



July Rianna de Melo

---

Doutorado - PPGEdU

---

UFPE/2024

---

# Alfabetização e Letramento:

Vestígios de práticas de ensino em cadernos escolares do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental



July Rianma de Melo

Orientador: Dr. Alessandro da Silva



# Um Convite à leitura

Querido/a leitor/a, os cadernos são objetos que atravessam gerações e constituem elementos da tradição escolar: estudantes, mães, pais e professores/as, todos/as nós já interagimos com eles. Essa familiaridade faz com que, ao mencionarmos a palavra “cadernos”, muitos/as de nós tenhamos memórias para compartilhar e opiniões para oferecer; mas, quando ocorre de indagarmos sobre as práticas de ensino que podem materializar, as respostas parecem menos fáceis.

Se ainda é difícil definir as práticas através dos cadernos é porque, sob uma suposta banalidade, eles surgem como objetos bastante complexos, embora importantes para a compreensão “do que” e “como” se ensina na escola. Por isso, através desta tese, gostaríamos de convidá-lo/a a conhecer um pouco mais sobre as práticas de alfabetização e letramento, materializadas em cadernos escolares – cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental – que não sucumbiram ao tempo ou a outras circunstâncias que nos levariam a desaparecer.

Sabemos que o desenvolvimento dos sistemas de escrita, uma invenção exclusivamente humana, permitiu a comunicação entre as pessoas, mesmo a longas distâncias. Aliás, no caso deste convite que você lê agora, por meio físico ou virtual, a situação sociocomunicativa foi iniciada desde quando você observou o título da tese, identificou a autoria e, sob a mediação desses elementos e de outros tantos, chegou a esta página. Ainda que estejamos fisicamente distantes no tempo e no espaço, a interação estabelecida entre nós – escritores/as e leitores/as – é que produzirá os sentidos deste texto.

Como escritores/as, fizemos uso de diferentes estratégias de organização textual visando tentar “controlar” a interpretação do lido: consideramos, antecipadamente, os/as possíveis leitores/as; distribuimos as ideias em parágrafos e em seções; utilizamos os componentes constitutivos do gênero do discurso tese. Enfim, tudo isso, e muito mais, foi mobilizado nessa situação sociocomunicativa, cuja eficácia advirá da estreita relação mantida pela seguinte tríade: o que queríamos dizer, o que efetivamente dissemos e o que foi compreendido. O que não descarta, com isso, a possibilidade de que você construa sentidos diferentes daqueles que cogitamos no ato da produção desta tese. Reconhecemos que o valor de um texto, de qualquer que seja o gênero do discurso, é resultante do uso que dele se faz. Essa é a aspiração que nos guia e a recompensa que, com a sua leitura, almejamos.

A autora





UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VESTÍGIOS DE PRÁTICAS DE  
ENSINO EM CADERNOS ESCOLARES DO ÚLTIMO ANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JULY RIANNA DE MELO

RECIFE

2024



JULY RIANNA DE MELO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VESTÍGIOS DE PRÁTICAS DE ENSINO EM  
CADERNOS ESCOLARES DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

RECIFE

2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Melo, July Rianna de.

Alfabetização e letramento: vestígios de práticas de ensino em cadernos escolares do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental / July Rianna de Melo. - Recife, 2024. 381f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Silva, Alessandro da.

Inclui referências e apêndice.

1. Práticas de Ensino; 2. Alfabetização; 3. Letramento; 4. Cadernos Escolares; 5. Educação Infantil e Ensino Fundamental. I. Silva, Alessandro da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JULY RIANNA DE MELO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: VESTÍGIOS DE PRÁTICAS DE ENSINO EM  
CADERNOS ESCOLARES DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Apresentação por videoconferência em 17/12/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Teresinha Peres (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pelotas  
[Participação por videoconferência]

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira-Mendes (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Brasília  
[Participação por videoconferência]

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco  
[Participação por videoconferência]

An illustration of several hands of different skin tones (brown, tan, and light skin) stacked together in a circle, symbolizing unity and solidarity. The hands are drawn in a simple, cartoonish style with bold outlines. Some hands have accessories like a red beaded bracelet, a yellow ring, and a blue and white striped wristband. The background is white with faint horizontal lines.

Dedico esta tese a todas as mulheres que  
têm lutado para que ocupemos um lugar  
que, por tantos séculos, nos foi proibido, no  
âmbito da educação, do trabalho, da  
participação política e da pesquisa científica.

Não esqueçamos:

*mulheres também  
podem!*



## TEMPOS, MEMÓRIAS E AGRADECIMENTOS

Pesquisar é uma atividade mediada pelo tempo. Passaram-se semanas, meses e anos para que este trabalho chegasse à versão que ora apresentamos. Olhando para trás, algumas das lembranças e dos eventos que me trouxeram até aqui parecem mais vívidos do que outros; como se tivessem ocorrido pouco tempo atrás, sem necessariamente ser este o caso.

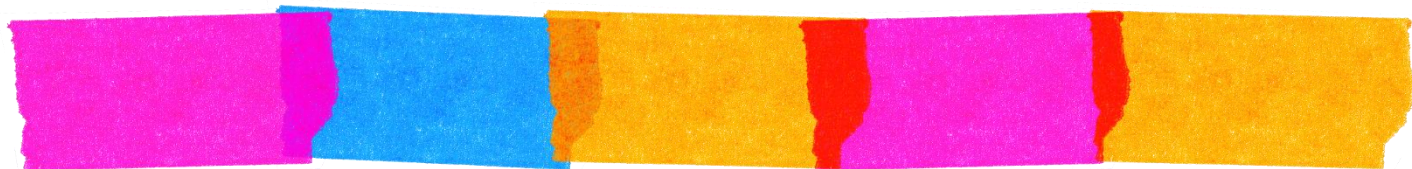
Com o auxílio de um instrumento, como o relógio, por exemplo, poderia, em teoria, medir com precisão o “tempo objetivo” da construção desta tese. Da concepção à publicação deste trabalho transcorreram pouco mais de 50 mil horas. Mas, como todos/as nós sabemos, o tempo do doutorado não é simplesmente aquele que o relógio oferece. Há também um tempo que não pode ser medido com precisão por qualquer instrumento físico, sendo passível de distinção para dois indivíduos diferentes, mesmo que tenham vivenciado a mesma série de acontecimentos. É o que denominamos de “tempo subjetivo”, cuja unidade de medida é captada pelas impressões deixadas em nossa mente, por nossas memórias.

Nesta tela/página, dedicada aos agradecimentos, busquei dar forma escrita a muitas de minhas memórias e, por meio delas, manifestar gratidão às pessoas e às instituições que contribuíram para que este projeto se tornasse possível. Eis, portanto, que as páginas autenticadas por esta autora, cujo nome aparece na capa, resultaram de um trabalho colaborativo, razão pela qual, sem dúvida, outros nomes devem acompanhá-la.

Agradeço, em primeiro lugar, a todas as crianças, mães, pais ou responsáveis, professoras, gestores/as, coordenadores/as e secretários/as cujos nomes, quando citados neste trabalho, foram modificados para fins de pesquisa, por terem emprestado/doado os cadernos ou mesmo facilitado a localização deles.

Estendo minha gratidão ao professor Alexsandro da Silva, meu orientador desde o curso de graduação até o doutorado, por ter me dado a oportunidade de embarcar em uma jornada acadêmica desafiadora, mas gratificante, de pouco mais de uma década; e por sua dedicação e competência que são grandes inspirações para mim.

Quero dirigir um reconhecimento afetuoso à estimada professora Eliane Peres, que me orientou durante o estágio doutoral na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e esteve presente na qualificação e defesa desta tese. Obrigada pelos ensinamentos sobre o valor inestimável dos artefatos escolares e por sua incansável luta pela salvaguarda de um importante patrimônio da escola e da história da educação: os cadernos.





Aos/Às professores/as das escolas que frequentei e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelas aprendizagens proporcionadas e contribuições à minha formação profissional. Não agradeço como mero cumprimento das formalidades de uma investigação, mas porque há um pouquinho de cada um/uma de vocês neste trabalho e em mim.

Aproveito para agradecer às demais professoras e ao professor da banca de qualificação e de defesa por seus comentários críticos para o aprimoramento deste trabalho: Solange Alves de Oliveira-Mendes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes.

Reitero os agradecimentos, nunca suficientes, aos meus pais, Severina Maria e Nilson Melo, e ao meu irmão, Nivaldo Riann. Eles que estiveram sempre comigo e acreditaram em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma. Eles que fizeram das minhas vitórias as suas.

Sou muito grata também ao meu esposo, Cícero Jailton, a quem chamo carinhosamente de Querido, por seus ombros nos momentos de desânimo e por suas palavras de encorajamento, para que eu não me perdesse em montanhas de tarefas a analisar e capítulos a escrever.

Às minhas amigas da UFPE, e fora dela, por terem sido parceiras em tantos momentos e terem compreendido minhas ausências em muitos outros.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), que me apoiaram com os seus ouvidos atentos e me deram força para continuar, e às amigas do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), especialmente a Chris Ramil, pelo generoso acolhimento. Tive a sorte de ter encontrado vocês.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo custeio financeiro para a realização do estágio doutoral na UFPel e pelo compromisso em fomentar o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação no estado de Pernambuco.

Estes agradecimentos, vale dizer, me serviram como um sábio aviso: é o “tempo subjetivo” que nos permite olhar para trás e apreciar a jornada. Estejamos certas, também, de que, num esforço de lembrança, sempre há algo que escapa à memória, quer dizer, uma dimensão do “tempo subjetivo” vulnerável ao esquecimento. Logo, considero igualmente importante registrar meus agradecimentos a todos/as que me auxiliaram, de alguma forma, nesse percurso doutoral, mesmo que os seus nomes não estejam aqui mencionados. De todo coração, obrigada!



“Se a realidade é opaca, existem áreas privilegiadas – *vestígios, pistas* – que permitem que seja decifrada” (Ginzburg, 2010 [1979], p. 291, grifo nosso).

[...] o decisivo, *aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas*. Ver perguntas significa, porém, poder romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas (Gadamer, 2002, p. 67, grifo nosso).

