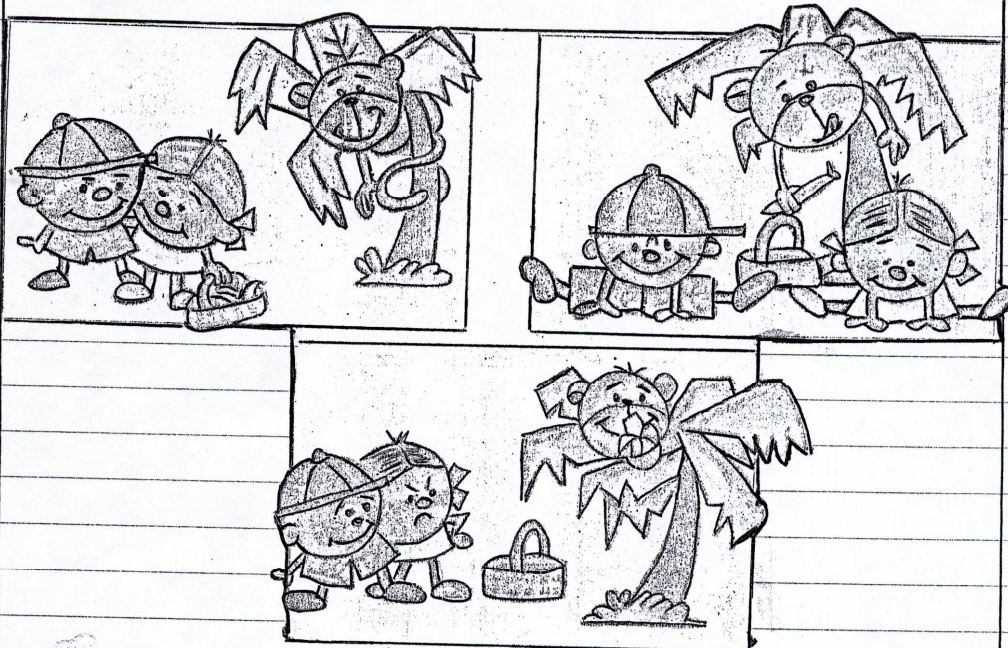
O macaco ia
 ciação



O menino e a menina da variação
 é blabla bônãna e o macaco blabla
 a bônãna é come e o menino blabla

Escola N.S.A
Aluna: A.K
Idade: 6 anos
Série: 1ª A

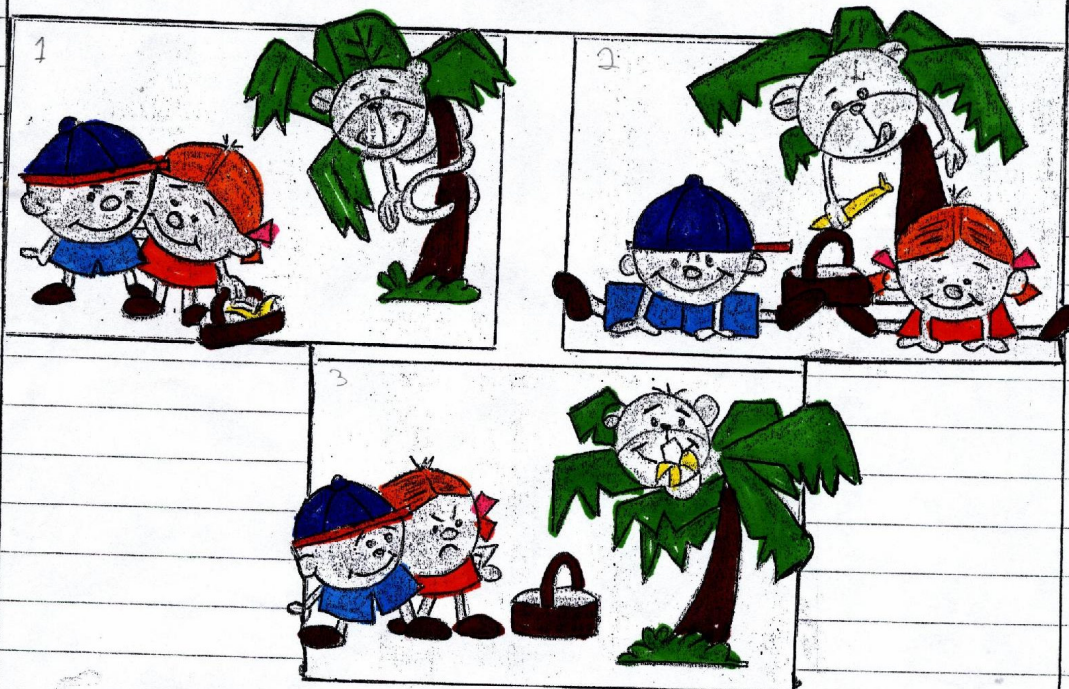
*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



