ISSN: 2178-079X

REVISTA
Cadernos de Educação
FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

“Lá no caderno de leitura é ortografia”: os conhecimentos linguísticos e a leitura numa turma de alfabetização

“There in the reading notebook is spelling”: linguistic knowledge and reading in a literacy class

“Allí en el cuaderno de lectura es ortografía”: conocimiento lingüístico y lectura en una clase de alfabetización

Ana Caroline de Almeida
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

RESUMO

O estudo objetiva analisar eventos de alfabetização construídos numa turma de 2º ano, na Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei/MG, a fim de identificar quais as concepções de alfabetização, leitura e escrita estavam imbuídas nessa prática. Utiliza como método a perspectiva etnográfica para a produção de dados, incluindo observação, diário de campo e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de informações. Os resultados indicam: uma visão de língua escrita como um objeto supostamente neutro e descontextualizado dos seus aspectos culturais e sociais; o sistema de escrita alfabético é a principal referência para o ensino da leitura e da escrita, tomado não como parte da cultura escrita, mas como um código organizado em grupos ortográficos, o que implica em uma pedagogia baseada na repetição, na memorização, na cópia e na realização de atividades mecânicas. Conclui que a concepção de alfabetização é baseada na metodologia da transmissibilidade e na exposição de conhecimentos pela professora, com a recorrência de exercícios e atividades de identificação e classificação de unidades, com pouca atenção à produção de sentido nos processos de ler e de escrever e à inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler.

Palavras-chave: etnografia; alfabetização; leitura; ortografia.

ABSTRACT

This study aims to analyze literacy events constructed in a 2nd-grade class in the Municipal Education Network of São João del-Rei/MG, in order to identify the conceptions of literacy, reading, and writing that were embedded in this practice. It uses an ethnographic perspective as a method for data collection, including observation, field notes, and semi-structured interviews. The results indicate: a view of written language as a supposedly neutral object, decontextualized from its cultural and social aspects; the alphabetic writing system is the main reference for teaching reading and writing, taken not as part of written culture, but as a code organized into orthographic groups, which implies a pedagogy based on repetition, memorization, copying, and the performance of mechanical activities. It concludes that the concept of literacy is based on the methodology of transmissibility and the exposition of knowledge by the teacher, with the recurrence of exercises and activities of identification and classification of units, with little attention to the production of meaning in the processes of reading and writing and to the interrelation between the socio-political structures of a society and the act of reading.

Keywords: ethnography; literacy; reading; spelling.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los eventos de alfabetización construidos en una clase de segundo grado en la Red de Educación Municipal de São João del-Rei/MG, con el fin de identificar las concepciones de alfabetización, lectura y escritura que estaban integradas en esta práctica. Utiliza una perspectiva etnográfica como método de recolección de datos, que incluye observación, notas de campo y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican: una visión del lenguaje escrito como un objeto supuestamente neutral, descontextualizado de sus aspectos culturales y sociales; el sistema de escritura alfabética es la principal referencia para la enseñanza de la lectura y la escritura, tomado no como parte de la cultura escrita, sino como un código organizado en grupos ortográficos, lo que implica una pedagogía basada en la repetición, la memorización, la copia y la realización de actividades mecánicas. Concluye que el concepto de alfabetización se basa en la metodología de la transmisibilidad y la exposición del conocimiento por parte del docente, con la recurrencia de ejercicios y actividades de identificación y clasificación de unidades, con poca atención a la producción de significado en los procesos de lectura y escritura y a la interrelación entre las estructuras sociopolíticas de una sociedad y el acto de leer.

Palabras-clave: etnografía; alfabetismo; lectura; ortografía.

Introdução

Numa sala de aula de alfabetização, diferentes forças atuam, diferentes sujeitos participam, construindo e reconstruindo cotidianamente a cultura escrita escolar. A escola e a sala de aula não são, portanto, lugares de reprodução

apenas, mas sim espaços de elaboração, de criação, de disputa de forças e interesses, logo, contextos complexos, os quais buscamos compreender.

Na década de 1980, os estudos da Psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), representaram uma mudança significativa nos rumos da alfabetização ao deslocar o foco do ensino, ou seja, dos métodos em disputa até então, para a aprendizagem, valorizando o sujeito como agente ativo na construção do conhecimento. Ao enfatizar a singularidade das trajetórias cognitivas das crianças, inspirada nos estudos construtivistas piagetianos, as autoras evidenciam as etapas ou as hipóteses que as crianças constroem sobre como se escreve enquanto tentam se apropriar desse objeto cultural.

Neste mesmo período, outros estudos também contribuíram (e contribuem) para se pensar o processo de alfabetização das crianças, numa perspectiva mais socio-discursiva, especialmente os estudos de Ana Luiza Smolka (1988), que vêm sendo ressignificados por Cecília Goulart (2014a, 2014b, 2019), em defesa de uma perspectiva discursiva da alfabetização. As autoras defendem que a alfabetização deve ser compreendida como um processo discursivo, ou seja, centrado na interação entre os sujeitos, tendo os textos orais e escritos como ponto de partida e de chegada. Por conseguinte, ensinar a escrever não se resume ao domínio técnico do sistema de escrita, mas está diretamente relacionado aos discursos produzidos na sala de aula, tanto orais quanto escritos. As autoras ressaltam que as crianças não deixam de aprender por incapacidade, ao contrário, quando inseridas em contextos significativos de comunicação, arriscam-se, experimentam e produzem diferentes formas de escrita para expressar suas ideias. Assim, o papel do professor seria acompanhar essas produções e favorecer a reflexão da criança sobre a língua em uso.

Já na década de 1990 e início dos anos 2000, vimos o conceito de letramento se consolidar, para o que contribuíram, inicialmente, as publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), amplamente divulgadas. E nas últimas décadas, as proposições da Magda Soares (2016, 2020), relacionando alfabetização e letramento, tornaram-se hegemônicas no campo.

Alfabetizar letrando é a proposta que se consolida no Brasil a partir dos estudos de Soares, preocupada com as especificidades da alfabetização que

estariam se perdendo nas práticas escolares. Para Soares (2004), o Brasil teria passado por um processo de "desinvenção" da alfabetização, e o conceito de letramento ao lado das equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita estariam contribuindo para isso, na medida em que se apagaram as especificidades da alfabetização no contexto escolar, ao darem relevo ao trabalho com textos de circulação social e outros aspectos dessas duas teorias, sem a focalização no sistema de escrita.