## RESUMO

No Brasil, cadernos escolares são raramente usados como fontes de investigação sobre práticas de alfabetização e letramento, especialmente considerando duas etapas de escolarização e diferentes redes de ensino. Esta tese, baseada na falta de exploração acadêmica nessa área, tem o objetivo geral de investigar indícios de práticas de ensino relativas à alfabetização e ao letramento, materializadas nos cadernos escolares de crianças de redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação seguiu uma metodologia de *composição, decomposição e recomposição do corpus*. Na composição, foram reunidos 88 cadernos utilizados de 2013 a 2019 em escolas do Vale do Ipojuca, no agreste pernambucano. Na sua decomposição, procuramos apreender as dimensões contextuais, paratextuais e composicionais que lhes conferiam significação. Em seguida, na etapa de recomposição, os conteúdos das tarefas foram analisados por meio de abordagens quantitativa e qualitativa, de corte transversal e longitudinal, culminando em quatro estudos. No primeiro, de natureza transversal, examinamos a frequência dos *eixos de ensino* de alfabetização e de letramento em 59 cadernos. Os materiais da rede privada apresentaram maior frequência de enunciados relativos à alfabetização e ao letramento. Quanto às etapas de escolarização, no 1º ano, a média de enunciados, vinculados aos eixos investigados, foi, em geral, superior à constatada no “Pré II”. No entanto, não foi possível afirmar que a rede de ensino e a etapa de escolarização, por si só, tenham sido fatores preditores dessa diferenciação. Essa análise evidenciou que o eixo da apropriação do sistema de escrita alfabética foi, sobremaneira, privilegiado nos materiais das duas etapas de escolarização e redes de ensino. No segundo estudo, de caráter longitudinal – assim como o terceiro e quarto –, investigamos, quantitativa e qualitativamente, as *unidades* e as *habilidades linguísticas* ligadas à alfabetização e ao letramento, preconizadas em enunciados das tarefas para seis crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acompanhadas por professoras diferentes em cada etapa de escolarização. Nos 17 cadernos analisados, a “letra” e o “texto” contemplaram maior diversidade de habilidades linguísticas, enquanto a “palavra” concentrou o maior número de enunciados. Os resultados indicaram ainda que, das 76 habilidades linguísticas mapeadas, 47 foram comuns às duas etapas, 18 exclusivas do 1º ano e 11 do “Pré II”. No terceiro estudo, investigamos os *princípios orientadores* das práticas de ensino da alfabetização e do letramento, da mesma professora, do último ano da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental. Nos quatro materiais examinados, os enunciados relacionavam-se à leitura e à escrita, e estavam fundamentados nos princípios da reprodução gráfica e sonora, no reconhecimento visual, na

reflexão sobre estruturas sonoras da língua e na representação gráfica, bem como na composição e na produção. Por fim, no quarto estudo, analisamos *continuidades e mudanças* nas tarefas de alfabetização e letramento propostas por duas professoras de uma escola particular nos anos letivos de 2014, 2017, 2018 e 2019. Evidenciamos que a permanência de determinadas tarefas não representava resistência à mudança, mas parecia ser condição fundamental para que ela se efetivasse nas práticas.

**Palavras-chave:** práticas de ensino; alfabetização; letramento; cadernos escolares; Educação Infantil e Ensino Fundamental.



## RÉSUMÉ

Au Brésil, les cahiers scolaires sont rarement utilisés comme source d'analyse des pratiques d'alphabétisation et littératie, notamment si l'on considère deux étapes de la scolarisation et les différents réseaux d'enseignement. Cette thèse, basée sur le manque d'exploration académique dans ce domaine, a comme but général l'analyse d'indices de pratique d'enseignement concernant l'alphabétisation et la littératie matérialisées dans des cahiers scolaires des enfants en dernière année de la maternelle et en 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire des réseaux public et privé. L'enquête a suivi une méthodologie de *composition, décomposition et recomposition* du *corpus*. Dans la composition, on a réuni 88 cahiers utilisés pendant la période de 2013 à 2019 dans des écoles de la Vallée de Ipojuca (Vale do Ipojuca), dans la région agreste du Pernambouc. Dans sa décomposition, on a cherché à appréhender les dimensions contextuelles, paratextuelles et compositionnelles qui leur accordaient de la signification. Ensuite, lors de l'étape de recomposition, les contenus des tâches ont été analysés au moyen des approches quantitative et qualitative de coupe transversale et longitudinale, aboutissant en quatre études. Dans la première étude, de nature transversale, on a examiné la fréquence des *axes d'enseignement* d'alphabétisation et littératie dans 59 cahiers. Les matériels du réseau privé ont présenté une plus grande fréquence d'énoncés en rapport avec l'alphabétisation et la littératie. En ce qui concerne les étapes de scolarisation, en 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire, la moyenne des énoncés rattachés aux axes analysés a été supérieure à celle observée en deuxième année de la maternelle. Cependant, on n'a pas pu affirmer que le réseau d'enseignement et l'étape de scolarisation aient été à eux seuls des facteurs prédictifs de cette différenciation. Cette analyse a souligné que l'axe de l'appropriation du système d'écriture alphabétique a été considérablement privilégié dans les matériels des deux étapes de scolarisation et de réseaux d'enseignement. Dans la deuxième étude, de caractéristique longitudinale – ainsi que la troisième et la quatrième –, on a analysé, de manière quantitative et qualitative, les *unités* et les *compétences linguistiques* liées à l'alphabétisation et à la littératie préconisées dans les énoncés des tâches élaborées pour six élèves de la maternelle et de l'école primaire, accompagnés par de différents enseignants à chaque étape de la scolarisation. Dans les 17 cahiers analysés, la « lettre » et le « texte » ont touché une plus grande diversité de compétences linguistiques, alors que le « mot » a concentré le plus grand nombre d'énoncés. Les résultats ont encore indiqué que des 76 compétences linguistiques listées, 47 ont été semblables dans les deux étapes, 18 étaient exclusives de la 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire et 11 de l'école maternelle. Dans la troisième étude, on a analysé les *principes directeurs* des pratiques d'enseignement de

l'alphabétisation et de la littératie, chez une même enseignante, de la dernière année de la maternelle jusqu'à la 1<sup>ère</sup> année de l'école primaire. Dans les quatre matériels examinés les énoncés avaient un rapport avec la lecture et l'écriture et étaient basés sur les principes de la reproduction graphique et sonore dans la reconnaissance visuelle, dans la réflexion sur les structures sonores de la langue et dans la représentation graphique, ainsi que dans la composition et dans la production. Finalement, dans la quatrième étude, on a analysé les *continuités* et *changements* dans les tâches d'alphabétisation et littératie proposées par deux enseignantes d'une école privée lors des années scolaires 2014, 2017, 2018 et 2019. Nous avons souligné que le maintien d'une tâche déterminée ne représentait pas une résistance au changement, mais cela semblait être plutôt la condition fondamentale pour qu'il devienne effectif dans les pratiques.

**Mots-clés :** pratiques d'enseignement ; alphabétisation ; littératie ; cahiers scolaires ; École Maternelle et École Primaire.

## ABSTRACT

In Brazil, school notebooks are rarely used as sources of investigation on the acquisition of reading and writing skills and their social uses, especially when considering two educational stages and different school networks. This thesis, based on the lack of academic exploration in this area, has the general goal of investigating traces of teaching practices related to literacy and literacy practices, materialized in the school notebooks of children in the final year of Early Childhood Education and the 1st year of Elementary School in public and private institutions. The research followed a methodology of composition, decomposition, and recomposition of the corpus. In the composition phase, 88 notebooks used between 2013 and 2019 in schools in the Vale do Ipojuca, in the Pernambuco outback, were gathered. In the decomposition phase, we sought to understand the contextual, paratextual, and compositional dimensions that gave them meaning. Then, in the recomposition phase, the content of the tasks was analyzed through quantitative and qualitative approaches, using both cross-sectional and longitudinal perspectives, culminating in four studies. The first study, of a cross-sectional nature, examined the frequency of literacy and literacy practice teaching axes in 59 notebooks. Materials from private schools showed a higher frequency of statements related to literacy and literacy practices. Regarding educational stages, in the 1st year, the average number of statements linked to the investigated axes was generally higher than in “Pré II” (Early Childhood Education). However, it was not possible to confirm that the school network and the educational stage alone were predictive factors for this differentiation. This analysis highlighted that the axis of appropriation of the alphabetic writing system was predominantly emphasized in materials from both educational stages and school networks. In the second study, of a longitudinal nature—along with the third and fourth studies—we quantitatively and qualitatively investigated the linguistic units and skills related to literacy and literacy practices, as outlined in the task statements for six children in Early Childhood Education and Elementary School, each accompanied by different teachers at each educational stage. Among the 17 notebooks analyzed, “letters” and “texts” encompassed a greater diversity of linguistic skills, while “words” concentrated the highest number of statements. The results further indicated that, among the 76 mapped linguistic skills, 47 were common to both educational stages, 18 were exclusive to the 1st year, and 11 to “Pré II”. In the third study, we investigated the guiding principles of literacy and literacy teaching practices from the same teacher, from the final year of Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School. In the four examined materials, the statements related to reading and writing were based on principles of graphic and

sound reproduction, visual recognition, reflection on the language's sound structures, and graphic representation, as well as composition and production. Finally, in the fourth study, we analyzed continuities and changes in literacy and literacy practice tasks proposed by two teachers from a private school during the academic years of 2014, 2017, 2018, and 2019. We found that the persistence of certain tasks did not represent resistance to change but seemed to be a fundamental condition for its effective implementation in teaching practices.

**Keywords:** teaching practices; literacy; literacy practices; school notebooks; Early Childhood Education and Elementary School.

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 — Distribuição dos cadernos por etapa/ano de escolarização .....     | 115 |
| Gráfico 2 — Distribuição dos cadernos pelo tipo de rede de ensino .....        | 118 |
| Gráfico 3 — Distribuição dos cadernos por localização/área .....               | 119 |
| Gráfico 4 — Distribuição dos cadernos por sexo e ano de escolarização .....    | 120 |
| Gráfico 5 — Distribuição dos cadernos por tamanho e ano de escolarização ..... | 122 |



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 — Levantamento dos cadernos escolares como objetos e/ou fontes de investigação na BDTD, entre 2010 e 2023 .....        | 92  |
| Quadro 2 — Fases de desenvolvimento da pesquisa .....                                                                           | 133 |
| Quadro 3 — Habilidades linguísticas no âmbito do Letramento .....                                                               | 163 |
| Quadro 4 — Habilidades linguísticas de letramento que permaneceram, desapareceram e emergiram entre o “Pré II” e o 1º ano ..... | 180 |
| Quadro 5 — Habilidades linguísticas no âmbito da Alfabetização .....                                                            | 182 |

## LISTA DE TABELAS

|             |                                                                                                                      |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 —  | Total de cadernos por cidade e ano de escolarização.....                                                             | 117 |
| Tabela 2 —  | Quantidade de cadernos por ano de utilização e escolarização .....                                                   | 120 |
| Tabela 3 —  | Quantidade de cadernos por finalidade e ano de escolarização .....                                                   | 123 |
| Tabela 4 —  | Distribuição dos cadernos quanto à sua organização curricular .....                                                  | 124 |
| Tabela 5 —  | Quantitativo de tarefas por formas de registro por ano de escolarização .....                                        | 125 |
| Tabela 6 —  | Total de tarefas de leitura e escrita associadas ou não a outras áreas de conhecimento .....                         | 127 |
| Tabela 7 —  | O (não) uso do cabeçalho das tarefas escolares .....                                                                 | 130 |
| Tabela 8 —  | Conjunto de cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental de uma mesma criança por rede de ensino .....     | 134 |
| Tabela 9 —  | Total de cadernos do “Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental distribuídos por rede de ensino e periodização .....    | 139 |
| Tabela 10 — | Frequência absoluta (N) e relativa (%) dos eixos de ensino contemplados nos enunciados das tarefas do “Pré II” ..... | 142 |
| Tabela 11 — | Frequência absoluta (N) e relativa (%) dos eixos de ensino, contemplados nos enunciados das tarefas do 1º ano.....   | 149 |
| Tabela 12 — | Média e desvio-padrão dos eixos de ensino contemplados no “Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental.....               | 154 |
| Tabela 13 — | Habilidades linguísticas do Eixo Leitura e Compreensão Textual .....                                                 | 165 |
| Tabela 14 — | Habilidades linguísticas do Eixo Produção de Textos .....                                                            | 176 |
| Tabela 15 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível do texto.....                                                                    | 185 |
| Tabela 16 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível da frase .....                                                                   | 188 |
| Tabela 17 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível da palavra .....                                                                 | 194 |
| Tabela 18 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível da sílaba.....                                                                   | 204 |
| Tabela 19 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra .....                                                                   | 212 |
| Tabela 20 — | Habilidades ligadas ao SEA no nível do fonema.....                                                                   | 227 |
| Tabela 21 — | Quantidade das habilidades linguísticas por unidade e ano de escolarização.....                                      | 233 |
| Tabela 22 — | Variabilidade das habilidades linguísticas por criança e unidade linguística no “Pré II” .....                       | 234 |
| Tabela 23 — | Variabilidade das habilidades linguísticas por criança e unidade linguística no 1º ano.....                          | 235 |

