

Concepções E Práticas De Alfabetização Vistas Através De Cadernos Escolares¹⁸

Gilceane Porto

Eliane Peres

Resumo: Neste artigo, são analisados cadernos escolares de crianças de 1ª série, com o objetivo de apreender concepções e práticas de alfabetização. Inicialmente, trabalhamos com 49 cadernos dos anos de 1990 e 2000 e os dividimos em dois grupos. Um deles constituído de 29 que mantém a “tradição” do “método silábico” na sua forma mais difundida. O outro grupo, composto por 20 cadernos, cuja proposta representa uma ruptura com essa “tradição”. No refinamento metodológico, optamos por problematizar especificamente três cadernos. Os escolhemos por considerá-los “exemplares” e indicadores de concepções e práticas alfabetizadoras diferentes para um mesmo período, o do pós “revolução conceitual”. Pode-se dizer que pelo menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: um trabalho cuja base é o “método silábico”, na sua forma mais estrita; uma segunda, que denominamos *intermediária*, ou seja, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e a terceira, um processo de *alfabetização através de textos*.

Palavras-chaves: alfabetização; cadernos escolares; métodos de ensino.

Alphabetization Conceptions And Practices Seen Through School Notebooks

Abstract: In this article, first-graders' notebooks are analyzed, in order to understand alphabetization conceptions and practices. Initially, we worked with 49 notebooks from 1990 and 2000 and divided them into two groups: one constituted by 29 of them which keep the "syllabic method" "tradition" in its most publicized configuration and the other one composed by 20 notebooks whose proposal represents a rupture with such "tradition". During the methodological refinement, we decided to problematize three notebooks, specifically. We chose those ones because we considered them "exemplar" and indicators of alphabetization conceptions and practices which are different in the same period, the post-"conceptual revolution" period. It is possible to say that at least three different perspectives of alphabetization were current in the classrooms where those notebooks were used: the first one, a work whose base is the "syllabic method", in its most strict configuration; the second one, which we call intermediate and represents the "rupture" with the syllabic tradition, but does not leave it totally; and the third one, an alphabetization process through texts.

Keywords: alphabetization; school notebooks; teaching methods.

¹⁸A primeira versão desse artigo foi apresentada na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009, sob o título: Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um projeto mais amplo, cujo objetivo principal é desenvolver estudos sobre história da alfabetização e sobre práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita. Nesse projeto, temos feito um esforço para constituir acervos que revelam aspectos históricos da alfabetização, da leitura e da escrita. Já dispomos de uma centena de cartilhas escolares, de planejamentos manuscritos de professoras (diários de classe), de exercícios escolares, de cartazes e outros materiais didáticos de alfabetização, além de cadernos de alunos. Temos um conjunto de 66 cadernos escolares de crianças de 1ª série ou 1º ano, ou seja, de classes de alfabetização. Eles se referem ao período que vai da década de 1940 até os anos 2000, sendo que um caderno é dos anos 40; um, dos anos 50; um, dos anos 60; sete, dos anos 70; sete, dos anos 80; onze, dos anos 90 e trinta e oito, dos anos 2000.

É a partir de parte desse acervo que produzimos o trabalho aqui apresentado, cujo objetivo central é o de analisar as concepções de alfabetização nos cadernos das crianças que sejam, também, indicadoras de práticas de ensino inicial da leitura e da escrita. Para tanto, buscamos apreender essas concepções através dos exercícios propostos, da forma de correção das atividades, dos indícios de práticas de leitura e de escrita registrados. Enfim, a partir dos registros escritos que compõem nosso objeto-fonte de investigação. Utilizamos, portanto, os cadernos como documentos históricos que podem revelar aspectos dessas concepções e práticas e, além disso, indicar questões referentes à apropriação de discursos oficiais e acadêmicos recorrentes no meio educacional brasileiro relacionados à alfabetização.

Para isso, organizamos o trabalho em duas partes principais. Na primeira, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo, especialmente problematizando o uso do caderno escolar como fonte de pesquisa, indicando as opções teóricas, o recorte temporal e a escolha dos objetos-fontes a serem analisados. Na segunda parte, mapeamos, categorizamos e analisamos atividades, exercícios, cópias, formas de correção, entre outros aspectos presentes nos suportes em questão, procurando mostrar concepções e práticas de ensino. Para isso, enfatizamos três cadernos que são exemplares no conjunto do acervo

disponível. Justificamos, a seguir, o recorte temporal do estudo além de outros aspectos metodológicos que são a base do trabalho desenvolvido.

OS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE-OBJETO DE PESQUISA

Como afirmou Chartier (2007, p. 23), considerando que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”, têm-se tentado extrair desse material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise. Observando que Gvirtz (1999, p. 29) indica que “el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”, procuramos analisar esse suporte da escrita, como denomina Hébrard (2001), ou dispositivo escritural, como caracteriza Chartier (2002), ou, ainda, “objeto-memória”, conforme Mignot (s/d), na perspectiva de “desnaturalizá-lo” e problematizá-lo. Trabalhamos também na perspectiva de Viñao (2008, p. 16), que entende os cadernos como uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar.

O estudo de Gvirtz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar. O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário, é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação. Segundo Hébrard (2001), o caderno escolar cumpre, também, o importante papel de “apresentar” o trabalho escolar para a família, servindo como objeto de controle que ordena o espaço e o tempo do trabalho na escola.