Concordam com Soares outros pesquisadores como Arthur Morais, Eliana Albuquerque e Telma Leal. Os três organizaram, a título de exemplo, o livro "Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética", publicado em 2005. No primeiro texto, "Há lugar ainda para métodos de alfabetização?", cuja autoria compartilham Andréa Galvão e Telma Ferraz Leal, é reforçado "o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento" (Galvão; Leal, 2005, p. 13). Nesse sentido, defendem que é necessário que o professor organize "sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e usos sociais da nossa língua" (Galvão; Leal, 2005, p. 26). Ou seja, alfabetizar letrando.

Mas pesquisas realizadas nestas duas últimas décadas e em diferentes escolas brasileiras por integrantes do GPEALE (Almeida; Macedo, 2007; Almeida, 2012; Tibúrcio, 2014; Macedo, 2005) indicam que a especificidade da alfabetização não se perdeu, pelo contrário, ela tem se mostrado bastante central nas práticas de alfabetização observadas, como iremos mostrar também neste artigo.

Em 2016, Soares coloca o conceito de letramento em cena mais uma vez para dizer que, com a sua chegada, o termo associa-se à alfabetização "para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita" (Soares, 2016, p. 27). Essa associação, segundo a autora, representou, em última análise, uma divergência em relação

ao objeto da alfabetização. Há uma crítica da autora a um conceito mais abrangente de alfabetização.

Assim, considerando que a alfabetização é processo complexo, para ela, três facetas estariam em jogo quando se trata da aprendizagem da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Para a autora, a faceta linguística, da apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, corresponderia ao objeto da alfabetização. Ao que ela designa como letramento, corresponderiam as duas outras facetas: a interativa (a língua escrita como veículo de comunicação entre as pessoas) e a sociocultural (os usos, funções e valores atribuídos à escrita).

Do nosso ponto de vista, alfabetização e letramento são colocados, mais uma vez, como dois processos distintos, apartando dimensões intrínsecas ao processo de ensinar e aprender a língua escrita. Entendemos que alfabetizar é um processo que deve referenciar-se na escrita em todas as suas dimensões e nas distintas práticas sociais e vivências cotidianas das crianças, o que implica considerar, pedagogicamente, a cultura escrita da qual elas participam e suas experiências nesse contexto, ou seja, envolve, ao mesmo tempo, habilidades técnicas, conhecimentos linguísticos e pensamento crítico.

Com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), especialmente embasados em Street (2003, 2010, 2014) e Barton e Hamilton (2004), buscamos uma compreensão das práticas de letramento a partir de sua natureza social e ideológica. Street (2003) destaca os aspectos básicos do processo de alfabetização, reconhecendo-os como envolvidos num contexto social e ideológico. A esse respeito o autor escreve que:

> Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégicas aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. Nesse sentido, até mesmo a aquisição inicial do letramento, que se dá na escola ou através de programas específicos, é sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento (Street, 2003, p. 8).

Nessa direção, o significado atribuído aqui ao conceito de letramento envolve as formas de circulação, utilização e significação da escrita na sala de aula; formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais, nas instituições que propõem e exigem essas práticas, como a escola.

Tal concepção de letramento dialoga com as proposições de Paulo Freire (1976; 2014; 2015) sobre a educação e a alfabetização, com as quais também temos nos alinhado, a fim de pensar especificamente a alfabetização de crianças. Temos nos valido do conceito de letramento, na relação com os estudos de Paulo Freire, para propormos uma concepção de alfabetização como apropriação da cultura escrita (Almeida; Macedo; Dezotti, 2023), ou seja, apropriação da linguagem escrita como um elemento político e ideológico, capaz de ampliar as visões de mundo dos sujeitos, e que se dá por meio de interações em torno de textos, nas quais a pergunta e o diálogo sejam premissas básicas, pois é escutando e falando com o educando, com e sobre a escrita que circula socialmente, que se alfabetiza, que se ensina a língua escrita em suas múltiplas dimensões. Assim, atentamo-nos para as formas que o engajamento textual toma dentro de contextos materiais específicos da prática humana, como a escola, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas.

No recorte da pesquisa discutida aqui, propomos o conceito de “eventos de alfabetização” (Almeida, 2020), inspiradas no conceito de “eventos de letramento” – ocasiões empíricas, observáveis, nas quais a escrita é essencial à interação dos participantes (Heath, 2004; Street, 2010; 2014) – para descrever e caracterizar quando, onde e como professora e alunos leem ou escrevem e interagem por meio dela. Tal conceito nos é válido para identificar situações nas quais a escrita ou mesmo um fragmento dela é constitutiva da interação entre professora e alunos.

Consideramos que tal conceito é potente para mapearmos o cotidiano de turmas de alfabetização, sistematizando esse processo por meio da identificação e análise desses eventos. Assim, podemos afirmar que, ao analisar os eventos em turmas de alfabetização, estamos preocupadas, em alguma medida, em estudar as práticas e os textos, ou seja, o que professora e alunos fazem com o material escrito nas turmas de alfabetização. O pressuposto é o de que só o

exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula poderá trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje incomodam professores, gestores e pesquisadores da alfabetização em geral.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar eventos de alfabetização construídos numa turma de 2º ano, na Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei/MG (Almeida, 2020) a fim de identificar qual concepção de alfabetização, leitura e escrita subjaz essa prática. A discussão se dá em torno de um ciclo de atividades sobre o ensino das letras “c” e “ç”, de modo a identificar com quais intenções os textos foram utilizados em sala de aula. Com base na análise de um ciclo de atividades, evidenciamos textos, interações e o modo como a professora e os alunos participaram na construção dos eventos, com foco na ortografia e na leitura.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução: a abordagem teórico-metodológica; a cultura escolar na sala de aula pesquisada e os eventos de alfabetização com foco na ortografia e leitura.

Abordagem teórico-metodológica: a perspectiva etnográfica

Para a realização da pesquisa, orientamo-nos teórico-metodologicamente por uma abordagem processual e comparativa dos estudos de caso (Bartlett; Vavrus, 2017) e por uma perspectiva etnográfica de observação da sala de aula (Heath; Street, 2008; Green; Dixon; Zaharlick, 2005). A pesquisa de doutorado da qual se origina este artigo elegeu duas turmas de alfabetização, em dois estados brasileiros, para acompanhamento do trabalho realizado. Neste artigo trabalhamos com dados produzidos em um desses casos, uma turma de 2º ano, cujas observações ocorreram ao longo de 2017, entre maio e dezembro, com registros escritos e imagéticos em diário de campo.