A criança foi pensar na floresta.
O macaco pegou a banana e comeu.
O macaco comeu a banana e ficou curativo do macaco.

Escola N.S.A
Aluna: L.L.C
Idade: 9 anos
Série: 1ª A

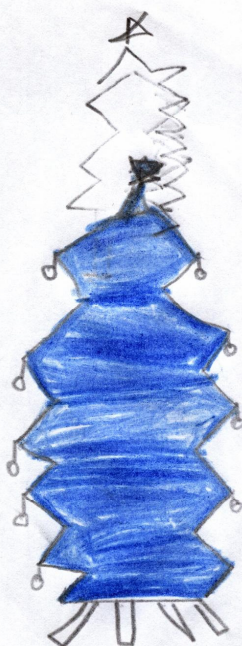
*Organize as cenas numa sequência lógica. Depois escreva o que está acontecendo.



Baye moisés foi para
sentar não veio o macaco come a banana
E vicarosa roivato macaco

Local: Ananinheru : Data: 12/2/2005

Escola N.S.A
Aluno: M.F
Idade: 7 anos
Série: 1ª B

[illegible]

Escola N.S.A
Aluno: M.
Idade: 7 anos
Série: 1ª B

Local: anônimo data: 12-12-05

Meu Querido ricardo e u gosto muito de ti
e u adoro tu i você e legal e Bele e
gosto muito do ricardo e to feliz com
tigo e tu e muito legal e muito Ba
na e tandem. muito engraçado e mu
alegru. e muito o legantante e o B.
ado e um abraço e o beicardo por
isso tuu ricardo e tiol
Por ricardo