Entende-se, ainda, como Chartier (2007, p. 23), que os cadernos de alunos introduzem as gerações mais jovens em uma certa cultura escrita. Viñao (2008, p. 17) argumenta que os cadernos escolares “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”. Para Hébrard (2001, p.121), trata-se de “um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. Além disso, o autor indica que “o estudo dos cadernos escolares parece mostrar que, por meio do exercício, passa

a acontecer não somente uma técnica do corpo, mas também uma técnica intelectual específica do saber de fazer *gráficos*” (HÉBRARD, 2001, p.137).

Na perspectiva dos autores citados é que temos compreendido os cadernos escolares e procurado, a partir do acervo disponível, problematizar aspectos do ensino da leitura e da escrita na escola primária em diferentes épocas, do saber escolar, da cultura escolar, da docência, da infância, etc.

O trabalho com os cadernos escolares auxilia na compreensão de aspectos do ensino da língua escrita e possibilita pensar sobre o que é considerado relevante para ser registrado pelos alunos do conjunto das atividades escolares, em especial aquelas referentes à leitura e à escrita. No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente, eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula, das professoras e dos alunos. Nem tudo o que se passa em sala de aula é registrado — aliás, a cultura oral é um aspecto importante que precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem — e nem o que está registrado foi efetivamente ensinado ou aprendido. Mesmo sabendo disso, consideramos o caderno uma fonte histórica “preciosa”, que indica aspectos do trabalho desenvolvido no ensino da língua escrita e que, portanto, pode contribuir, não só como registro da história dos processos de alfabetização, mas como possibilidade concreta de problematizar o “vivido” na sala de aula (VIÑAO, 2008 e HÉBRARD 2001).

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam os cadernos como documentos pessoais. O uso mais comum desses materiais nas pesquisas qualitativas tem sido a sua utilização como fonte de pesquisa, cumprindo o papel de objeto-fonte de pesquisa. Há, portanto, documentos pessoais que os sujeitos escrevem por si próprios, como os diários íntimos, e aqueles que são produzidos sob a orientação de alguém, como de um professor, por exemplo. Os cadernos se enquadram nesse último grupo. Os cadernos escolares são considerados como diários, “mas muito menos íntimos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 178).

O procedimento na análise foi a leitura e releitura dos cadernos do acervo, o mapeamento das atividades, a categorização, o agrupamento dos dados para posterior análise. Para isso utilizamos os autores que têm trabalhado com esse suporte – cadernos escolares (GVIRTZ, 1999; HÉBRARD, 2001; CHARTIER,

2002, 2007; VIÑAO, 2008), e, também, autores que têm problematizado os processos de alfabetização (FERREIRO, 1993, 2001; MORTATTI 2000; PRAT i PLA, 2001; SOARES, 2003, 2004; ALBUQUERQUE, et. alli, 2005, CARVALHO, 2005, MORAIS, 2006; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006; BRONCKART, 2007; FRADE, 2004, 2007, entre outros).

Depois desse procedimento mais geral em relação a todos os cadernos, mapeamento e categorização dos dados, optamos em trabalhar somente com os dos anos de 1990 e 2000, somando um total de 49 cadernos, pois eles revelam uma pluralidade de concepções de alfabetização em um momento de homogeneização de um discurso. A difusão da proposta “construtivista” é de certa forma oficializada a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, na medida em que fundamentam, orientam e reorganizam as políticas educacionais brasileiras e “defendem”, teoricamente, uma concepção de alfabetização. Como explicam Machado e Carvalho (2005, p. 1), isto representa que “tais orientações já conquistaram os espaços oficiais, ou seja, preconizam a política educacional neste país, direcionando a formação e a atuação dos professores, tanto de escolas públicas quanto particulares.”

Além disso, os reflexos da publicação, no Brasil, em 1985, do livro *Psicogênese da Língua Escrita* são sentidos na década de 90, do século XX. Esta década e as que a seguem são marcadas pela “revolução conceitual” proposta por Emília Ferreiro e seus colaboradores (MELLO, 2007). Os trabalhos de Weiz (1985, 1999, 2001), Azenha (1993) e Mortatti (2000), explicam que o deslocamento do foco no ensino para a aprendizagem da língua escrita é o que caracteriza essa “revolução”. Mortatti (2000) refere-se à divulgação da *Psicogênese da Língua Escrita* como o quarto momento¹⁹, ainda em andamento, da história da alfabetização no Brasil.

Certamente é por esse motivo que os estudos no campo da alfabetização têm tomado como marco temporal esse período que já dura mais de duas décadas. Nos últimos anos, vários trabalhos apresentados no GT de Alfabetização, leitura e escrita da ANPED tomam esse período como marco investigativo e, além disso, buscam apreender os reflexos dessas modificações a partir da análise de práticas e de

¹⁹Segundo a autora, o primeiro e o segundo, com algumas diferenças, são referentes às disputas entre os partidários dos métodos sintéticos e analíticos, e o terceiro entre os defensores do método misto e os do método analítico. Ver Mortatti (2000).

discursos (CUNHA, 2003; COUTINHO, 2005; ALBUQUERQUE et. alli, 2005; MAMEDE, 2003; VIEIRA e GUARNIERI, 2007, PERNAMBUCO, 2006).

No processo de categorização e análise, dividimos os 49 cadernos dos anos 90 e 2000 em dois grupos. Um deles é constituído por 29 que mantém a “tradição” do “método silábico” na sua forma mais difundida (copiar a palavra-chave, encher linhas das “famílias silábicas”, formar palavras com as sílabas trabalhadas – CV -, copiar frases “acartilhadas”). O outro grupo, composto por 20 cadernos, apresenta uma proposta de ruptura com essa “tradição” e busca outras formas de organização do trabalho pedagógico no ensino da língua escrita, embora, em sua maioria, não prescindam da sílaba no processo de ensino.