Destacamos que para a realização da pesquisa não submetemos o projeto ao Comitê de Ética, mas adaptamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura das docentes envolvidas e durante todo o período de realização do trabalho estivemos atentas aos princípios e procedimentos éticos que devem guiar o pesquisador. Compreendemos que a opção por não submeter os projetos de pesquisa à revisão ética não exime o pesquisador de levar a cabo tais princípios e procedimentos envolvidos, desde

a formulação do projeto até a disseminação dos seus resultados. Ao procurar a escola, destacamos com a gestão a importância e a abrangência do estudo, bem como os benefícios para os participantes, sobretudo para a docente diretamente envolvida e a própria gestão, com quem mantivemos um diálogo constante e, ao final da produção dos dados, socializamos as nossas observações e reflexões, num momento formativo para o grupo. Esclarecemos que a pesquisa não traria riscos aos participantes, assim como que o anonimato da professora e crianças estaria garantido por meio do uso de pseudônimos. Além disso, prezamos também pela análise rigorosa dos dados, a honestidade e o compromisso com todos os envolvidos.

Assim, engajamo-nos na observação participante da sala de aula a fim de produzir os dados, o que implicou, conforme Bartlett e Vavrus (2017), perguntar à professora sobre o que estávamos vendo, escutar suas respostas – como se fosse uma entrevista informal no curso da pesquisa, à medida que dúvidas iam surgindo – e ouvir as indagações dela e das crianças. De forma complementar, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora, ao final do período de observação, em dezembro de 2017.

É válido destacar que a pesquisa de observação pode adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse, mas a maioria nem sempre envolve etnografia, como explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005). O que define a observação etnográfica, da qual lançamos mão, é o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura que prezam pela compreensão. Nas palavras das autoras:

> Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 18).

Todas as nossas observações se tornaram notas de campo, produzidas no momento de inserção na turma e revistas logo depois. Foram 44 dias de observação, das 13:00h às 17:20h, sendo 18 dias no mês de maio, 14 em junho, 3 em julho, 7 em agosto e 2 em novembro. Observamos quase que diariamente nos dois primeiros meses de imersão no campo, e nos meses subsequentes fomos mais esporadicamente. Não perdemos de vista o que nos ensina Street

(2010) e Heath e Street (2008): ao entrar no *locus* de pesquisa, o pesquisador precisa manter uma postura de curiosidade e abertura e, principalmente, seguir uma regra fundamental na coleta de dados: "*Describe only what does happen, not what does not happen*" (Heath; Street, 2008, p. 48) ou seja, descrever o que acontece ali. Nas notas de campo, sempre estivemos preocupadas com o registro daquilo que víamos acontecer.

Na produção dos dados da pesquisa, um movimento inicial para a identificação e categorização dos eventos de alfabetização foi a produção de um mapeamento geral dos eventos observados na turma a cada dia, partindo de leituras recorrentes das notas em nosso caderno de campo. Macedo (2005) nos explica que um mapa de eventos de alfabetização é uma forma de representar o modo como ocorreu a interação entre professor e alunos durante as atividades de leitura e escrita. O mapa nos possibilita uma visão geral dos eventos ocorridos em sala, bem como a observação de regularidades que podem ser encontradas na relação parte-todo. No Quadro 1 apresentamos um recorte do mapa de eventos produzido, sendo, na totalidade, 32 eventos de leitura, 3 de literatura, 7 de ensino de gênero textual, 6 de produção de textos e 16 de análise linguística.

Quadro 1 – Recorte do mapa de eventos

Data	Texto	Gênero/Suporte	Eventos de alfabetização					
			Leitura	Literatura	Gênero textual	Produção de texto	Análise linguística	
							Gramática	Ortografia
13/06	A bailarina Cilene Cecília	Narrativa em Folha xerocada	x					ça, co, çu, cão e CE /CI
14/06	Feliz aniversário Winnie	livro de literatura	x					
16/06	A cigarra e a formiga	Fábula em Folha xerocada	x					
20/06	A associação das bruxas aposentadas	Convite em folha xerocada	x		Convite			
21/06							Pontuação	
22/06					Verbete			

23/06	Convite	Convite em folha xerocada	x				Tipos de frases	
28/06	Receita	Receita em folha xerocada	x		Receita		Revisão	
29/06	Francisca e sua ninhada	Narrativa em folha xerocada	x					nh

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Green, Dixon e Zaharlick (2005) ressaltam o desafio do etnógrafo encontrar uma maneira de representar essa relação, que tem a ver com a natureza holística da sala de aula. O mapa de eventos nos ajudou nisto: entender cada parte, cada evento, mas na relação com o todo. Trabalhamos, portanto, com o arranjo narrativo de eventos de alfabetização representativos do cotidiano da sala de aula, considerando-os em ciclos de atividades. Conforme definem Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 44), "um ciclo de atividades em uma sala de aula, seria uma série de eventos tematicamente interligados". Neste artigo, abordaremos um ciclo de atividades com foco nos conhecimentos linguísticos e na leitura, entendendo que tais eventos atrelavam-se a outros nos quais a docente objetivava o ensino da língua materna, como revela a cultura escolar na sala da professora Hilda[1].

A cultura escolar na sala de aula da professora Hilda

A professora Hilda cursou magistério nível médio, mas não quis atuar logo depois da formação, até que teve a oportunidade de substituir uma licença maternidade, no ano de 1999, ensinando por um semestre como professora de Educação Infantil, na rede Municipal de São João del-Rei. Depois dessa curta experiência, ela foi para a zona rural trabalhar com turma multisseriada. Mais adiante, Hilda optou pelo Curso Normal Superior, concluído em 2004, pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), universidade particular que ofertou o curso no polo da cidade vizinha de Prados. Em 2007, especializou-se em Psicopedagogia, também pela UNIPAC, mas, desta vez, na modalidade a distância. Professora experiente, Hilda já atuava na escola investigada há 13 anos, sendo 12 deles com turmas de segundo ano, o que, segundo ela, a levava

[1] Conforme informado, usamos pseudônimos para identificar a professora e as crianças.

a “inovar” um pouco a cada ano, já que tinha irmãos e primos que estudavam na mesma escola.

A escola, por sua vez, atendia um público bastante heterogêneo, proveniente de diversos bairros da cidade e de classes sociais diversificadas. A turma que acompanhamos contava com 21 crianças, que ficavam dispostas em quatro filas, sendo que as duas filas centrais ficavam juntas, formando duplas, e as duas das extremidades ficavam viradas para o centro da sala. Conforme diagnóstico da professora, este grupo de crianças se encontrava com diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, sendo que a maior parte da turma já dominava muitas habilidades com a leitura e a escrita. Um grupo menor, com cerca de 8 crianças, tinha ainda diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, mas ainda não liam e escreviam de maneira autônoma.