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                                                                                               |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 —  | Conjunto de cadernos analisados .....                                                                                                                         | 39  |
| Figura 2 —  | Caminho investigativo .....                                                                                                                                   | 110 |
| Figura 3 —  | Mapa do Vale do Ipojuca .....                                                                                                                                 | 113 |
| Figura 4 —  | Conjunto de capas de alguns cadernos coletados.....                                                                                                           | 123 |
| Figura 5 —  | Tarefas de cadernos escolares contendo incentivos.....                                                                                                        | 128 |
| Figura 6 —  | Incentivo inserido pela criança na tarefa.....                                                                                                                | 129 |
| Figura 7 —  | Enunciado em caderno classe do “Pré II”, envolvendo dois eixos de ensino .                                                                                    | 141 |
| Figura 8 —  | Enunciado presente em caderno de casa do “Pré II”, de 2019.....                                                                                               | 143 |
| Figura 9 —  | Enunciados presentes em caderno de casa do “Pré II”, de 2014.....                                                                                             | 144 |
| Figura 10 — | Enunciados presentes em caderno de casa do “Pré II”, de 2019.....                                                                                             | 145 |
| Figura 11 — | Enunciado presente em caderno de classe do “Pré II”, de 2019 .....                                                                                            | 147 |
| Figura 12 — | Produção de texto da criança em caderno de classe do “Pré II” de 2019 .....                                                                                   | 148 |
| Figura 13 — | Tarefa presente em caderno de classe de 1º ano, de 2019, envolvendo o eixo<br>Sistema de Escrita Alfabética .....                                             | 150 |
| Figura 14 — | Tarefa presente em caderno de classe do 1º ano, de 2018, envolvendo o eixo<br>Produção de Textos.....                                                         | 151 |
| Figura 15 — | Enunciados presentes em caderno de classe do 1º ano, de 2016, envolvendo o<br>eixo Leitura e Compreensão Textual .....                                        | 152 |
| Figura 16 — | Composição do código das habilidades linguísticas .....                                                                                                       | 159 |
| Figura 17 — | Composição do código das habilidades linguísticas Enunciado com diferentes<br>habilidades linguísticas, em caderno do tipo não identificado do “Pré II” ..... | 161 |
| Figura 18 — | Localização de informações explícitas em textos reais, lidos com autonomia ou<br>por um/uma leitor/a experiente em caderno do 1º ano de Pedro .....           | 169 |
| Figura 19 — | Localização de informações explícitas em pseudotextos ou textos cartilhados em<br>caderno do 1º ano de José .....                                             | 170 |
| Figura 20 — | Identificação do gênero discursivo de um texto e as suas características em<br>caderno do 1º ano de Marli .....                                               | 171 |
| Figura 21 — | Produção de desenhos a partir de textos (orais ou escritos) em caderno do 1º ano<br>de Pedro .....                                                            | 172 |
| Figura 22 — | Produção de inferências escritas com base em textos lidos, em caderno do 1º ano,<br>de Marli.....                                                             | 173 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 23 — Escrita de texto a partir de figura/imagem previamente fornecida em caderno do 1º ano de Marli .....                                 | 178 |
| Figura 24 — Registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo, em caderno do 1º ano de Marli ..... | 179 |
| Figura 25 — Continuação da escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora em caderno do 1º ano de Pedro .....        | 179 |
| Figura 26 — Cópia de texto em enunciado do caderno do 1º ano de Marli.....                                                                       | 186 |
| Figura 27 — Escrita de frases em caderno do 1º ano de Bruna .....                                                                                | 189 |
| Figura 28 — Cobertura de frase em caderno do “Pré II” de Bruna .....                                                                             | 190 |
| Figura 29 — Composição de frases a partir do uso de recortes de palavras de livros em caderno do 1º ano de Marli .....                           | 191 |
| Figura 30 — Ordenação das palavras para formar frases em caderno do 1º ano de Marli ..                                                           | 192 |
| Figura 31 — Cópia de palavras em enunciado do caderno do “Pré II” de Júlia .....                                                                 | 197 |
| Figura 32 — Escrita de palavras em enunciado do caderno do 1º ano de Bruna.....                                                                  | 199 |
| Figura 33 — Ordenação alfabética em enunciado do caderno do 1º ano de José .....                                                                 | 201 |
| Figura 34 — Ordenação de letras para formar palavras em enunciado do caderno do 1º ano de Marli.....                                             | 202 |
| Figura 35 — Ordenação de sílabas para formar palavras em enunciado do caderno do 1º ano de Bruna .....                                           | 202 |
| Figura 36 — Cópia de sílabas simples em enunciado do “Pré II” de João .....                                                                      | 206 |
| Figura 37 — Inserção de sílabas simples em enunciado do “Pré II” de Marli.....                                                                   | 208 |
| Figura 38 — Identificação de palavras que rimam, sem apoio de imagem, em enunciado do 1º ano do caderno de João .....                            | 210 |
| Figura 39 — Escrita de palavras que rimam, sem apoio de imagem, em enunciado do 1º ano do caderno de Bruna .....                                 | 210 |
| Figura 40 — Cópia de letra em caderno do 1º ano de José .....                                                                                    | 217 |
| Figura 41 — Inserção das letras faltantes nas palavras em caderno do 1º ano de José.....                                                         | 219 |
| Figura 42 — Inserção das letras faltantes nas palavras no caderno do 1º ano de Júlia.....                                                        | 220 |
| Figura 43 — Cópia e pintura de letras no caderno do 1º ano de Júlia .....                                                                        | 220 |
| Figura 44 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de João.....                                                             | 222 |
| Figura 45 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de Júlia .....                                                           | 222 |
| Figura 46 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de José .....                                                            | 223 |
| Figura 47 — Comparação e distinção entre formato imprenso e cursivo, maiúscula e minúscula em enunciado do caderno do “Pré II” José.....         | 224 |

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 48 — Contagem de fonemas das palavras dadas em enunciado do 1º ano de Bruna .....                         | 228 |
| Figura 49 — Identificação do som correspondente ao animal (onomatopeia) em enunciado do 1º ano de José.....      | 229 |
| Figura 50 — Quantidade de habilidades por criança e unidade linguística durante o “Pré II” e o 1º ano.....       | 231 |
| Figura 51 — Utilização do caderno de Maria .....                                                                 | 240 |
| Figura 52 — Redefinindo os enunciados da tarefa no final do 1º ano em caderno de Maria .....                     | 241 |
| Figura 53 — Redefinindo o enunciado da tarefa no início do 1º ano .....                                          | 242 |
| Figura 54 — Cópia de vogais em caderno de classe do “Pré II” de Maria .....                                      | 247 |
| Figura 55 — Cópia de encontros vocálicos em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                            | 248 |
| Figura 56 — Cópia de alfabeto em caderno de classe do 1º ano de Maria .....                                      | 249 |
| Figura 57 — Cópia de nome próprio em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                   | 250 |
| Figura 58 — Enunciados idênticos de cópia de palavras e frases em caderno do “Pré II” e do 1º ano de Maria ..... | 251 |
| Figura 59 — Cópia de texto em caderno de classe do 1º ano de Maria .....                                         | 252 |
| Figura 60 — Cobertura de sílabas em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                    | 254 |
| Figura 61 — Substituição de figuras por sílabas para formar palavras em caderno do Pré II” de Maria .....        | 255 |
| Figura 62 — Junção de letras para formar encontros vocálicos em caderno de classe do “Pré II” de Maria.....      | 256 |
| Figura 63 — Junção de letras para formar encontros vocálicos em caderno de classe do 1º ano de Maria .....       | 257 |
| Figura 64 — Junção de sílabas para formar palavras em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                   | 257 |
| Figura 65 — Junção de letras (consoante e vogal) para formar sílabas em caderno de casa do 1º ano de Maria ..... | 258 |
| Figura 66 — Identificação de letras em caderno do “Pré II” de Maria .....                                        | 260 |
| Figura 67 — Identificação de encontros vocálicos em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                     | 261 |
| Figura 68 — Identificação de palavras iniciadas pela letra dada em caderno de casa do 1º ano de Maria .....      | 261 |

|             |                                                                                                                               |     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 69 — | Identificação de informação explícita em (pseudo)texto do caderno de classe do “Pré II” de Maria.....                         | 262 |
| Figura 70 — | Identificação de informação explícita em (pseudo)texto do caderno de classe do 1º ano de Maria .....                          | 263 |
| Figura 71 — | Identificação de informação explícita em texto do caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                    | 264 |
| Figura 72 — | Pintura e identificação de letra em caderno do “Pré II” de casa de Maria.....                                                 | 265 |
| Figura 73 — | Comparação entre diferentes formatos e tipos de letras em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                           | 266 |
| Figura 74 — | Distinção entre letras e números, vogais e consoantes em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                            | 267 |
| Figura 75 — | Contagem de letras em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                                               | 268 |
| Figura 76 — | Contagem de letras em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                                | 268 |
| Figura 77 — | Leitura de encontros vocálicos em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                                   | 270 |
| Figura 78 — | Leitura de família silábica e palavras e frases em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                   | 271 |
| Figura 79 — | Leitura de encontros vocálicos em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                    | 273 |
| Figura 80 — | Leitura de família silábica em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                                      | 274 |
| Figura 81 — | Leitura de palavras para fixação de habilidades de reprodução por rota fonológica em caderno de casa do 1º ano de Maria ..... | 275 |
| Figura 82 — | Abordagens de leitura em cadernos de Maria.....                                                                               | 276 |
| Figura 83 — | Leitura de palavras (ligar) em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                       | 277 |
| Figura 84 — | Leitura de palavras (pintar) em caderno de classe do 1º ano de Maria.....                                                     | 278 |
| Figura 85 — | Identificação de letra inicial das figuras com base na pauta sonora em caderno de classe do “Pré II” de Maria .....           | 279 |
| Figura 86 — | Identificação de sílaba inicial das figuras com base na pauta sonora em caderno de casa do “Pré II” de Maria .....            | 280 |
| Figura 87 — | Identificação de palavras que rimam em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                               | 281 |
| Figura 88 — | Inserção de letras faltantes em palavras no caderno de classe do “Pré II” de Maria .....                                      | 282 |
| Figura 89 — | Inserção de sílabas faltantes das palavras em caderno de classe do “Pré II” de Maria .....                                    | 283 |
| Figura 90 — | Escrita de letra inicial em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                          | 283 |