Depois desse procedimento, no refinamento metodológico e para fins de apresentação desse trabalho, optamos por problematizar especificamente três cadernos. Um deles, do primeiro grupo, apresenta uma concepção associacionista ou “tradicional” de alfabetização e os outros dois apresentam indícios da concepção psicogenética. Soares (2004, p. 89) argumenta que essas duas concepções são “diametralmente diferentes, e até conflitantes”. Diz ainda:

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. (SOARES, 2004, p. 89)

Partimos da ideia que essas duas perspectivas “diametralmente diferentes” implicam em práticas de alfabetização também opostas que se revelam nas atividades e exercícios propostos pelas professoras, no uso de diferentes materiais, nos procedimentos didáticos, e que estariam, portanto, registradas em cadernos escolares. Assim sendo, consideramos que os cadernos das crianças poderiam revelar indícios de concepções de alfabetização e da própria prática alfabetizadora. Buscamos, ao longo do trabalho, responder a seguinte questão: o que revelam os cadernos do acervo que dispomos sobre concepções de alfabetização e práticas de ensino da leitura e da escrita?

Aqui cabe insistir na questão: por que três cadernos frente a um acervo de quarenta e seis dos anos de 1990 em diante? Por que esses cadernos e não outros? A escolha desses cadernos para a problematização a que nos propomos não foi

uma tarefa fácil. Do conjunto, escolhemos esses por considerá-los “exemplares” e indicadores de concepções e práticas alfabetizadoras diferentes para um mesmo período, o do pós “revolução conceitual”. Em resumo, pode-se dizer que o acervo de cadernos indica que em um período de mais de uma década – 1996-2008 – pelos menos três diferentes perspectivas de alfabetização vigoram nessas salas de aula em que os cadernos foram utilizados: um trabalho cuja base é o “método silábico” na sua forma mais estrita (*alfabetizando com o ba-be-bi-bo-bu*), uma segunda, que denominamos *intermediária*, ou seja, representa a “ruptura” com a tradição silábica, mas não a abandona totalmente; e a terceira, um processo de *alfabetização através de textos*, indicando para a possibilidade de um trabalho na perspectiva de *alfabetizar letrando* (SOARES, 2004; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006; MACIEL e LÚCIO, 2008). Essas duas últimas, embora aqui metodologicamente separadas, em razão de suas especificidades, aproximam-se e incorporam, embora de forma diferente, elementos do discurso construtivista.

Na realização da análise assim identificamos os cadernos: C1 para o primeiro, de “tradição silábica”, do ano de 2002; C2 para o segundo, que representa uma prática *intermediária*, de 2007; e C3, para o caderno de 1996, cuja base da alfabetização são textos produzidos pela turma.

AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO REVELADAS NOS CADERNOS ESCOLARES

Para fins de análise, empreendemos um esforço em mapear e categorizar os registros do trabalho com a língua escrita nos três cadernos escolhidos. O primeiro (C1), representativo de outros 29 cadernos, expressa uma prática de alfabetização baseada na silabação, enfatizando a codificação e a decodificação, a gradação das dificuldades, a cópia e a reprodução de frases “acartilhadas”.

Trata-se de um caderno do ano de 2002, de uma escola pública. Foram registrados nesse “suporte da escrita” 62 dias letivos entre 20 de março e 25 de setembro do referido ano.

O caderno apresenta basicamente, nesses 62 dias registrados, as mesmas atividades. São elas: encher a linha de letras, de sílabas e de palavras; cópia; ditado; separar as sílabas e formar palavras. A forma de organização das atividades

no caderno representa a mesma estrutura das cartilhas silábicas que circulavam antes da avaliação proposta pelo PNLD, em 1996²⁰.

Para que seja possível ter maior clareza do teor dos registros, organizamos uma tabela com as atividades solicitadas aos alunos, bem como o número de vezes em que elas se repetem ao longo do período registrado.

Tabela 1
Atividades registradas no caderno C1

Atividades Registradas / Número de ocorrência	
Encher linha	18
Ler palavras	17
Ler frases	9
Completar palavras com sílabas que faltam	4
Copiar palavras	24
Copiar sílabas	19
Copiar frases / textos	22
Formar palavras a partir de sílabas	8
Ler/Identificar palavras	4
Identificar sílabas	15
Interpretar textos	6
Produzir textos individuais	2
Ler textos	8
Ler sílabas	5
Completar palavras com letras	3
Completar frases com palavras	11
Desenhar	12
Formar frases a partir de palavras	3
Identificar letras nas palavras	3
Separar sílabas	13
Ditado	9

²⁰ Sobre este aspecto da reformulação dos livros didáticos ver Batista e Costa Val (2004).

A quantificação das atividades propostas indica que a cópia sobrepõe-se às demais atividades desenvolvidas no cotidiano dessa classe de alfabetização. É importante reforçar que são realizadas cópias principalmente de elementos menos significativos da língua, como letras e sílabas. As frases “O bebê bebe água no canudo” e “O cão é caduco” estão entre o conjunto das poucas frases copiadas pelos alunos. Como se pode evidenciar na imagem abaixo.