No que tange à organização da cultura escolar nessa sala de aula, notamos que a professora era muito dinâmica na condução do trabalho e fazia muitas ações durante o período que estava com a turma. Ela circulava pela sala, observava os cadernos das crianças, orientava onde colar as folhas com textos ou atividades impressas – muito utilizadas no seu trabalho; olhava quem ainda não havia terminado, apressava quem estava atrasado, sentava e corrigia trabalhos nos cadernos das crianças. Tinha sempre a sua aula planejada num caderno e se orientava por ele na condução do dia.

Outra característica da prática da professora era o fato de ela passar muito conteúdo no quadro para as crianças copiarem. Por várias vezes observamos sua preocupação em torno do tempo, sempre atenta a tudo que tinha planejado e buscando dar conta disso, mesmo que o ritmo das crianças não acompanhasse suas expectativas. Era notória a sua insatisfação quando não conseguia trabalhar tudo que planejava, assim como era notória a responsabilização das crianças por isso. Ainda assim, a maioria da turma acompanhava o ritmo intenso da professora, copiava tudo que ela passava no quadro com letra cursiva bem traçada.

Juntamente com a supervisora e as outras professoras de 2º ano da escola, Hilda definia o conteúdo a ser trabalhado nessas turmas, mas todo o material impresso em folhas xerocadas utilizado nas diferentes aulas era por ela preparado. Ela pesquisava, na maioria das vezes, na internet e em outros livros didáticos e selecionava os textos, bem como as figuras que iriam acompanhá-

los, além das atividades correspondentes, sempre buscando atender aos seus objetivos de ensino.

Além disso, muitas propostas de atividades também eram escritas no quadro e copiadas pelas crianças, forma de trabalho que integra a cultura escolar de turmas de alfabetização ao longo do tempo. A professora organizava a escrita no quadro indicando as linhas com números 1 e 2, para facilitar a cópia da letra cursiva pelas crianças, que traçavam nos seus cadernos, também numerados ou marcados com “x”, indicando em qual linha deveria ocorrer a escrita. O tamanho grande da letra, a numeração, os símbolos de identificação e o uso de cores diferentes demostram a preocupação da docente em orientar os alunos com relação à organização da escrita.

Uma exigência que essa professora fazia à turma era a elaboração de respostas completas, seguindo um padrão muito identificado na cultura dos livros didáticos que normalmente trazem a resposta pronta no manual do professor. Por exemplo, se ela perguntava “Quem é o autor do texto?”, a resposta considerada correta era “O autor do texto é Fulano”. “Como vocês vão chegar no terceiro ano sem saber isso!” dizia ela. Durante nosso período de imersão no campo, ela chegou a nos relatar, num tom baixo de voz: “Tem que ficar todo dia ali, em cima, senão não sai resposta completa”.

A professora nos relatou também sobre sua preocupação em corrigir os cadernos das crianças: primeiro, porque “alguns pais reclamam que a professora não olha caderno de aluno”; segundo, porque “no segundo ano as crianças escrevem muito errado”. Notamos, por essa fala e também pelas observações, que a expectativa da professora esteve muito centrada em garantir a escrita ortograficamente correta por parte dos alunos, por isso controlava essa escrita, sempre anotando respostas no quadro, limitando assim a escrita espontânea e livre por parte da maioria dos alunos, fosse durante as atividades propostas ou mesmo nos eventos de alfabetização envolvendo a produção de textos.

Outro ponto a ser considerado era o fato de a professora separar os conteúdos que trabalhava em oito cadernos distintos. No caderno de leitura, no qual a professora trabalhava com textos específicos para ensinar regras de ortografia, observamos que esses textos eram selecionados de modo a contemplarem algum grupo ortográfico e eram utilizados pela docente também como ferramenta para o treino da leitura oral, por isso ela nomeia o caderno

como “caderno de leitura”. A professora relatou-nos na entrevista que “é um caderno de ortografia, mas também de leitura porque eu quero que eles leiam em casa, para os pais. Então é mais leitura mesmo”. Essa constatação evidencia a ancoragem numa pedagogia da alfabetização baseada em textos acartilhados, sem autenticidade, escritos com o único objetivo de apresentar grupos ortográficos a serem ensinados.

As crianças tinham ainda um caderno para produção de textos, no qual a professora concentrava as propostas de produção de textos solicitadas às crianças. No caderno de português, a professora concentrava o ensino de gêneros textuais e gramática, por meio de diferentes textos. O caderno de literatura e filosofia era dividido ao meio, de modo a separar atividades ligadas à literatura e o que era ligado à filosofia. Além desses cadernos diretamente ligados ao ensino da língua escrita, havia um caderno de tarefas de casa, outro para Matemática, um para Ciências Humanas e da Natureza e ainda um outro caderno de Artes.

Esta breve descrição dos modos de organização do processo de alfabetização das crianças nos indica alguns elementos que constituem a organização da prática desta professora. Um elemento que chama a atenção é o controle das ações das crianças na lida com a leitura e a escrita, especialmente a cópia do que está posto no quadro com letra cursiva bem desenhada. Outro ponto de destaque é a divisão dos conteúdos da alfabetização em cadernos que categorizam o currículo em ação de acordo com a concepção da professora sobre o ensino da leitura e da escrita. Assim, o ensino da leitura pode, na lógica desta docente, se dar por meio do treino de textos artificiais, com predominância de palavras de determinados de grupos ortográficos, associando leitura e ensino de ortografia, como veremos a seguir. Tais elementos sinalizam para uma concepção fragmentada, estática e supostamente neutra da linguagem escrita e uma concepção de leitura como decodificação, sem enfatizar a compreensão como um processo pertinente à alfabetização. Esses dados evidenciam o quanto esta prática se distancia da ideia proposta por Soares de “desinvenção da alfabetização” (Soares, 2004), uma vez que os processos de alfabetização se mostraram centrados no sistema ortográfico da escrita, sem que as crianças

exercitassem produção espontânea de textos[2] e/ou lessem textos para produzir sentidos e respostas próprias sem a formalidade da "resposta completa" exigida pela professora.

"Lá no caderno de leitura é ortografia": os conhecimentos linguísticos e a leitura no trabalho da professora

Optamos por trazer como exemplo um evento de alfabetização que foi observado no dia 13 de junho de 2017, quando do ensino das letras "c" e "ç".