|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 91 — Escrita de palavras iniciadas com a letra dada em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                                            | 284 |
| Figura 92 — Segmentação de palavras em sílabas por escrito em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                                            | 285 |
| Figura 93 — Ordenação de letras para formar palavras em caderno de casa do “Pré II” de Maria .....                                                                                | 286 |
| Figura 94 — Escrita do nome em caderno de casa do “Pré II” de Maria.....                                                                                                          | 288 |
| Figura 95 — Escrita de palavras em caderno de classe do “Pré II” de Maria.....                                                                                                    | 289 |
| Figura 96 — Complementação com letras do alfabeto em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                                                                     | 290 |
| Figura 97 — Escrita de letras em caderno de classe do 1º ano de Maria .....                                                                                                       | 291 |
| Figura 98 — Escrita de letras adjacentes (anterior e posterior), conforme sequência alfabética em caderno de casa do 1º ano de Maria .....                                        | 292 |
| Figura 99 — Distribuição dos princípios orientadores por ano de escolarização .....                                                                                               | 293 |
| Figura 100 — Organização das tarefas escolares do 1º ano do Ensino Fundamental.....                                                                                               | 301 |
| Figura 101 — Tarefas de cobrir pontilhados com correspondência total ou exata, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014 e 2017 .....                                  | 303 |
| Figura 102 — Tarefas de cópia de encontros vocálicos, com correspondência total ou exata, propostas pelas professoras Susana e Andréia em tarefas de 2017, 2018 e 2019 .....      | 303 |
| Figura 103 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo cópia de pseudotexto, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017, 2018 e 2019 .....                | 305 |
| Figura 104 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo aspectos ortográficos e gramaticais, de 2017 e 2014, propostas pelas professoras Susana e Andréia. ....      | 306 |
| Figura 105 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo aspectos ortográficos e gramaticais, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017, 2018 e 2019 ..... | 306 |
| Figura 106 — Tarefas por correspondência total ou exata, de compreensão textual, propostas pelas professoras Susana e Andréia em tarefas 2017, 2018 e 2019.....                   | 307 |
| Figura 107 — Tarefas por correspondência total ou exata de produção textual, propostas pels professoras Susana e Andréia em 2017 e 2018.....                                      | 308 |
| Figura 108 — Tarefas por correspondência parcial direta, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2018 e 2019 .....                                                        | 310 |



|                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 109 — Tarefas por correspondência parcial direta, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014 e 2017 .....                    | 310 |
| Figura 110 — Tarefa por correspondência parcial difusa, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017 e 2019 .....                     | 311 |
| Figura 111 — Tarefa por correspondência parcial difusa, proposta pelas professoras Susana e Andréia em 2014.....                              | 312 |
| Figura 112 — Tarefas com correspondência total/exata e parcial difusa, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014, 2018 e 2019..... | 313 |
| Figura 113 — Tarefas de variação integral, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014, 2017, 2018 e 2019.....                       | 314 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |                                                                        |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                  |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                           |
| FACEPE  | Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco      |
| FaE     | Faculdade de Educação                                                  |
| HISALES | História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares     |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC     | Ministério da Educação                                                 |
| NEL     | Novos Estudos do Letramento                                            |
| PNA     | Política Nacional de Alfabetização                                     |
| PNAD    | Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua                     |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                             |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro e do Material Didático                      |
| PPGEdu  | Programa de Pós-Graduação em Educação                                  |
| RBA     | Revista Brasileira de Alfabetização                                    |
| RCNEI   | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil               |
| SEA     | Sistema de Escrita Alfabética                                          |
| UFPeI   | Universidade Federal de Pelotas                                        |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco                                     |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |

## SUMÁRIO

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| PREPARANDO O CAMINHO: DOS QUATRO PLANOS ÀS PERGUNTAS..... | 32 |
|-----------------------------------------------------------|----|

### UNIDADE I

|       |                                                                                                                                                          |    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | TECENDO ESCOLHAS, MOVENDO PERGUNTAS.....                                                                                                                 | 38 |
| 2     | A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA: UM RIO HABITANDO DUAS MARGENS .....                                                                            | 49 |
| 2.1   | UMA MARGEM DO RIO: A ALFABETIZAÇÃO .....                                                                                                                 | 52 |
| 2.1.1 | A escrita alfabética como “código de transcrição da fala”: o passado – ainda presente – dos métodos tradicionais de alfabetização .....                  | 52 |
| 2.1.2 | A escrita como sistema de representação: a psicogênese da escrita.....                                                                                   | 56 |
| 2.1.3 | Consciência fonológica e conhecimento dos nomes das letras: condição e/ou consequência para/da aprendizagem da escrita?.....                             | 60 |
| 2.1.4 | Reinvenção da alfabetização .....                                                                                                                        | 66 |
| 2.2   | A OUTRA MARGEM: O LETRAMENTO.....                                                                                                                        | 70 |
| 2.2.1 | Definindo o letramento .....                                                                                                                             | 70 |
| 2.3   | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENTRE-LUGAR DA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 77 |
| 3     | PRÁTICAS DE ENSINO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA ABORDAR O TEMA .....                                                                              | 84 |
| 3.1   | O TEMPO DAS PRÁTICAS: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS, CERCAS E TRAMPOLINS .....                                                                             | 86 |
| 3.2   | CADERNOS ESCOLARES: RASTROS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ESCOLA .....                                                | 91 |
| 3.2.1 | Primeira asserção: os cadernos escolares são objetos e/ou fontes de pesquisa historicamente situados/as .....                                            | 93 |
| 3.2.2 | Segunda asserção: os cadernos são elementos constitutivos da cultura material escolar .....                                                              | 96 |
| 3.2.3 | Terceira asserção: os cadernos escolares apresentam limitações, mas nem por isso são menos importantes para o estudo do ensino e da aprendizagem.....    | 98 |

|       |                                                                                                                    |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.4 | Quarta asserção: os cadernos escolares são dispositivos de poder, controle e invenção.....                         | 100 |
| 3.2.5 | Quinta asserção: os cadernos escolares organizam e produzem saberes .....                                          | 102 |
| 4     | SENSE DE ARTESÃ, OLHAR DE PESQUISADORA: MOSAICO METODOLÓGICO.....                                                  | 107 |
| 4.1   | COMPONDO O <i>CORPUS</i> .....                                                                                     | 110 |
| 4.2   | DESTRINCHANDO O <i>CORPUS</i> .....                                                                                | 115 |
| 4.2.1 | Dimensão contextual.....                                                                                           | 116 |
| 4.2.2 | Dimensão paratextual.....                                                                                          | 121 |
| 4.2.3 | Dimensão composicional .....                                                                                       | 125 |
| 4.3   | DOS CAMINHOS PERCORRIDOS A BUSCAS POR RESPOSTAS: CATEGORIZANDO OS DADOS PARA A RECOMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> ..... | 132 |

## UNIDADE II

|       |                                                                                           |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5     | RECOMPODO O <i>CORPUS</i> : PRIMEIRA PARAGEM .....                                        | 138 |
| 5.1   | INDÍCIOS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO: UM EXAME DOS EIXOS DE ENSINO ..... | 138 |
| 5.1.1 | Eixos de ensino .....                                                                     | 140 |
| 6     | RECOMPODO O <i>CORPUS</i> : SEGUNDA PARAGEM.. .....                                       | 158 |
| 6.1   | UNIDADES E HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EM FOCO.....                                          | 158 |
| 6.2   | HABILIDADES DE LETRAMENTO: EIXOS LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....   | 162 |
| 6.2.1 | Habilidades de Leitura e Compreensão Textual.....                                         | 164 |
| 6.2.2 | Habilidades de Produção de Textos .....                                                   | 175 |
| 6.2.3 | Uma pausa para sintetizar .....                                                           | 180 |
| 6.3   | HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO: EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....      | 182 |
| 6.3.1 | Habilidades lingüísticas do SEA no nível do texto.....                                    | 184 |
| 6.3.2 | Habilidades lingüísticas do SEA no nível da frase.....                                    | 187 |
| 6.3.3 | Habilidades lingüísticas do SEA no nível da palavra .....                                 | 193 |
| 6.3.4 | Habilidades lingüísticas do SEA no nível da sílaba .....                                  | 203 |
| 6.3.5 | Habilidades lingüísticas do SEA no nível da letra .....                                   | 211 |
| 6.3.6 | Habilidades lingüística do SEA no nível do fonema .....                                   | 226 |

|         |                                                                                                                                             |     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.4     | SÍNTESE DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE ALFABETIZAÇÃO .....                                                                                 | 230 |
| 7       | RECOMPONDO O <i>CORPUS</i> : TERCEIRA PARAGEM.....                                                                                          | 238 |
| 7.1     | O CASO DA PROFESSORA HELENA: “O QUE” SE FAZIA E “COMO” SE FAZIA PARA CONTEMPLAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DO “PRÉ II” AO 1º ANO? ..... | 238 |
| 7.2     | O TRABALHO DIÁRIO DE ENSINAR: ENTRE REPETIÇÃO E VARIAÇÃO.....                                                                               | 243 |
| 7.2.1   | A reprodução gráfica no centro das práticas docentes .....                                                                                  | 246 |
| 7.2.2   | Deixar-se ver: o reconhecimento visual como alvo .....                                                                                      | 259 |
| 7.2.3   | Um retrato da leitura em três abordagens: a reprodução visual em evidência ..                                                               | 269 |
| 7.2.3.1 | Leitura como apoio às habilidades de reprodução gráfica .....                                                                               | 270 |
| 7.2.3.2 | Leitura para fixação de habilidades de reprodução gráfica .....                                                                             | 272 |
| 7.2.3.3 | Leitura para identificação de palavras .....                                                                                                | 276 |
| 7.2.4   | Reflexão sobre estruturas sonoras da língua e sua representação gráfica .....                                                               | 279 |
| 7.2.5   | Composição.....                                                                                                                             | 286 |
| 7.2.6   | Produção.....                                                                                                                               | 287 |
| 7.3     | DEZ APONTAMENTOS PARA ENCERRAR O CAPÍTULO .....                                                                                             | 294 |
| 8       | RECOMPONDO O <i>CORPUS</i> : QUARTA PARAGEM .....                                                                                           | 299 |
| 8.1     | UM INVENTÁRIO DE TAREFAS, UM REPERTÓRIO DE FAZERES.....                                                                                     | 299 |
| 8.2     | CORRESPONDÊNCIA TOTAL OU EXATA.....                                                                                                         | 302 |
| 8.3     | CORRESPONDÊNCIA PARCIAL .....                                                                                                               | 309 |
| 8.4     | VARIAÇÃO INTEGRAL .....                                                                                                                     | 314 |