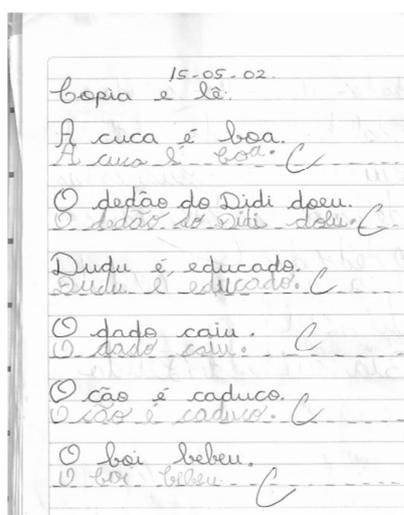


Figura 1

Nesse caderno, a professora, após longo período preparatório e trabalho com as vogais (de 20/03 a 28/04), “apresenta” a primeira consoante do alfabeto, a letra B. Assim como esta, as demais letras são apresentadas sempre da mesma forma, ou seja, em folha mimeografada, com a letra em destaque e com uma imagem que começa com a letra ao lado, a família silábica logo abaixo do desenho, um conjunto de palavras com a letra em questão e, por fim, frases para que as crianças copiem. As folhas são coladas no caderno e é solicitado, em todas as lições, que os alunos copiem o conteúdo da folha para o caderno. Em geral, a cada dois dias é apresentada uma nova letra e é realizada a sequência descrita acima. Abaixo, o modelo seguido pela professora:

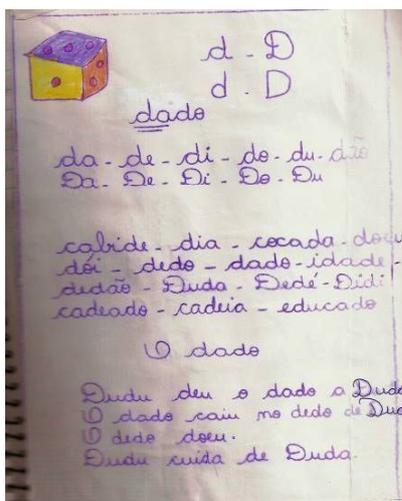


Figura 2

As imagens ajudam-nos a refletir sobre a prática de leitura e escrita que se desenvolve nesta sala de aula. Prati Pla (2001, p. 99), ao referir-se à simultaneidade dos processos de decodificação e compreensão, destaca que é fundamental compreender um texto para que se possa decodificá-lo com mais facilidade e ainda acrescenta:

Se centrarmos os trabalhos de leitura na decodificação, ensinaremos um processo pela metade. Pensemos nos livros de primeiras leituras em que se introduz uma letra de cada vez; por exemplo, o *p*, que costuma ser uma das primeiras, as palavras básicas desta letra são muito limitadas: pá, pé, pipi, pipa, upa, etc. e os resultantes sempre são forçados, e não poderia ser de outro modo; chegam até a serem incompreensíveis para qualquer falante, embora o texto seja sempre acompanhado de um desenho.

Já Mauri (2006, p. 84), ao referir-se à aquisição do conhecimento entendida como cópia, alerta que é ainda bastante comum encontrarmos professores que compreendem que aprender consiste em “reproduzir sem mudanças a informação que chega ao aluno e aluna por diferentes meios, ou seja, que aprender consiste em fazer cópias na memória daquilo que se recebe”. A esse respeito Ferreiro (1993, p. 19), complementa:

A ênfase exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto

alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado.

A supervalorização da cópia em detrimento de atividades de produção é também foco de Ferreiro (2001). A autora, ao reportar-se para as práticas comuns nas classes de alfabetização, destaca a importância de se ter clareza de que copiar não é sinônimo de escrever e que para que uma pessoa faça uso social da leitura e da escrita é necessário participar de práticas reais que envolvam esses dois conhecimentos. Como vimos, a tabela apresentada indica a presença de apenas duas atividades de produção escrita de caráter espontâneo.

Sobre as opções dos professores na organização do seu trabalho pedagógico, e, portanto, sobre os modelos de ensino e aprendizagem subjacentes a elas, Prati e Pla (2001) explica que cada professor segue um modelo pedagógico, linguístico e metodológico que orienta suas ações e suas escolhas. Assim, na mais simples tarefa de preparar uma leitura, de escolher uma atividade de escrita, “está implícita uma maneira de entender o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. E em geral, o conjunto dessas ações é coerente entre si, de tal maneira que não permite grandes variações sem que a estrutura geral seja truncada (...)” (PRATI e PLA, 2001, p. 101).

O predomínio do “método silábico” no conjunto de 29 dos 49 cadernos que escolhemos do acervo requer algumas considerações, levando-se em conta que os anos 90 e 2000 marcam certa hegemonia do chamado discurso construtivista e uma crítica acirrada, em alguns casos, dos chamados “métodos tradicionais”. Em relação ao “método silábico”, para o caso da França, por exemplo, Chartier e Hebrard (2001) afirmam que o mesmo se impõe no período republicano de Jules Ferry – década de 80 do século XIX - quando efetivamente o método da soletração caiu em descrédito.

No Brasil, embora desde o final do século XIX a querela dos métodos tenha imposto entre, de um lado, os defensores dos métodos sintéticos e, de outro, dos analíticos (MORTATTI, 2000), o “método da silabação” experimentou uma expansão vertiginosa em especial com a publicação, a distribuição às escolas e o uso da Cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, que vendeu 40 milhões de exemplares desde a sua 1ª edição, nos anos 40²¹.

²¹Dado publicado pela Revista Nova Escola em outubro de 1996.

Desde então, o uso do “método silábico” representa a “invenção de uma tradição” (HOBSBAWM, 1997) que se mantém nas práticas de alfabetização independente dos discursos acadêmicos e oficiais, especialmente dos anos 90, caracterizados como *construtivistas* que, entre outras coisas, questionaram os chamados “métodos tradicionais”. Esses discursos marcaram a chamada “revolução conceitual” e se expressam nos cadernos C2 e C3 que passamos a discutir.