> O evento inicia-se às 14h45. A professora chama dois alunos para entregar o caderno de leitura. Neste caderno, normalmente ela trabalha algum assunto de ortografia. "Hoje é o dia do ç. Quando usamos ou não essa letra. As palavrinhas com 'ce' e 'ci' não tem cedilha. E com 'ça', 'ço', 'çu' tem cedilha. Então nós vamos fazer as palavrinhas com 'ce' e 'ci' agora, no caderno de leitura." Ela explica onde as crianças devem escrever. "É numa folha limpa, porque nós vamos fazer uma lista de palavras". Ela anota na lousa #Palavras com Ce e Ci. As crianças participam da construção da lista. A professora vai anotando as palavras que as crianças ditam: cebola, cigarra, cebolinha, cinema, cimento, cenoura, céu, circo (Figura 1). As crianças falam algumas palavras, ora com a letra s, ora com a letra c e a professora vai decidindo qual vai anotar na lousa, questionando a turma sobre a grafia correta da palavra. "Sinal é com C?". Depois ela informa que a turma toda vai fazer a leitura das palavras "não é só um, dois não. Quero ouvir a voz de todo mundo."
>
> A professora, com o giz rosa, vai demarcando as sílabas das palavras na lousa. E as crianças demarcam nos cadernos, com o lápis de colorir vermelho. E vão lendo em voz alta. Na continuidade do evento, a professora informa: "Pode escrever na outra folha: palavras com 'ça', 'ço', 'çu', 'ção'. Quem sabe uma palavra com 'ç' pra me falar? Alguma palavra que começa com 'ç'? A professora indaga a turma: "Não?" Até que uma aluna levanta a mão e ela diz: "Lia, pode falar." E Lia diz: 'maçã'. A professora faz então a lista de palavras com ç na lousa: maçã, coração, caroço, açúcar, palhaço, canção, carroça, doçura, cadarço (Figura 2). A docente vai interrogando as crianças e elas vão respondendo. Às vezes falam palavras com ss, mas às vezes acertam. "Então vamos ler comigo. Todo mundo!" A turma passa então à leitura em voz alta das palavras listadas na lousa. Na verdade, apenas alguns alunos leem.
>
> Na continuidade do evento, a professora registra na lousa uma síntese da discussão que fez com a turma e escreve a regra ortográfica: É bom saber que.... e registra: Antes das vogais E e I usamos a letra c e antes das vogais A, O, U usamos ç (Figura

[2] Para conhecer mais sobre os eventos de alfabetização com foco na produção de textos observados nessa turma, conferir (Almeida, 2020).

3). Depois de anotar na lousa para as crianças copiarem no caderno, a professora lê a regra em voz alta e reforça o que ela ensinou (Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 1 – Fotografia da lousa com a lista de palavras que contém as sílabas "ce" e "ci"



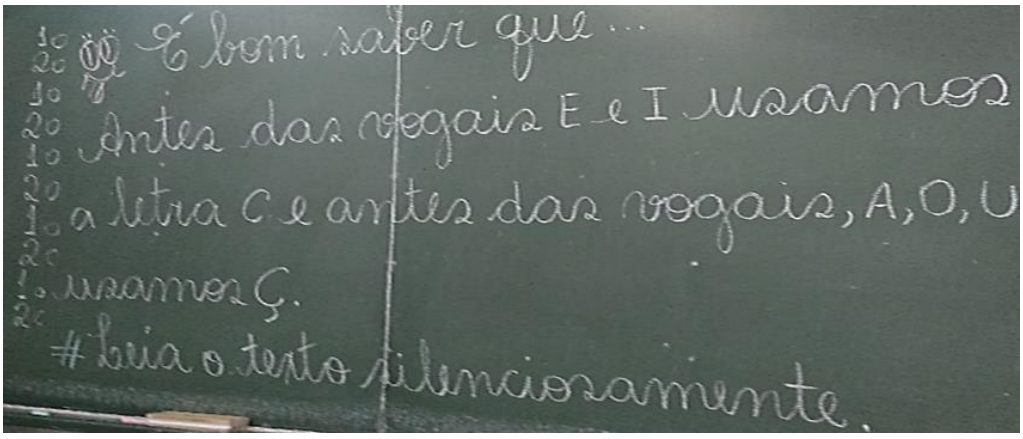
Fonte: acervo das autoras

Figura 2 – Fotografia da lousa com a lista de palavras que contém as sílabas "ça", "ço", "çu", "ção"



Fonte: acervo das autoras

Figura 3 – Fotografia da lousa com a regra ortográfica sobre a letra "c" e "ç"



Fonte: acervo das autoras

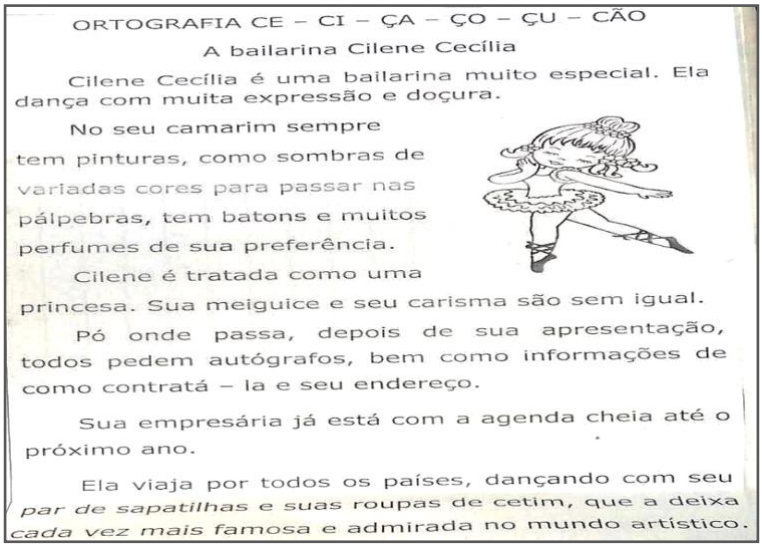
A prática de usar o denominado caderno de leitura para ensinar ortografia era bastante comum no grupo. Chama-nos a atenção o ponto de partida da professora para a construção deste evento de alfabetização: a informação que ela repassa para a turma: “As palavrinhas com ‘ce’ e ‘ci’ não tem cedilha. E com ‘ça, ço, çu' tem cedilha”. Uma informação que ignora a complexidade da ortografia e omite as múltiplas possibilidades de representação do fonema “s”, podendo este ser representado não apenas pelo grafema s, mas pelo ç, c, ss, xs. Ou seja, há uma dimensão de arbitrariedade na ortografia que não será compreendida por meio do ensino de grupos ortográficos, mas sim pela exposição às diferentes ocorrências em que esse fonema consta na escrita. É o que Morais (2010) nomeou como palavras irregulares para as quais não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é memorizar a grafia ou recorrer ao dicionário.