### UNIDADE III

|   |                                                                                                                              |     |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9 | CONSIDERAÇÕES “FINAIS”: CARTA À MAGDA.....                                                                                   | 319 |
|   | REFERÊNCIAS.....                                                                                                             | 330 |
|   | ÍNDICE ANALÍTICO.....                                                                                                        | 357 |
|   | APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM NÍVEL DE DOUTORADO ..... | 362 |
|   | APÊNDICE B – PANFLETOS DE DIVULGAÇÃO .....                                                                                   | 363 |
|   | APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                                 | 364 |
|   | APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....                                                                 | 366 |

|                                                                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>                                                                                  | <b>367</b> |
| <b>APÊNDICE F – IMAGEM DOS 59 CADERNOS INVESTIGADOS .....</b>                                                                                           | <b>368</b> |
| <b>APÊNDICE G – QUADRO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS .....</b>                                                                                           | <b>369</b> |
| <b>APÊNDICE H – IMAGEM DOS 17 CADERNOS INVESTIGADOS .....</b>                                                                                           | <b>372</b> |
| <b>APÊNDICE I – QUADRO GERAL DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DISTRIBUÍDA POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO.....</b> | <b>373</b> |
| <b>APÊNDICE J – IMAGEM DOS 4 CADERNOS INVESTIGADOS DE MARIA .....</b>                                                                                   | <b>377</b> |
| <b>APÊNDICE K – IMAGEM DOS 4 CADERNOS INVESTIGADOS DE 2014, 2017, 2018 E 2019.....</b>                                                                  | <b>378</b> |
| <b>APÊNDICE L – E-MAILS ENVIADOS E RECEBIDOS – PROFESSORA MAGDA SOARES.....</b>                                                                         | <b>379</b> |

## PREPARANDO O CAMINHO: DOS QUATRO PLANOS ÀS PERGUNTAS

---

*Se não houver perguntas, como pode haver conhecimento científico?*

---

Este prefácio está disposto em quatro planos. Colocamos em primeiro plano a natureza dialógica deste trabalho, no sentido bakhtiniano do termo, antes de empreendermos um debate mais amplo sobre os conceitos fundantes da tese. Assim, não poderíamos conceber esta investigação de forma isolada das demandas próprias do nosso tempo e da produção enunciativa que a cerca. Redigimos esta tese, majoritariamente, na primeira pessoa do plural<sup>1</sup>, porque a compreendemos como fruto de uma construção conjunta, marcada por várias vozes, com as quais refletimos e dialogamos, numa espécie de reação responsiva ativa aos enunciados que nos antecederam e aos que nos sucederão (Bakhtin, 2011). Esse foi o princípio geral do qual nos servimos.

No segundo plano, é importante ressaltar ainda que, ao final de cada um dos capítulos, tecemos uma pergunta e buscamos a construção de respostas, sempre provisórias, no capítulo que o segue. Desse modo, cada capítulo constitui tanto o arremate da questão anterior quanto o ponto de partida de outra pergunta. É esse o caminho que esta tese convida o/a leitor/a a percorrer. Essa, certamente, não é a única forma de compreender o fenômeno investigado, uma vez que sempre há outras maneiras, igualmente válidas, de pensar as práticas de ensino da alfabetização e do letramento materializadas nos cadernos escolares. Essa, portanto, é apenas uma delas.

Ainda com relação ao texto, optamos por utilizar o feminino genérico para nos referir aos professores e às professoras por, pelo menos, duas razões: a) melhoria da experiência de leitura, tornando o texto mais claro e objetivo; e b) predomínio de mulheres entre as pessoas investigadas nesta pesquisa e na composição do corpo docente da educação básica brasileira. Quanto a este último aspecto, reconhecemos que o exercício da docência e a história da Educação Infantil estão intimamente ligados à história da mulher, aos papéis sociais historicamente atribuídos a ela, à sua luta pela emancipação e à sua inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>1</sup> No entanto, em determinados momentos, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, especialmente para situar experiências que diziam respeito exclusivamente à pesquisadora.

Os dados do Censo Escolar de 2022, divulgados pelo Ministério da Educação, dos diferentes anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), mostram que as mulheres representam 77,5% dos 1,4 milhão de docentes que atuam nessa etapa. Na Educação Infantil, essa predominância é ainda mais significativa, pois, do total de 657 mil docentes, 93,6% são do sexo feminino. Negligenciar essa realidade em nossa escrita seria uma omissão injusta e cremos que reconhecê-la, como aqui o fazemos, não significa perpetuar estereótipos de gênero.

Antes de prosseguir com a leitura, entendemos ser necessário que, em terceiro plano, você saiba o lugar de onde falamos, pois o lugar de onde se fala condiciona não somente o que os/as pesquisadores/as enxergam, mas, também, como eles/as enxergam. Esta tese foi erigida a partir do lugar de pedagogos que ocupamos, de onde adveio o interesse pelas práticas das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular no tocante à alfabetização e ao letramento, motes de nossas investigações nos últimos anos.

Adicionamos a essa motivação outra, de caráter mais pessoal, que antecedeu esta tese e alimentou grande parte de nossos trabalhos: o fascínio pelos artefatos didático-pedagógicos<sup>2</sup>, como livros didáticos e folhetos de cordéis, que, em anos anteriores, corresponderam a objetos/fontes de nossas pesquisas. Contudo, essa representa apenas uma fração da história por trás da história desta tese, pois, ao questionarmos os porquês de nossa escolha do tema, as respostas não foram estritamente pessoais, mas diríamos que foram, sobretudo, acadêmicas e sociais.

No quarto e último plano, porém não menos relevante, situamos os/as leitores/as quanto à organização das unidades (I, II e III) e dos capítulos a elas correspondentes. Apesar de nossa decisão de estruturar o trabalho dessa maneira, entendemos que os capítulos são correlatos, mas, também, relativamente independentes.

A Unidade I apresenta os capítulos 1, 2, 3 e 4. No primeiro capítulo, que segue, discutiremos um pouco mais sobre as razões que motivaram esta investigação. Nele, justificamos as nossas escolhas e traçamos as perguntas centrais que estiveram no horizonte desta pesquisa.

Na sequência, nos capítulos 2 e 3, destinados ao referencial teórico, tratamos da aprendizagem inicial da língua escrita, a partir de seus dois processos estruturantes: a alfabetização e o letramento. Optamos por debater sobre a alfabetização antes do letramento, tanto por reconhecermos que este último corresponde a um processo mais amplo, quanto pelo fato de que as discussões sobre ele emergiram mais tardiamente no âmbito da literatura

---

<sup>2</sup> Não o fascínio contemplativo de quem aprecia passivamente um objeto, mas o fascínio investigativo de quem busca compreender suas nuances e complexidades.



científica brasileira. Para isso, traçamos um percurso histórico desde o século XX, se estendendo até as primeiras décadas do século XXI, período em que se intensificaram as controvérsias sobre os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento, especialmente no que diz respeito às suas inclusões ou exclusões nos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sem, é claro, deixarmos de evidenciar tanto as posições que contestamos quanto aquelas que sustentamos.

Adentramos, também, na discussão sobre as práticas de ensino. Entendemos que elas, além de serem determinadas social e historicamente, não estão isentas de ambiguidades. Empregamos, neste trabalho, esse termo “práticas”, em seu sentido mais amplo, lançando mão, sobretudo, das contribuições dos/as pesquisadores/as franceses/as Chartier (2000; 2007a; 2010), De Certeau (2012), Altet (2003) e Lahire (1998). Valemo-nos de pontos de vista científicos plurais para evitarmos uma teorização inconsciente e, mantendo o necessário distanciamento, sermos capazes de refutar, completar ou mesmo ratificar um pensamento de um/a autor/a, como já havia alertado Lahire (2002).

Por fim, interessou-nos refletir sobre como, no curso da história educacional, o caderno tem sido utilizado, pelas professoras, para atingir o propósito de ajudar a ensinar as crianças a ler e a escrever, tendo em vista que ele ainda representa um artefato que concatena a escola à casa, a professora ao/à aluno/a, mas, também, permite-nos compreender o tempo vivido nas escolas de uma maneira diferente dos tempos dos discursos pedagógicos e dos textos oficiais.

Ademais, convém dizer que incluímos um itinerário complementar de informações e comentários ao pé de algumas páginas com o intento de não sobrecarregar o texto, e, caso o/a leitor/a não deseje interromper a leitura, será possível consultá-lo em momentos posteriores.

O quarto capítulo abriga a metodologia e serviu a dois propósitos. O primeiro, expor como garimpamos o *corpus* de investigação e os procedimentos mais apropriados para análise dos dados. O segundo, apresentar uma breve, e não exaustiva, categorização dos cadernos com que trabalhamos.

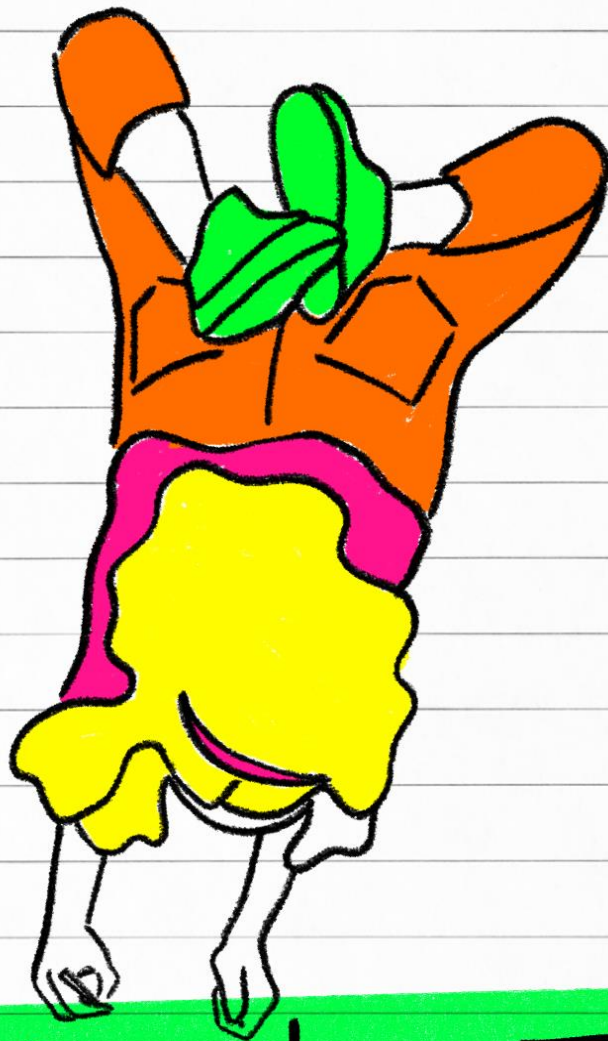
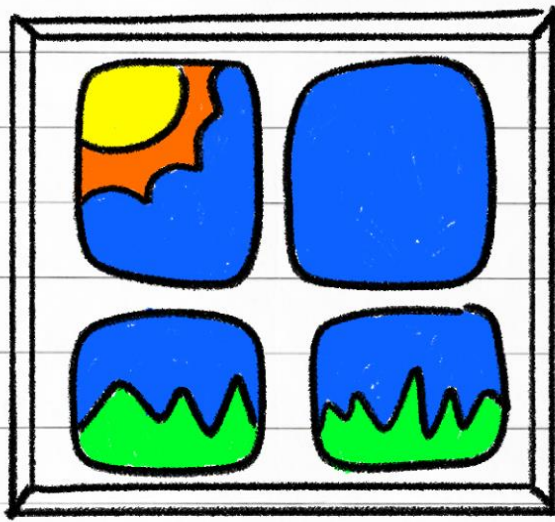
A Unidade II desta tese compreende os capítulos 5, 6, 7 e 8. Nesses capítulos, direcionamo-nos ao exame interpretativo dos cadernos, em diferentes escalas de análise, no que se refere às práticas de alfabetização e de letramento das professoras materializadas nesses artefatos. Recorremos a um passado recente para guiar nossas análises, mas sem deixar de medir a distância – ainda que não extensa – que nos separa dele.