O caderno C2 é do ano de 2007, também de uma escola pública e nele estão registrados 51 dias de aula entre o período de 02 de março a 23 de agosto. A partir das anotações, percebe-se o investimento na implementação de uma prática pedagógica pautada em outros princípios e concepções que não são unicamente inerentes ao método silábico. Nos registros, fica claro que a professora trabalha desde o início com todas as letras do alfabeto, mas vai, ao longo do trabalho, apresentando e explorando uma a uma.

As atividades registradas referentes à apresentação das letras seguem uma rotina para todo o alfabeto, qual seja, cópia da letra em questão, cópia da família silábica da letra correspondente em letra cursiva e em letra de forma; desenho de objetos que iniciam com a letra trabalhada no dia, escrita do nome dos desenhos e ditado de palavras. As letras são apresentadas geralmente a cada três dias. Abaixo, uma tabela com a sistematização das atividades desenvolvidas pela professora.

Tabela 2
Atividades registradas no Caderno 2

Atividades registradas/ Número de ocorrências	
Encher a linha	15
Identificar letras e palavras em textos	8
Ditado	24
Escrever espontaneamente	8
Completar palavras com as letras	5
Desenhar	21
Copiar palavras	20
Copiar frases / textos	10
Contar sílabas nas palavras	1
Formar palavras a partir de letras	2
Formar palavras a partir de sílabas	12
Completar palavras com sílabas	3
Formar sílabas a partir de letras	2
Contar o número de letras	1
Contar o número de sílabas	2
Ler/Identificar palavras	7
Identificar letras	2

Identificar sílabas	3
Separar as sílabas	4
Interpretar textos	2

Das atividades que constam no caderno, a que despertou mais atenção foram os ditados, principalmente pela forma de correção feita pela professora. Foram realizados, ao longo do período, 24 ditados, como se pode verificar a partir da tabela.

No processo de correção dos ditados identificamos, com exceção de um (1) não corrigido, pelo menos cinco formas diferentes da professora corrigi-los. Em três (3) deles ela dá um “certo grande”, uma “marca” que cobre toda a atividade, e escreve a palavra correta ao lado. Em outros dez (10) é colocado “certo” ao lado de cada palavra, inclusive das que não estão grafadas corretamente, e escreve a palavra correta. Em seis (6) ditados não há a marca do “certo”, apenas são escritas as palavras corretas ao lado. Um (1) ditado é corrigido pela aluna e em três (3) é colocado “certo” apenas para as palavras corretas e escrita a palavra certa ao lado das erradas. Em nenhum momento a professora usa a marca “x” que caracteriza o “errado”. Mesmo se a criança usa apenas uma letra com o valor sonoro da sílaba ou da palavra, ela considera correta. Por exemplo, a criança escreve “keasia” para “caneta” e ela sublinha o “kea” e considera correto (k=ca; e=ne; a=ta). Essas situações repetem-se em praticamente todos os ditados.

As imagens a seguir nos ajudam a perceber essa diversidade de práticas de correção dos ditados:

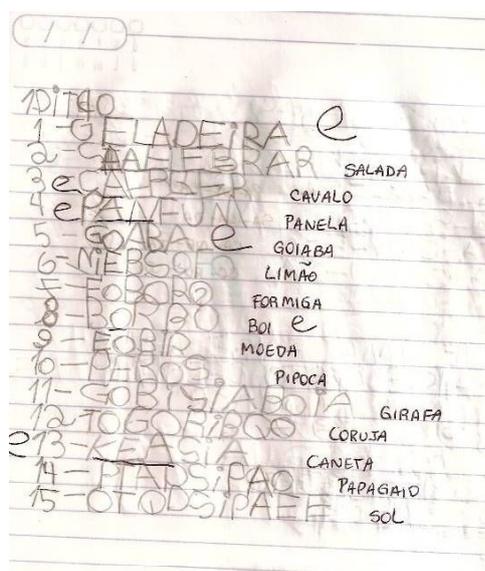


Figura 3

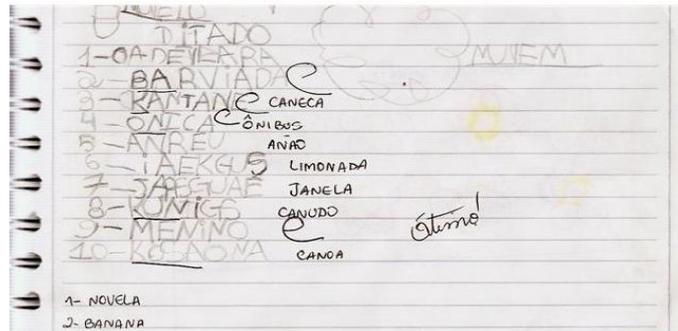


Figura 4

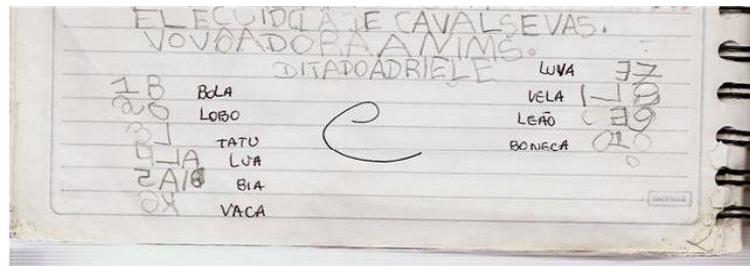


Figura 5

Esse procedimento da professora frente à correção dos ditados pode ser relacionado com aquilo que Carvalho (2005) denomina de “herança emiliana”, referindo-se ao legado teórico de Emília Ferreiro. A autora enfatiza que o discurso construtivista que circula no meio escolar e acadêmico tem suscitado práticas mais tolerantes aos erros das crianças. No entanto, ele tem também criado dúvidas sobre a forma mais adequada de intervir na aprendizagem dos alunos.