Nessa mesma linha, no evento de alfabetização analisado, professora e alunos passam à construção coletiva de duas listas de palavras, abarcando estes grupos ortográficos e, logo depois, leem em voz alta demarcando as sílabas e assim trabalhando a leitura oral de maneira articulada à memorização da ortografia das palavras. Esta atitude demonstra que a docente “trata a ortografia como uma questão estritamente gráfica, sem ajudar a criança a refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar essa ou aquela letra” (Morais, 2010, p. 64). Logo depois da leitura oral das palavras, a fim de fixar o que foi dito por ela durante o evento, a professora registra a regra na lousa e as crianças apenas copiam em seus cadernos. Assim, o que as crianças precisam saber e fazer para participarem desse evento é repetir, copiar e memorizar palavras do mesmo grupo ortográfico.

Mas o trabalho com a ortografia não se encerra aí. Observamos que a professora selecionava textos que tivessem mais palavras de grupos ortográficos específicos para complementar esse trabalho inicial de explicitação da regra e cópia de uma lista de palavras (Figura 4). Estes textos, normalmente acompanhados de uma série de questões a serem respondidas, eram colados no caderno de leitura e enviados para casa semanalmente. Ali os alunos precisariam treinar a leitura do texto e responder as questões, como ela mesma salienta.

> Lá no caderno de leitura é ortografia...Então as dificuldades ortográficas a gente trabalha no segundo ano. Escolho o texto que tiver palavras com essas dificuldades ortográficas né?... No caso dos três 'r, rr', eu tinha um texto que tinha os três 'r, rr' […] Eu tenho vários textos de ç, cada ano dou um – a cigarra faceira, tem uma outra cigarra... o da bailarina Cilene (Entrevista com a docente, dezembro de 2017).

Figura 4 – Texto "A bailarina Cilene Cecília"



ORTOGRAFIA CE – CI – ÇA – ÇO – ÇU – CÃO

A bailarina Cilene Cecília

Cilene Cecília é uma bailarina muito especial. Ela dança com muita expressão e doçura.

No seu camarim sempre tem pinturas, como sombras de variadas cores para passar nas pálpebras, tem batons e muitos perfumes de sua preferência.

Cilene é tratada como uma princesa. Sua meiguice e seu carisma são sem igual.

Pó onde passa, depois de sua apresentação, todos pedem autógrafos, bem como informações de como contratá – la e seu endereço.

Sua empresária já está com a agenda cheia até o próximo ano.

Ela viaja por todos os países, dançando com seu *par de sapatilhas* e suas roupas de cetim, que a deixa *cada vez mais famosa* e admirada no mundo artístico.

Fonte: acervo das autoras

Chamamos a atenção neste trecho para o fato de que o texto que a professora escolhe, na tentativa de contextualizar seu trabalho, não se relaciona a nenhum gênero em especial, sendo escolhido apenas pela presença de palavras relacionadas ao grupo ortográfico em questão, distanciando-se, assim, da proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, defendida por Soares (1998), e da perspectiva da alfabetização como apropriação da cultura escrita, defendida por (Macedo; Almeida; Dezotti, 2023). A escrita, nesse caso, restringe-se ao sistema de escrita; ler, portanto, é decodificar esse sistema e escrever se resume a escrever ortograficamente as palavras. O texto não tem autoria nem indicação da fonte de onde foi retirado, precisamente porque foi escrito com o único objetivo de memorização de grupos ortográficos pelas crianças. Notemos que a docente afirmou ter "vários textos de Ç" e cada ano utiliza um deles. Isso significa que na escolha dos textos para estes eventos não entra em questão a cultura escrita dos alunos nem a cultura escrita que circula na sociedade grafocêntrica, repleta de textos diversos com as mais variadas

funções sociais. Os textos, neste caso, se reduzem a ferramentas que a professora utiliza para reforçar um conteúdo que, na perspectiva dela, já foi ensinado. Na sequência, apresentamos como foi a utilização do texto relativo ao "ç" no evento que estamos narrando.

> O evento inicia-se às14h. A professora entrega o "texto" impresso para as crianças e anota na lousa #Leia o texto silenciosamente. "Vocês vão ler o texto com os olhos, vão numerar os parágrafos e vão ler o texto aqui pra mim, que hoje eu vou tomar a leitura". Então as crianças vão terminando de anotar tudo que está na lousa. A professora dá um tempo para que finalizem o que ela pediu: Colorir a figura do texto, ler silenciosamente, numerar os parágrafos e ainda terminar de copiar a anotação da lousa. A professora chama alguns alunos na frente da sala. Cada um lerá um parágrafo do texto "A bailarina Cilene Cecília" (Figura 4).
> As crianças se posicionam com seus cadernos na mão. A professora orienta que a leitura deve ser bem alta. Escuta a leitura das crianças e quer ouvir de perto uma aluna com mais dificuldade. À medida que terminam, voltam aos seus lugares. Algumas crianças leem timidamente. Em seguida, a leitura é feita pela professora e, por fim, ela diz: "Então agora vocês vão colar, que eu vou passar a primeira pergunta. 1) Como dança a bailarina? Resposta completa. Eu vou passar três perguntas. Vocês vão copiar a primeira e responder. Copiar a segunda e responder. Copiar a terceira e responder. Depois que responder as três perguntas, vão trazer pra mim. 2) O que tem no camarim de Cilene? 3) O que acontece depois de suas apresentações?" Depois de anotar as perguntas, a professora dá um tempo para as crianças responderem. Após 30 minutos ela retoma o diálogo: "Pronto? Quem já acabou as três". Kauã foi o primeiro a se manifestar. "Tia, eu já acabei." Então ele levou o caderno até ela. Ela lê e faz apontamentos nas respostas que ele deu. "Gente, a resposta da número 2 é grande. Não é só uma linha não." Ela continua aguardando, pois ninguém mais terminou. Passados mais 10 minutos, a professora anota a quarta pergunta na lousa: 4) Retire do texto uma palavra com ç (Diário de campo da pesquisadora).

Ao mobilizar este "texto" durante a construção do evento, a professora pretendeu alcançar dois objetivos: o primeiro, foi avaliar a fluência na leitura oral que as crianças realizaram (cada criança chamada à frente da sala leu um parágrafo, sob o olhar atento da docente que solicitava que elas lessem bem alto); o segundo, foi propor a interpretação do texto, incluindo uma atividade ligada à ortografia ("Retire do texto uma palavra com ç"). Mas a questão que se coloca aqui é que não há, de fato, uma articulação entre leitura e análise

linguística, porque a questão ortográfica em foco não surgiu de uma reflexão sobre como o texto se constitui, linguística ou discursivamente. Não surgiu da leitura de um texto autêntico nem da comparação com os diferentes contextos em que o "ç" é usado.

O texto acartilhado foi um pretexto para atividades de localização de informações, que aparecem em atividades como "retire do texto uma palavra com ç". Quando a professora parte da questão ortográfica e vai para o texto apresentando, de antemão, uma regra ortográfica a ser ensinada, ela se afasta do trabalho com a análise linguística de fato, embora seja inegável o seu esforço para que os alunos aprendam a decodificar. Afasta-se, também, da forma como a escrita circula socialmente, conforme os estudos de Street (2014) sobre o letramento.