Amarelinha Data: 12/12/2005

Querida Danyelle, você quer

passar o natal com mim? então

quando é que você vem no

terço domingo só é o natal

você está olhando de muito

Eu só tô te esperando para

comemorar o natal com você

com a gente que só tá te esperando

nos tocos de casa eu minha mamãe

minha irmã e meus irmão

Eu vou te levar para conhecer

o castanheira chopem

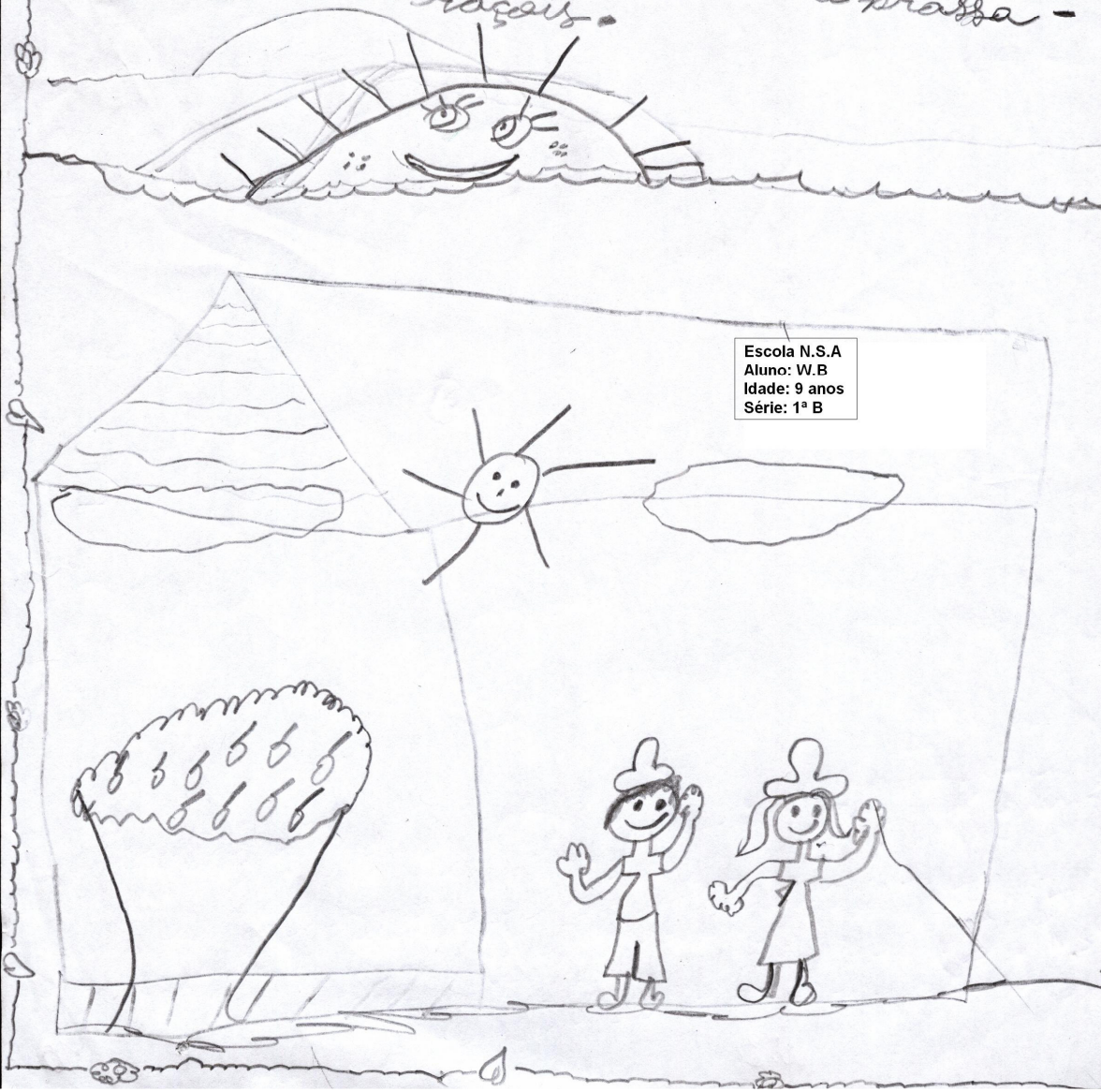
um grande abraço bem forte

Escola N.S.A
Aluna: N.S
Idade: 7 anos
Série: 1ª B



Ananikua 17 de Setembro de 2005

Querido pai eu quero que neste natal você
vinta passar o natal com mim. Bis quer que
conheça a minha casa e conheça a cidade.
Vou levar você para a Y-yamoda e gente vai
tomar sorvete e vamos brincar na praia -
leijais e alvacaís.



Escola N.S.A
Aluno: W.B
Idade: 9 anos
Série: 1ª B

Al: Cinahindelmá e Data: 12/12/05

Escola: N.S.A
Aluna: R.
Idade: 7 anos
Série: 1ª B

Querida tia, você está bem por aí aqui está
muito bem você vem para para o natal com
migo eu vou te leva para a igreja vem tu a vó
Luiza e o Lúdi vou Luiza vem para para a
ano novo com a gente a senhora e o Lúdis
e o Lúdi a senhora vai para a casa e vou ter
ano e de pois vai para a casa e vou ter
que multidão da senhora muitos a frase e
muitos bijos