Em relação ao ditado, o clássico estudo de Chervel & Manesse, *La Dictée: Les français et l’orthographe, 1875-1987* (1989), indica que, desde o século XIX, alguns inspetores gerais usavam-no como forma de avaliação em grande escala, a fim de testar o nível dos alunos e a competência dos professores. Segundo Chartier (2007, p. 33), “nessa época, o ditado torna-se um exercício habitual para aprender a ortografia francesa”.

Nesse período, século XIX, ainda segundo Chartier (2007, p. 35), “por meio do ditado, o francês estava em vias de se tornar uma língua ‘sagrada’, intocável. A era do latim terminara”. Para a autora, o ditado permitia a verificação da excelência ortográfica em francês e, mais do que isso, “através da ortografia, toda a cultura primária era julgada” (p. 35).

O ditado, indica a autora, ao lado do problema de aritmética, era um exercício que poderia ser executado coletivamente de forma padronizada e corrigido de

maneira objetiva, verificando os erros imediatamente. Além disso, a habilidade gráfica dos alunos também poderia ser avaliada. Para o professor, o exercício era “muito cômodo”. Havia, segundo Chartier (2007), uma finalidade clara, ou seja, o controle da correção ortográfica. Além disso, sempre foi um exercício que “mobilizava a atenção geral, instalava um grande silêncio na sala, durava exatamente o mesmo tempo para todo mundo, os alunos corrigiam eles mesmos, sob o controle do mestre e a nota vinha imediatamente” (2007, p. 34).

Ainda para Chartier (2007, p. 35), “a história do ditado mostra que não é somente o desempenho dos alunos que está em questão. Se esse exercício, apesar de modesto, se tornou um ritual tão consagrado, é porque ele manifesta certa concepção da cultura escrita (...)”. E, apesar de todas as críticas, o ditado sobrevive na escola a todas as reformas pedagógicas (Chartier, 2007, p. 34), e continua sendo, na escola primária, um dos exercícios mais tradicionais e com forte sentido simbólico (Chervel e Manesse, 1989, p. 129).

Contudo, o caderno de 2007 indica uma mudança no sentido do ditado: serve menos para avaliar o controle da correção ortográfica e mais para que a professora identifique os níveis de compreensão da língua escrita das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético), de acordo com a psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985). Veja-se que nos exemplos reproduzidos anteriormente a professora considera acerto no caso em que pelo menos a primeira sílaba da palavra foi grafada corretamente e, mesmo havendo várias incorreções, o resultado é avaliado como “Ótimo!”. Essa maneira de fazer, corrigir e considerar o ditado é visível em todo o caderno, que tem um total de 24 ditados.

Para representar uma outra perspectiva de alfabetização revelada pelos cadernos – *alfabetização através de textos* -, elegemos o caderno de um aluno de uma escola pública do ano de 1996. Consta nesse caderno o registro de 71 dias de aula no período que compreende 12 de março a 8 de julho.

Nesse exemplar, as atividades dos primeiros dias de aula centram-se na exploração dos nomes dos alunos da turma. São vários os exercícios que possibilitam a análise dessas palavras significativas, como contagem do número de letras dos nomes, identificação da letra inicial e final, comparação de nomes que começam com a mesma letra e com o mesmo som. As atividades propostas seguem as orientações apresentadas por Grossi (1990) no que se refere ao trabalho com esse conjunto de palavras significativas.

Tabela 3
Atividades registradas no Caderno 3

Atividades Registradas / Número de ocorrência	
Encher linha	5
Produzir textos individualmente	2
Produzir textos coletivos (com prof ^a ou em grupos)	9
Leitura de textos	25
Identificar letras e palavras em textos	27
Escrever espontaneamente	21
Ditado	8
Completar palavras com letras	11
Completar palavras com sílabas	3
Completar frases com palavras	12
Copiar palavras	20
Copiar frases / texto	13
Desenhar	25
Contar número de letras de palavras	11
Formar palavras a partir de letras	14
Formar palavras a partir de sílabas	21
Identificar letras nas palavras	36
Identificar sílabas	2
Interpretar textos	5

De todos os cadernos analisados, esse é o que apresenta o maior número de registro de produções de textos. Somam, ao total, 24 textos que serviram como ponto de partida para as atividades propostas. Foram apresentados, em sua maioria, em folha mimeografada e em grande parte resultam de produções coletivas. Sete deles foram produzidos pela professora e pelos alunos, outros sete escritos por alunos em duplas ou em trios. Os restantes, dez no total, ao que tudo indica, foram selecionados pela professora.