Na Unidade III, à qual cabem as considerações “finais”, revisitamos o percurso tomado na pesquisa, mas diríamos que você não encontrará necessariamente um desfecho, um fim, pois esperamos que ela conduza a novas perguntas, que leve a outros começos. Afinal de contas,

toda produção científica carrega as reticências de seu inacabamento. A propósito, não seria esse o caráter ordinário de toda pesquisa científica?

Ainda nessa Unidade III, apresentamos as referências bibliográficas, o índice analítico e os apêndices.

Após os esclarecimentos preliminares que concluem este prefácio, sigamos, buscando por respostas para as perguntas que nos movem. E, por falarmos nisso, quais perguntas impulsionaram a elaboração desta tese? É o que veremos ao longo das próximas páginas.



Unidade I



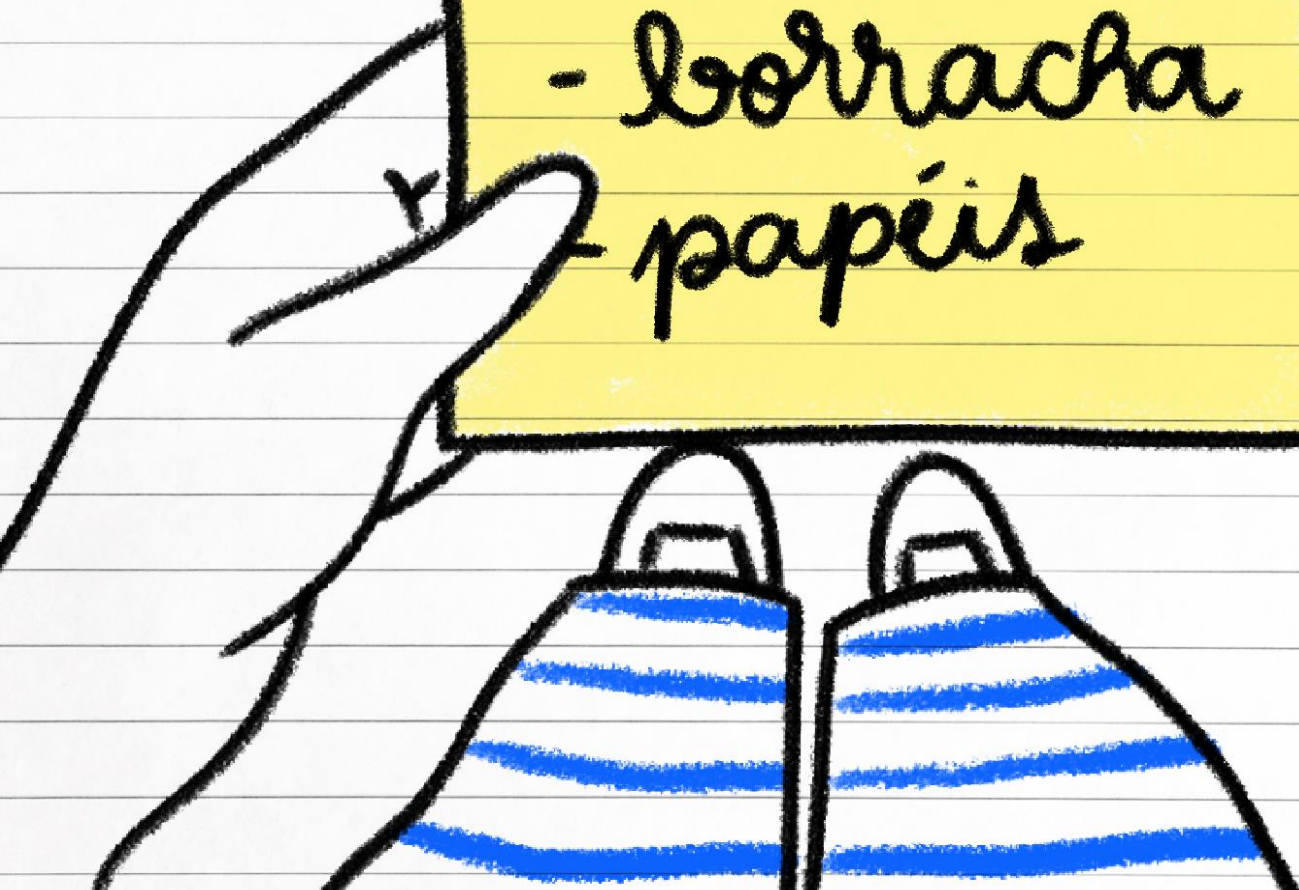


# Lista de materiais

- lápis

- cadernos

- borracha  
papelis



## 1 TECENDO ESCOLHAS, MOVENDO PERGUNTAS

---

**Uma *pergunta inicial* pavimentou a história desta tese: para quais tipos de tarefas de alfabetização e de letramento os cadernos escolares têm sido comumente utilizados, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de redes pública e privada? Essa é uma das questões que esta tese pretendeu responder ao investigar, por meio do exame dos cadernos escolares, indícios de práticas de ensino da alfabetização e do letramento no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental<sup>3</sup>.**

---

O ano iniciava, as férias acabavam e, para mim, entrar na papelaria para escolher os cadernos escolares era como um convite a uma divertida brincadeira, ainda que, por questões financeiras, as opções fossem sempre limitadas. Não importava. Ano após ano, surpreendia-me com a multiplicidade de cadernos espalhados pelas longas prateleiras dos materiais escolares. Aqueles momentos, de algum modo, simbolizavam o início de uma nova fase, mesmo quando a vida estava só no começo. Desses meus cadernos de infância, porém, restaram-me apenas episódios recônditos na memória.

Nesta tese, estamos interessados no trabalho das professoras e, mais especificamente, nos vestígios deixados por elas sobre as páginas de um importante objeto escolar do qual muitas lições podem ser extraídas: o caderno. Embora esse artefato seja, desde o século XIX até hoje, um dos suportes pedagógicos mais conhecidos e familiares, com que nos defrontamos ao longo do processo de escolarização<sup>4</sup>, paradoxalmente, ainda pouco sabemos sobre a natureza das tarefas de alfabetização e de letramento nele presentes (Costa e Santos; Souza, 2005).

Ademais, cada vez mais cedo, esse objeto escolar tem sido incorporado no cotidiano das crianças (Costa e Santos; 2002), como evidenciou Araújo (2020) ao observar as aulas de duas professoras que lecionavam no último ano da Educação Infantil. Essa autora identificou que o caderno era um dos recursos mais utilizados pelas docentes no ensino da leitura e da escrita, bem como o *dispositivo escritural* (Chartier, 2002) com o qual as crianças passavam a maior parte do tempo realizando tarefas dessa natureza.

---

<sup>3</sup> Os trechos que introduzem cada capítulo não apenas apresentam a ideia central de cada um, como também estão organizados em consonância com o índice analítico disposto no final da Unidade III deste trabalho.

<sup>4</sup> Estudos como os de Promenet (2019), na França, e Gvirtz e Larrondo (2010), na Argentina, para darmos apenas alguns exemplos, demonstram que a obrigatoriedade e a exigência do caderno em diversas nações do mundo são reflexos da relevância que lhe é conferida na cultura material da escola.

A isso acrescentamos, reportando-nos a Peres (2012), que os cadernos escolares podem revelar traços das práticas de ensino que alicerçam os saberes profissionais das professoras. Assim sendo, não consistem exclusivamente em suporte para as escritas escolares, eles também representam uma prova tangível de parte do trabalho pedagógico, desenvolvido nos intramuros da escola. Eles são, de modo geral, produtos observáveis das práticas escolares e, ao mesmo tempo, elementos constitutivos dessas mesmas práticas (Rios; Búrigo; Fischer; Valente, 2017).

Apesar de formar um *corpus* de valor imensurável – tanto como ferramentas didáticas dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto como fontes primárias de recriação dos modelos educacionais, das práticas escolares e da história da educação –, os cadernos escolares têm sido frequentemente derrotados pela ação do tempo, e a sua preservação afetada por várias contingências (Martín Fraile; Ramos Ruiz, 2018). Isso nos impôs um desafio inicial: conjurar contra o descarte e a fatalidade do tempo.

À vista disso, neste trabalho, coletamos e analisamos 88 (oitenta e oito) cadernos escolares de língua portuguesa<sup>5</sup>, usados entre os anos de 2013 e 2019 por crianças do último ano da Educação Infantil e do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares de diferentes cidades do Vale do Ipojuca, microrregião do agreste pernambucano.

Figura 1 — Conjunto de cadernos analisados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

---

<sup>5</sup> Entre os cadernos, 50 foram do último ano da Educação Infantil e 38 do 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação à rede de ensino, 53 foram usados por crianças e professoras de escolas públicas e 35 de escolas privadas.

Consideramos que, embora esses cadernos não transportassem todo o currículo escolar ensinado (Viñao Frago, 2008b) e a sua apreensão fosse sempre parcial (Gvirtz; Larrondo, 2008), era possível, por meio deles, conhecer uma parcela do trabalho desenvolvido pelas professoras no que correspondia, em nosso caso, à alfabetização e ao letramento; objetos de estudo da presente tese<sup>6</sup>. Não intencionamos, ante a essa proposição, exercer a função de árbitros das professoras para julgar a pertinência (ou não) das suas ações; mas, sim, compreender, por meio dos artefatos pedagógicos (cadernos escolares), as práticas de ensino da alfabetização e do letramento vigentes em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, durante quase uma década. No cerne dessas reflexões, não ignoramos que, embora tenhamos nos dirigido à esfera do ensino, aprender e ensinar constituem uma via de mão dupla (Nonnon, 2000).

Acreditamos, desse modo, ser fundamental, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, aproximarmo-nos do que já havia sido produzido no país sobre o tema em pauta, não somente para identificar as convergências e divergências em relação ao assunto em questão, mas também para dialogar com essas produções acadêmicas, seja no referencial teórico, seja na análise dos dados. Com esse objetivo, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>7</sup> (BDTD).