Outro ponto relevante para nós, no que se refere ao modo como a professora conduzia o trabalho com a ortografia, é que não entravam em jogo as questões específicas dos alunos com os quais a docente estava lidando naquele ano (embora muitos deles pudessem ter dificuldade com o "ç" ou com qualquer outro grupo ortográfico). O excerto a seguir, extraído também da entrevista, evidencia este ponto. Trata-se de um relato da própria docente sobre como era o trabalho com os sons da letra "r".

> Então… 'p e b', 'c e g', 'd e t', 'f e v', 'que e qui', 'gue e gui' e aí vai... até chegar no 'al', 'el', 'il' agora, que é o último, né?... então eu vou trabalhando... A gente faz listas de palavras ... eu vou falar do 'r' brando, porque o 'r' brando eles têm maior dificuldade com o tal do 'r' brando, então a gente fez a lista de palavras do 'r' brando, eu nem fiz de 'r' inicial porque eu acho que já venceu isso daí, já sabem palavra com 'r' inicial, acho bobeira fazer. Então eu fiz de 'r' brando, e fiz dos dois 'rr'. Os dois 'rr' eu já fiz separando em sílabas, a gente fez separando em sílabas para eles aprenderem que os dois 'rr' não pode ficar junto. Então toda palavrinha que eles falavam com dois 'rr' já escrevia separando em sílabas. O 'r' brando eu expliquei trocentas vezes que era entre vogais, ele tem o som de 'ra', a língua treme, cansei de falar isso com eles, a língua treme. Então na hora que você manda retirar do texto, a dificuldade para achar o 'r' brando, eles colocam – cravo, né?... por exemplo, 'cr', então gente, o 'r' está entre vogais, vê... olha aqui, vê se o 'r' que você escreveu está entre vogais – não, não está, então não é 'r' brando. Então isso eu estou fixando até hoje com eles. Então eu trabalhei muito 'r' brando, por causa dessa dificuldade. Aí tinha o texto, que tinha os três 'rrr', né?... e eles tinham que circular os três 'rrr', ou separar... aí vai bolando as atividades. E eu vou aumentando os textos né? (Entrevista com a docente, dezembro de 2017).

A professora começa o relato destacando que inicia o ano pelas correspondências fonográficas regulares diretas, que inclui as grafias de “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Depois ela avança para as correspondências regulares contextuais, mesmo sem se dar conta disso, porque há um saber docente intuitivo, construído em anos de experiência. Como escreve Morais (2010), a disputa entre o “r” e o “rr” é um bom exemplo desse tipo de regularidade contextual. O autor esclarece:

> Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do "R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte" aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam tremido) usamos um só R, como em “careca” e “braço” (Morais, 2010, p. 38).

Notamos que a estratégia da docente para o trabalho com o “r” e “rr” se assemelha com a estratégia utilizada para trabalhar o “ç”: a produção de listas de palavras. A observação do caderno de leitura de uma das crianças evidencia que isso se repetiu com todos os grupos ortográficos. No caso do “r”, especificamente, a professora menciona que as crianças têm muita dificuldade com o “r” brando, mas o exemplo que ela traz para evidenciar é frágil, uma vez que na palavra “cravo”, por exemplo, o som do “r” é o mesmo que em “barata”, assim como em “careca” e “braço”, exemplos trazidos por Morais (2010) na citação acima. Nesse sentido, a professora não reflete sobre como as crianças estavam pensando e fica sempre na expectativa de que as crianças respondam exatamente o que ela quer, ou seja, o “r” brando entre vogais. A despeito de todo o esforço feito pela docente, como ela mesma reforça (“O ‘r’ brando eu expliquei trocentas vezes que era entre vogais”), não podemos deixar de reconhecer que ela utiliza uma metodologia centrada na memorização de regras, dando pouca atenção ao processo de aprendizagem das crianças, caminhando assim, na contramão da teoria da Psicogênese da Língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1991).

O evento de leitura que trouxemos, associado a memorização de regras ortográficas, aponta para o trabalho com pseudotextos, cujo sentido é prefixado pela professora: ou seja, texto escrito para ensinar grupos ortográficos, seguindo um roteiro de ensino de leitura baseado em perguntas de localização de informações para as quais espera respostas idênticas ao texto, portanto, idênticas também entre as crianças. Como ela mesma chega a afirmar durante a entrevista, a resposta completa estava no texto e cabia às crianças identificarem e copiarem até o ponto final.

Nesses modos de uso escolar da língua escrita, como sublinha Rockwell (1985, p. 94), ela "tende a se converter em um objeto sem qualquer referente que não seja ela própria. Na cópia, no ditado, na leitura mecânica a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito e não para o seu significado", ou seja, se volta para o sistema de escrita alfabético, tomado como um ente abstrato, descontextualizado, afastado da perspectiva cultural com que os estudos do letramento tomam a língua escrita.

Ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, observando o caderno de Português de uma criança da turma, percebemos que o trabalho da professora envolveu o ensino de vogais, consoantes e ordem alfabética; depois, o foco foi as palavras e a formação de frases, ensinando a formação e a identificação de palavras em frases e a segmentação das frases em palavras. Na sequência, a professora enfatizou o uso de letras maiúsculas e minúsculas e o aprendizado da letra cursiva. Nesse período, a professora centraliza o ensino da língua em frases, as quais ela pede para escrever, reescrever, para substituir desenhos por palavras, formando frases, para passar para a letra cursiva, para utilizar inicial maiúscula quando necessário. Se olharmos o caderno de produção de textos, verificaremos que a formação de frases também está lá, assim como o preenchimento de espaços vazios nas frases e em textos curtos.