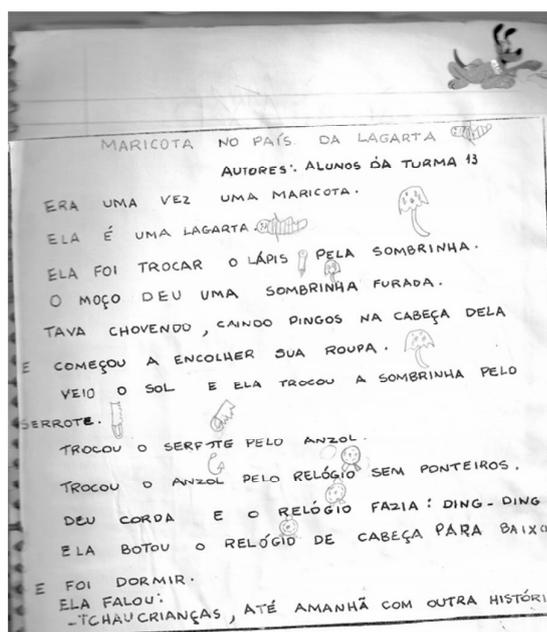


Figura 6

A variedade dos tipos de textos é outro aspecto a destacar a partir da análise. No processo de trabalho identificado, percebemos que a professora procura inserir os alunos em um ambiente de interação com a cultura escrita, na medida em que os coloca em situações de aprendizagem, o que vai ao encontro do que diz Ferreiro (2001) sobre o fato de a escrita ser importante dentro da escola, fundamentalmente porque ela é imprescindível fora dela.

Os registros do caderno C3 demonstram que foram criadas diversas situações de interação cotidiana com a leitura e a escrita. Há no caderno, por exemplo, o registro de um trabalho em que a professora solicitou rótulos, depois realizou a leitura com os alunos e solicitou que eles produzissem textos a partir desse material. Teberosky e Colomer (2003, p.28) caracterizam os rótulos como materiais impressos do tipo doméstico, por consistirem em “escritos utilitários e cotidianos nos quais se aprende a ler para fazer. Esta aprendizagem tem sido descrita como saber fazer a partir do ato de ler e da escuta da leitura de outrem”.

O que nos parece interessante destacar a partir desses registros é justamente o fato de a professora, na medida em que desenvolve o trabalho com os textos, explorar uma letra do alfabeto em especial, de cada vez. Essa prática chama-nos atenção, pois, de alguma forma, faz parte da cultura escolar da alfabetização as letras serem “apresentadas” às crianças pela alfabetizadora, objetivando um

trabalho mais sistemático com a escrita alfabética. Contudo, em uma perspectiva “tradicional” de trabalho com a língua escrita, as palavras trabalhadas obedecem a um grau de dificuldade estabelecido pelo adulto, diferentemente do proposto pela professora^s.

Como bem explica Bronckart (2007), os métodos tradicionais de alfabetização têm a representação de que os estudantes têm um cérebro vazio que necessita ser preenchido progressivamente. A proposta da professora, ao contrário do que prevê uma perspectiva de trabalho seguindo um método “mais rígido”, expõe os alunos ao contato com todas as letras, com todas as palavras e com textos, desde o princípio da alfabetização.

Ao contrário do apresentado anteriormente, é um caderno que demonstra uma prática que trabalha menos com a cópia e muito mais com a produção de textos, o que não significa prescindir do trabalho com letras, sílabas e palavras, ou seja, com a sistematização da escrita alfabética.

Morais e Albuquerque (2006, p. 69) alertam que:

Democratizar o acesso ao mundo letrado não significa encher a sala de aula de recortes de jornais, rótulos, embalagens, cartazes publicitários e colocar livros numa estante. Pressupõe, isto sim, que o aprendiz possa vivenciar, no cotidiano escolar, situações em que textos são lidos e escritos porque atendem a uma determinada finalidade.

Os mesmos autores indicam que trabalhar com textos não significa considerar que as crianças se alfabetizam “espontaneamente, sem uma ajuda sistemática para se apropriarem do sistema alfabético” (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2006, p. 70). Nessa direção, o caderno C3 revela um esforço da professora, já no ano de 1996, de inserir as crianças na cultura escrita, expô-las ao “mundo dos textos” desde o início do processo da alfabetização, sem perder de vista a especificidade da alfabetização (SOARES, 2003), ou seja, o trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética (ALBUQUERQUE, et al, 2005; MORAIS E ALBUQUERQUE, 2006; MORAIS, 2006).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a professora desenvolve um trabalho com o ensino da leitura e da escrita que indica uma possibilidade de *alfabetizar letrando* (SOARES, 2004; CARVALHO, 2005, MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006).

Soares (2003), ao defender a perspectiva do *alfabetizar letrando*, chama a atenção para o fato de que a alfabetização no sentido da “aprendizagem da técnica,

domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento” (p. 16). Sendo assim, afirma a autora que “não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la” (p. 16). Isso, contudo, defende ainda a mesma autora, não significa “desinventar” a alfabetização, uma vez que ela “tem uma especificidade, que não pode ser desprezada (p. 16). Percebe-se no caderno em questão que a professora procura não perder de vista essa especificidade.

Morais e Albuquerque (2006, p. 75) sistematizam o que é preciso, enfim, para trabalhar nessa perspectiva. Dizem os autores que *alfabetizar letrando* – perspectiva adotada pela professora responsável pela prática expressa no Caderno C3, e possivelmente sequer “nomeada” dessa forma por ela – requer: “(a) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; (b) ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética”. Essas duas “exigências” foram cumpridas pela professora em 1996, momento que sequer a perspectiva do letramento estava em evidência como nos dias atuais. O que faz com que professoras, antecipando de alguma forma determinadas perspectivas, trabalhem de maneira “inovadora” e outras, mesmo em um momento em que determinadas concepções de ensino estão sendo questionadas no discurso oficial e no mundo acadêmico, mantenham práticas mais limitadas em relação ao ensino da língua escrita? Essa, contudo, já é uma outra questão que merece estudos para além dos cadernos escolares, mas que adentrem na vida pessoal e profissional das professoras, nos processos de formação, na constituição da *docência alfabetizadora*. As questões em aberto revelam a necessidade da continuidade do diálogo e do debate e, acima de tudo, da pesquisa no campo da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tomamos os cadernos das crianças como uma “produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar” (Viñao, 2008, p. 16), em especial um produto da “cultura da alfabetização escolar”. Como espaço gráfico, suporte da escrita (Hébrard, 2001), ou dispositivo escritural (Chartier, 2002), consideramos que os cadernos são mais do que suportes físicos (Gvirtz, 1999), são dispositivos normatizados e ritualizados que, como afirma Gvirtz, indicam o ensinado