A eleição por esse repositório se justificou em razão de ele integrar pesquisas, ao nível de mestrado e de doutorado, de diferentes áreas do conhecimento e instituições de ensino brasileiras. No balanço sobre as produções acadêmicas constantes nesse repositório, de 2010 até o ano de 2023, apenas 11 (onze) pesquisas – incluindo 4 teses (Becalli, 2013; Jacques, 2015; Monteiro, 2016; Silveira, 2019) e 7 dissertações (Pinheiro, 2012; Tatagiba, 2013; Macedo, 2018; Schiavini, 2018; Monks, 2019; Suchard, 2021; Rosa, 2023) – estavam relacionadas com o nosso objeto de investigação e associadas aos cadernos escolares de crianças da Educação Infantil e/ou do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todavia, várias distinções se impunham ao que propomos, já que nenhum desses trabalhos contemplava concomitantemente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Outra informação relevante é a de que esses 11 trabalhos estavam delimitados regionalmente a programas de pós-graduação do Sul e do Sudeste do país, bem como não utilizavam a periodização que adotamos (isto é, de 2013 a 2019), ou se detinham em cadernos escolares dos/as estudantes da rede particular de ensino. Outro aspecto, e mais crucial, diz respeito ao

---

<sup>6</sup> Nesse ponto, inspiramo-nos em Amorim (2004), quando diz que o objeto de pesquisa não está dado. Ele é construído na interação entre pesquisador/a e o exercício de pesquisa.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 set. 2024.

fato de que nenhuma das pesquisas dispostas na BDTD cotejava as instituições pública e privada durante esses dois anos de escolarização de forma longitudinal. O que pareceu conferir certo ineditismo a esta pesquisa.

Ante a esses dados, indiciários tanto da baixa quantidade de investigações de mestrado e de doutorado sobre as práticas de ensino da alfabetização e do letramento – materializadas nos cadernos escolares – quanto das diversas polêmicas construídas no campo educacional (alfabetização *versus* letramento, Educação Infantil *versus* Ensino Fundamental, ensino público *versus* privado), às quais faremos referência a seguir, esta pesquisa de doutorado tornou-se ainda mais candente. Por isso, nos próximos parágrafos, destacaremos as principais controvérsias que balizaram a escrita desta tese.

Avaliações conduzidas em escala nacional, como a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), permitem dimensionar a extensão das questões que aqui nos preocupam. No Brasil, no ano de 1970, 33,6% dos/as brasileiros/as, entre 15 anos ou mais de idade, não sabiam ler nem escrever. Em 2019, quase cinquenta anos depois, a taxa de “analfabetismo”<sup>8</sup> reduziu para 6,1%. Esse percentual podia parecer irrisório perto de 93,4% de sujeitos “alfabetizados”, mas ele ainda correspondia a 11 milhões de pessoas “analfabetas”, dos quase 167 milhões habitantes nessa faixa etária. Nesse prisma, a PNAD também apontou que, em 2019, Pernambuco ocupou a nona posição dos estados brasileiros com as taxas de “analfabetismo” mais elevadas do país<sup>9</sup>.

Em publicações mais atualizadas, datadas de 2022, observamos uma diminuição na taxa de analfabetismo nacional para 5,6%, o que representou uma redução de mais de 490 mil indivíduos. Dentre esses, 55,3% de “analfabetos” residiam na região nordeste do país. Esses dados demonstram, dentre outros aspectos, dois pontos principais: primeiro, a desigual distribuição da leitura e da escrita no país; segundo, que, apesar dos avanços obtidos, ainda estamos longe do ideal de superação do “analfabetismo” e, conseqüentemente, de ampliação das capacidades de ler e escrever, essenciais para a efetivação do direito à cidadania em uma sociedade grafocêntrica.

Paralelamente, investigações como as que foram conduzidas por Soares (2004; 2014a; 2014b; 2016; 2020) têm enfatizado que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se inserem numa dinâmica complexa, resultante do confronto entre dois fenômenos, que operam conjuntamente. Envolve, por um lado, a *alfabetização*, que trataria, mais especificamente, do

---

<sup>8</sup> No Brasil, os critérios de “medição” do analfabetismo foram mudando ao longo dos anos, em razão das transformações nas condições sociais, culturais, econômicas, educacionais e políticas do país.

<sup>9</sup> Cf. IBGE - PNAD, 2019.



domínio do sistema alfabético e de suas convenções. Por outro, o *letramento*, conceito criado nas últimas décadas do século XX, e que paulatinamente foi adquirindo “popularidade”, se refere, na sua acepção mais lata, às práticas sociais de leitura e de escrita que ocorrem dentro e fora da escola.

Embora os termos *alfabetização* e *letramento* tenham sido postos lado a lado e de forma reiterada nas pesquisas recentes – alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando –, ambos permanecem, no século XXI, sendo alvos de pontos de vistas litigiosos por parte dos/as pesquisadores/a. Há aqueles/as favoráveis à subtração do vocábulo *letramento* e à adoção exclusiva da expressão *alfabetização* (Ferreiro, 1985; 2011; 2014), enquanto outros/as propõem o acréscimo *discursiva* à expressão *alfabetização* para evidenciar a perspectiva na qual se baseiam (Smolka, 2012). Existem os/as que pleiteiam a existência dos dois termos – *alfabetização* e *letramento* –, mas requerendo um sentido um pouco mais amplo para a alfabetização (Morais, 2012); mas, também, há aqueles/as que defendem o emprego dessas duas denominações, realçando a natureza linguística da alfabetização (Soares, 2014a; 2014b, 2016). Há os/as que advogam a favor de práticas de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil (Soares, 2020; Brandão; Rosa, 2021; Moraes, 2019a); porém há ainda aqueles/as que consideram a alfabetização contraproducente para essa etapa iniciática de escolarização (Corsino, 2020)<sup>10</sup>.

Embora as intenções por trás dessas acepções, e de outras não citadas nesta introdução, visem, grosso modo, melhorar a educação e o ensino, o “maniqueísmo de discursos”, conforme argumenta Chartier (2019), pode, inadvertidamente, mascarar os reais desafios que se impõem no chão da escola.

Observamos que, no Brasil, a alfabetização na Educação Infantil adquiriu posições de movimento pendular, como indicou Ferreiro (2011), antepondo-se ao início do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, incluindo os seus conteúdos e as suas práticas de ensino (muitas vezes, privilegiando tarefas direcionadas à reprodução) ou, antagonicamente, evitando que as crianças tenham contato com a língua escrita na escola.

Em contrapartida, defendemos que, entre essas duas posições, há outras possibilidades de tratamento da leitura e da escrita na Educação Infantil. O ponto de vista defendido por Brandão e Leal (2010), com o qual corroboramos, é o de que é possível (e mesmo necessário) garantir às crianças a apropriação dos conhecimentos sobre a língua escrita e a sua notação, sem

---

<sup>10</sup> Não se trata de criticar os adeptos das referidas posições epistemológicas por simples oposição ideológica. Nosso propósito é outro.

que isso signifique desconsiderar a ludicidade ou mesmo antepor rotinas inapropriadas para as crianças, inclusive para aquelas que estão no Ensino Fundamental. Por isso, assumimos, como propõem Silva e Oliveira-Mendes (2015), os princípios da *continuidade* e da *ampliação* – incluindo ainda o da *articulação* – como eixos estruturantes dos processos de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Segundo Correa (2011), a falta de orientação e de compreensão da natureza e da especificidade de cada grupo etário tem feito com que as professoras de Educação Infantil tenham dificuldades sobre como proceder com as crianças e, por consequência, realizem tarefas que, mesmo no Ensino Fundamental, são consideradas inadequadas. Outrossim, os problemas existentes no âmbito da Educação Infantil podem ainda ser agravados, conforme a autora, em função da forma como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi realizada, acirrando as disparidades entre esses dois segmentos da educação básica.

De acordo com o abordado no parágrafo precedente, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituídas pelas Leis nº 1.114/2005 e 11.274/2006, respectivamente, provocaram (e, às vezes, ainda têm provocado) inúmeros debates, muitas vezes discordantes, sobretudo com relação à entrada das crianças de seis anos no ciclo de alfabetização. Do mesmo modo, a Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), embora tenha viabilizado a universalização e a democratização do acesso à “pré-escola”<sup>11</sup> – por meio da obrigatoriedade da oferta de vagas, a partir de quatro anos de idade –, evoca conquistas não apartadas dos desafios que ainda persistem, tanto para a Educação Infantil quanto para a etapa que a sucede, o Ensino Fundamental, especialmente quanto à seleção e à progressão dos objetos de conhecimento adequados a cada faixa etária (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Nesse entretanto, a partir do último quinquênio, evidenciamos o estabelecimento de políticas educacionais voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre elas a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA), revogada pelo decreto nº 11.556/2023. Em linhas gerais, identificamos divergências quanto ao

---

<sup>11</sup> Os/As leitores/as podem se questionar por que, ao longo desta tese sobre práticas de ensino de alfabetização e de letramento, colocamos os termos “Pré-escola” e “Pré II” entre aspas. Essa escolha é intencionalmente provocativa. Embora esses termos sejam amplamente aceitos e comumente usados em documentos educacionais brasileiros e internacionais, acreditamos que eles reforçam a ideia, da qual discordamos, de que a Educação Infantil é mera antecâmara do Ensino Fundamental. No Brasil, a denominação “Pré-escola” está presente na Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à semelhança de outros documentos normativos, como a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A respeito das diferentes nomenclaturas identificadas nas unidades escolares pesquisadas, seguiremos, nesta pesquisa, aquela proposta pela LDB.

tratamento das facetas *interativa*, *sociocultural* e *linguística* (Soares, 2016), correlatas a esses dois documentos. Em relação à BNCC (Brasil, 2017), os objetivos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil apresentam uma abordagem mais centrada nas facetas *interativa* e *sociocultural* da língua escrita, que correspondem ao letramento. Em contrapartida, o tratamento dado à *faceta linguística*, que envolve a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, a qual designamos de alfabetização, é exíguo (Moraes, 2015). Já no que diz respeito à PNA (Brasil, 2019), vigorava uma visão redutora dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, quer no que concerne à alfabetização, quer no que tangencia o “letramento”, termo este obliterado do documento.

Refletindo esse contexto, o currículo do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2019), destinado à primeira etapa da educação básica, ou seja, à Educação Infantil, também apresenta certa assincronia em relação ao grau de detalhamento e de aprofundamento acerca dos processos de alfabetização e de letramento, uma vez que este se sobrepõe, quantitativamente, àquele no referido documento. Aspecto também previsto na BNCC (2017) e observado por Medeiros (2022), ainda que esse documento curricular de Pernambuco, para essa etapa escolar, tenha modificado e acrescentado objetivos de aprendizagens direcionados ao sistema de escrita alfabética. Segundo Brandão e Leal (2013, p. 139), tal inflexão pode contribuir para “alimentar práticas já consolidadas na tradição escolar ou práticas não refletidas, construídas no cotidiano de modo solitário pelos professores”, assim como – completaríamos nós – ratificar mecanismos de exclusão intraescolar, tendo em vista que a democratização do acesso à escola, para tornar a educação um direito “de todos”, não tem garantido “a todos”, *pari passu*, os conhecimentos por ela difundidos, inclusive em relação à língua escrita, como alerta Soares (2020).