Essas observações são ratificadas pela docente, como mostram excertos extraídos da entrevista que realizamos com ela:

> Eu alfabetizo, eu começo assim, com textos pequenos, de 4 linhas, só, letra grande, bastão né?... e vou tomando das crianças. Faço muito oral – "como se escreve tal palavra?", como é que é cachorro, por exemplo, como é que é o – ca, e eles vão falando, vão formando a palavra para mim, ou através do c+a,

> ou sílaba, né?... *letras ou sílabas, mas eu vou mais na sílaba*, então eu vou alfabetizando assim […].
>
> Mas nossa! No começo do ano é um custo, então assim, eu dou muita frase, na verdade, eu começo *na alfabetização, eu começo com frase.* Eu ponho a frase, o desenho, né?... uma palavra, um desenho... então ele tem que reescrever essa frase colocando o nome do desenho, aí eu vou ver se ele sabe escrever o nome do desenho – caderno, bola, pipoca, seja lá o que for, então isso já é uma maneira que eu observo se ele já está sendo alfabetizado. Porque a partir do momento que ele consegue reescrever essa frase e substituindo o desenho pelo nome dele, a criança já está evoluindo […].
>
> Então assim, *o meu trabalho, ele é muito... individual*, eu falo assim, *eu passei, eu ensinei uma vez pra você, a segunda vez você vai fazer sozinho, que eu já te ensinei, então você vai ter que se virar para fazer sozinho.* Depois ou eu vou corrigir junto com você no quadro para tirar a sua dúvida, ou eu vou corrigir no seu caderno e mandar você consertar os erros que estão ali – "olha esse está errado, procura olhar que não é isso não". Então eu vou forçando a se virar, a procurar, a tentar fazer tudo sozinho, sabe!? E eu consigo isso. Eu consigo isso fácil (Entrevista com a docente, dezembro de 2017, grifos nossos).

Estas observações sinalizam, de antemão, para concepções às quais a professora carrega, mesmo que de maneira inconsciente, entre elas, uma concepção de alfabetização e de ensino e aprendizagem. Notamos que nos excertos acima a professora destaca a letra, a sílaba e a frase como pontos de partida para o processo de alfabetização, enquanto defendemos, com base nos estudos do letramento e da cultura escrita, que o ponto de partida precisa ser a cultura escrita, a experiência dos educandos na vida cotidiana, a prática social materializada nos textos.

Ademais, a professora reforça que o trabalho dela é bastante individual, centrado nela, que ensina, e o aluno terá que "se virar" para fazer sozinho, indicando uma lógica de educação bancária (Freire, 1976). Freire (2014, p. 80) diria que, nesta perspectiva, "em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, receberam pacientemente, memorizam e repetem". Ao passo que, como já apontado em estudos de vários campos do conhecimento, diferentemente dos animais, nós aprendemos de maneira criativa, não dependendo de numerosas e exaustivas repetições. A língua, principalmente, não se aprende por treinamento, mas na

prática, pela análise de situações de uso efetivo. A linguagem escrita é viva e dinâmica, ela estrutura diversas práticas cotidianas de letramento. Esse pressuposto pode ser utilizado para a abordagem da língua em sala de aula, envolvendo os conhecimentos das crianças sobre a escrita e os diferentes textos que circulam socialmente.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi discutir eventos de alfabetização construídos em uma turma de alfabetização de 2º ano, a fim de identificar quais as concepções de alfabetização, leitura e escrita estavam imbuídas nessa prática. Nesse sentido, os resultados apontaram para o seguinte: uma visão de língua escrita como um objeto supostamente neutro, como um sistema descontextualizado, desprovido dos seus aspectos culturais e sociais; uma visão de texto como objeto de leitura vozeada, de codificação e decodificação, de imitação ou de fixação de sentidos.

Mostrou, assim, uma concepção de alfabetização baseada na metodologia da transmissibilidade e na exposição de conhecimentos pela professora, com a recorrência de exercícios e atividades de identificação e classificação de unidades, dando pouca ênfase na produção de sentido nos processos de ler e de escrever, na inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler. Tais concepções de língua e texto distanciam-se de uma noção de alfabetização como prática social, emancipadora e crítica, a qual defendemos, ainda assim envolta por uma dimensão ideológica, como apontado por Street (2003).

Embora os estudos sobre alfabetização nas últimas três décadas tenham avançado, percebemos que, na sala de aula pesquisada, estes estudos ainda têm pouco impacto. O sistema de escrita alfabético é a principal referência para o ensino da leitura e da escrita. No caso aqui analisado, tomado não como parte da cultura escrita, mas como um código organizado em grupos ortográficos, o que implica em uma pedagogia baseada na repetição, na memorização, na cópia e na realização de atividades mecânicas. Esperamos com este artigo contribuir para a formação de professoras alfabetizadoras no sentido de desconstruirmos uma concepção de alfabetização restrita, que domina, ainda, muitas salas de

aula de alfabetização no país, advogando em prol de uma concepção mais alargada de alfabetização, como apropriação da cultura escrita. Nesta perspectiva, os textos, em sua variedade de gêneros e suportes, adequados ao público atendido, precisam ser objetos de leitura, produção e discussão tanto para a construção de conhecimentos linguísticos, como para a construção de conhecimentos científicos relevantes aos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos; em meio a isso, questões sociais, culturais e políticas entram em jogo.

Referências

ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático e outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo. *In*: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderlei Cardoso de (org.). **Práticas Educativas**: discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 7-30.

ALMEIDA, Ana Caroline. **Ensino fundamental de nove anos**: alfabetização e letramento com crianças de seis anos. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas:** uma análise comparativa e etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; DEZOTTI, Magda. Alfabetização como apropriação da cultura escrita. **Poiésis**, v. 17, n. 32, p .201-221, 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20186. Acesso em: 2 jun. 2023.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research***:* a comparative approach. New York: Routledge, 2017.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In:* ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad:** nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004 [1998], p. 109-140.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 11-28.

GOULART, Cecília. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.] v. 1, n. 9, p. 60-78, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334. Acesso em: 26 abr. 2026.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, jul./dez. 2014a. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004 . Acesso em: 26 abr. 2026.

GOULART, Cecília. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014b. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/3753. Acesso em: 26 abr. 2026.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista***,* Belo Horizonte, v. 42. p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2023.

HEATH, Shirley Brice. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. *In:* ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. [1982]. p. 143-179.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On ethnography:** approaches to language and literacy research. New York; London: Teachers College Press, 2008.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento:** o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática. 2010.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 85-95, fev. 1985. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/690.pdf . Acesso em: 12 ago. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 26 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Trabalho apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. 2003. Disponível em: https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html. Acesso em: 3 ago. 2023.

STREET, Brian V. Os Novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. **Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental**: um estudo de caso etnográfico. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

Editor(a) responsável: Marta Nörnberg

Recebido em: 17/07/25
Aceito em: 07/05/26.

Ana Caroline de Almeida
Doutora em Educação. Universidade Federal de São João del-Rei. UFSJ. Alfabetização, letramentos, infâncias, cultura escrita, etnografia.
ana.caroline@ufsj.edu.br
http://lattes.cnpq.br/7553357229357368
http://orcid.org/0000-0001-8062-0696

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Doutora em Educação. Universidade Federal de São João del-Rei. UFSJ. Alfabetização, letramentos, etnografia.
socorronunes@ufsj.edu.br
http://lattes.cnpq.br/6550649595912231
http://orcid.org/0000-0003-3103-3203