em sala de aula, o conhecimento proposto e a sua avaliação. Como Vinão (2008), Hebrard (2001) e Chartier (2007), apostamos no caderno escolar como um objeto-fonte “precioso” para o estudo do ensino e dos usos escolares da língua escrita.

Das páginas “normatizadas e ritualizadas” desse dispositivo escritural buscamos apreender concepções de alfabetização que indicassem, também, práticas de ensino da leitura e da escrita. Nesse esforço empreendido, nos deparamos com pelo menos três perspectivas diferentes reveladas através dos exercícios e atividades, dos usos de materiais de leitura e escrita, da correção e avaliação dos trabalhos escolares, etc.

Em resumo, podemos dizer que no caderno C1 a concepção é a de que ler é decodificar e escrever é copiar. No C2 e no C3 observamos a influência das teorias construtivistas através de algumas rupturas com os chamados “métodos tradicionais”. Contudo, algumas “fragilidades” são possíveis de perceber. Nesse caso, em especial no caderno C2, em que a professora “aceita”, por todo o 1º semestre letivo, a escrita da criança “como ela sabe”, deixando de fazer uma intervenção mais sistemática. O fato de considerar “certas” todas as palavras dos ditados, independente de como a aluna escreveu, é um indício disso. No final do caderno, depois de um semestre aceitando a escrita “espontânea” da aluna, a professora passa uma atividade que parece “recuar” aos métodos mais convencionais de alfabetização. Ela solicita à criança: *encher linhas: a, e, i, o, u*. Ao que tudo indica, ela propõe *recomeçar* o processo de alfabetização da criança de um suposto início.

Não pretendemos hierarquizar concepções e práticas ou ‘culpabilizar’ professoras por desenvolver determinado tipo de trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, uma vez que “nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhes é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino” (CARVALHO, 2005, p. 112). Nosso intuito maior com esse trabalho é apontar para uma pluralidade de concepções e práticas de alfabetização vigentes nas salas de aulas na atualidade. Seria ingênuo e simplista pensar que o “novo” se impõe sobre o “antigo” de uma forma absoluta e definitiva. Também na alfabetização lidamos com “heranças e tradições”, que precisam ser compreendidas, problematizadas, analisadas e reconstruídas, especialmente na formação inicial e continuada de professores. Esse é nosso objetivo maior: contribuir na discussão sobre formação de professoras

alfabetizadoras. Os cadernos das crianças são uma das formas de ascender a esse debate.

Por fim, conforme indica Morais (2006), não é possível crer que existem "métodos milagrosos" ou que os métodos, por si só, garantem o sucesso na alfabetização. Ao analisar os cadernos, longe de defender métodos ou propostas, queremos fomentar e "discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização" (MORAIS, 2006, p. 11). Os cadernos indicam-nos a necessidade de andarmos nessa direção: construirmos metodologias de alfabetização coletivamente com as professoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana et alli; *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* 2005. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101128int.rtf. Acessado em 17/10/2006.

BATISTA, Antônio Augusto G. e COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de alfabetização e de Português*. Belo Horizonte: Autêntica-CEALE, 2004. (Coleção Educação e Linguagem).

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, Jean- Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y D'ávila, 2007.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho, 2002.

CHERVEL, André & MANESSE, Danièle. *La dictée. Les français et l'orthographe. 1873-1987*. Paris: INRP, Calmann-Lévy, 1989.

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

FERREIRO, Emília, *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar através de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HOBBSAWM, Eric. Introdução. A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MACHADO, Laeda Bezerra e CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. Construtivismo entre alfabetizadores: algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/laedamachadop10.rtf>

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais de construtivismo entre professores alfabetizadores. *Ciências Sociais em Perspectiva* (6) 10: 1º sem. 2007.

MACIEL, Francisca Izabel P. e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel P.; MARTINS, Raquel Márcia F. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica-CEALE, 2008.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César (et. alli). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2007

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares. s/d Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acessado em 12/12/2008.

MORAIS, Arthur. Concepções e Metodologias de Alfabetização: *Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669. Acessado em 29/07/2008.

MORAIS, Artur Gomes e ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. e LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de Jovens e Adultos*. Em uma perspectiva de letramento. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORTATTI, Maria do R. Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PERNAMBUCO, Déa Lucia Campos. *A alfabetizadora construtivista representada por professoras*. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG. Disponível em (27.07.2006):

<http://www.anped.org.br/25/posteres/dealuciacampospernambucop10.rtf>

PRAT i PLA. Ángels. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In.: PÉREZ, Francisco Carvajal, e GARCIA, Joaquín Ramos (et.alli). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v.9 n.52 jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Fev-Mar-Abr, Nº 25, 2004.

TEBEROSKY, Ana.e COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever*. uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEIZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. vii-ix.

WEIZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2001.

WEIZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 5-6.