Moraes (2012; 2015) tem recorrentemente advertido que dois sistemas de ensino coabitam no contexto educacional brasileiro: um deles destinado às classes média e alta, e o outro dirigido às camadas populares. Consoante ao autor, as diferenças de acesso desses grupos à escola, e de oportunidades e de permanência nela, contribuem para a manutenção do que nomeia de *apartheid* educacional. No campo educacional, os efeitos dessas desigualdades revelam-se nos resultados emitidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>12</sup>, por meio de um conjunto de avaliações externas em larga escala, no que se refere, em

<sup>12</sup> Quanto aos dados produzidos pelas avaliações externas, incluindo o Saeb, é prudente levarmos em conta as advertências de Bonamino e Souza (2012) e Bruel (2021), no tocante às limitações que apresentam os sistemas de avaliação em larga escala, tais como os riscos de os trabalhos escolares ficarem circunscritos às exigências dos testes, desconsiderando, portanto, o que não são neles priorizados. É igualmente importante considerar que essas avaliações possuem uma visão reducionista de currículo, ante o diversificado e rico trabalho desenvolvido pelas escolas e indivíduos que as integram. Além disso, esgrigem as autoras, esses testes analisam o

particular, ao desempenho dos/as alunos/as de instituições públicas e privadas. Lahire (2019) sublinha que, como corolário, essas desigualdades também repercutem no âmbito dos conteúdos de ensino a serem transmitidos, dos métodos e das práticas de ensino adotadas pelas professoras.

Trata-se, pois, de ter em conta também que, enquanto algumas crianças podem ser consideradas “muito pequenas” para vivenciar determinadas aprendizagens – tal como a do sistema de escrita alfabética e das suas convenções –, outras são consubstancialmente incentivadas a fazê-las desde cedo pelos pais e professoras (Lahire, 2019).

Cabe enfatizarmos que, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil somente tornou-se questionável quando as crianças das classes populares começaram a ter acesso a esse segmento educacional (Kramer, 2011). Ou, para dizer melhor, o acesso à alfabetização pela escolarização tem sido inviabilizado pelas próprias condições da escolarização, situando-se, para as crianças brasileiras, ora como privilégio, ora como direito.

O que reforça a ideia de que, apesar de as diferenças entre as classes sociais se reduzirem em decorrência da democratização e da ampliação da obrigatoriedade escolar, as crianças não se beneficiam delas em condições de igualdade (Queiroz, 1995). Para além disso, esse cenário, segundo pensamos, também parece contribuir sobremaneira para a precarização do trabalho pedagógico das professoras, especialmente na esfera da Educação Infantil.

Diante dos aspectos arrolados, questionamo-nos: quais as implicações dos tipos de rede de ensino (pública e privada) nas tarefas propostas para a alfabetização e o letramento das crianças nas redes pública e privada? Quais os efeitos das polêmicas sobre alfabetização e letramento nas práticas de ensino das professoras? Para quais tipos de tarefas de alfabetização e de letramento os cadernos escolares têm sido comumente utilizados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Que práticas de alfabetização e de letramento se manifestam nas tarefas e nas correções realizadas nos cadernos escolares de crianças, matriculadas em escolas de redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental? Que continuidades e mudanças podem ser evidenciadas, de maneira mais ou menos explícita, nas práticas de ensino das docentes, do último ano da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental, no tocante à alfabetização e ao letramento?

---

desempenho dos/as alunos/as ao final de certas etapas de escolarização e não no decorrer do processo de aprendizagem, o que consiste em mais uma de suas limitações. Há, ainda, por meio dos resultados, riscos de que ocorram competição e ranqueamento entre as escolas e os/as alunos/as que participam dos testes. Mas, apesar dos riscos e das limitações, dos quais alguns deles destacamos aqui, os dados advindos das avaliações externas podem contribuir para a reelaboração de políticas públicas e para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras, a cultura escolar e as desigualdades educacionais. Por essa razão, consideramos pertinente reportarmo-nos a eles.

Buscamos, então, **investigar indícios das práticas de ensino da alfabetização e do letramento, materializadas nos cadernos escolares de crianças, de redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.**

Por meio das análises dos cadernos escolares, não objetivamos reproduzir as práticas de professoras como representação indefectível de uma determinada época e/ou lugar. Buscamos apenas escrutinar os seus indícios ou vestígios, mas sem a ilusão de chegar a certezas incontestes.

Realizar uma pesquisa no âmbito do ensino da alfabetização e do letramento, sobre o qual já existe uma considerável quantidade de publicações, pode não parecer uma “novidade”. Apesar disso, acrescentar mais um estudo aos existentes se justifica não somente pela metodologia e fonte documental utilizada, mas também por considerarmos que a construção de sentidos outros, através das nossas análises, podem explicitar aspectos ainda pouco evidentes ou inexplorados do fenômeno que propomos investigar mais de perto.

Essa conjuntura, portanto, nos conduziu à elaboração dos **objetivos específicos** que, nesses termos, foram configurados: I) Analisar os eixos de ensino, presentes nos cadernos escolares de crianças do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, das redes de ensino público e privado; II) Investigar as unidades e habilidades linguísticas de ensino da alfabetização e do letramento, que ressoam nas tarefas realizadas pelas professoras nos cadernos escolares das crianças, das redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental; III) Analisar os princípios subjacentes às práticas de ensino da alfabetização e do letramento de uma mesma professora, desde o último ano da Educação Infantil até o final do 1º ano do Ensino Fundamental; IV) Analisar continuidades e mudanças nas tarefas escolares de alfabetização e de letramento, propostas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, no decorrer de quatro anos diferentes de ensino (2014, 2017, 2018 e 2019).

Para conduzir esta investigação, foi necessário um triplo investimento metodológico, o qual esteve baseado na noção de documento-monumento de Le Goff (1990) e no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2007). Primeiramente, procedemos à composição do *corpus* mediante a coleta dos cadernos escolares, numa espécie de “caça” à fonte. Em seguida, dedicamo-nos a destrinchar esses materiais, buscando captar as dimensões contextuais, paratextuais e composicionais que lhes conferiam sentido. Por fim, passamos à recomposição do *corpus*, que representou a análise dos dados propriamente dita. Essa etapa foi conduzida de forma transversal e longitudinal e esteve orientada por um duplo movimento interpretativo:

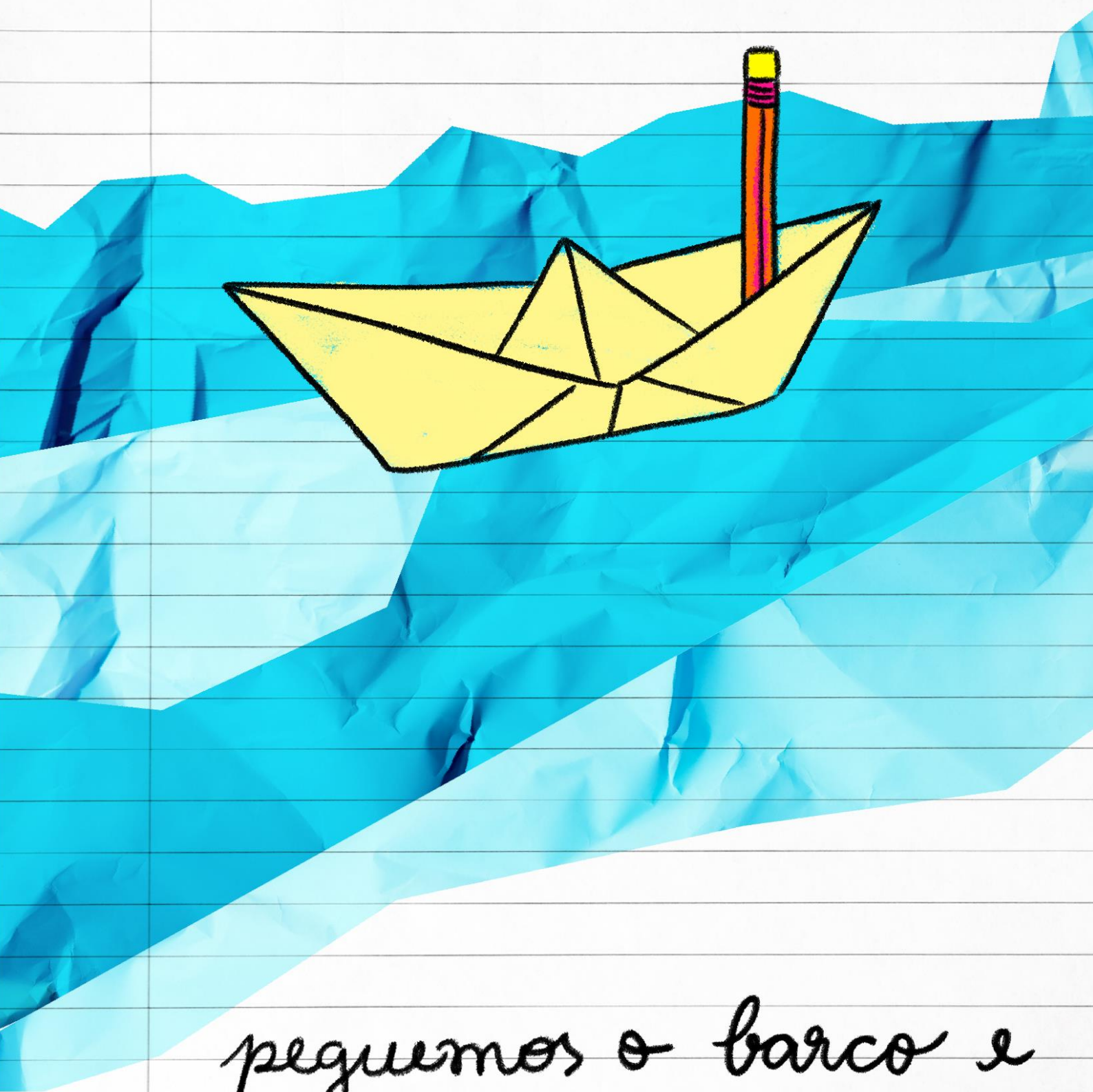
quantitativo e qualitativo. Ainda quanto à interpretação dos dados, seguimos as orientações de Bardin (2016) para a análise de conteúdo.

Partimos do pressuposto de que as práticas de ensino das professoras, inscritas nos cadernos escolares, ao contrário do que se poderia pensar, em primeira instância, não seriam uma simples projeção das teorias educacionais correntes e sequer poderiam ser reduzidas a elas. As referências teóricas, embora fundamentais, nem sempre proporcionam uma orientação direta aos aspectos de natureza didática e pedagógica, como escreve Chartier (2019). Por isso, a crítica à alfabetização, ou a defesa de sua ausência na Educação Infantil, não teria impedido que ela resistisse e persistisse, de diferentes modos, nas práticas das professoras.

Postulamos, finalmente, que o tipo de rede de ensino (público ou privado) poderia, em certa medida, resultar em uma distribuição diferencial dos eixos e das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento, um dos motivos pelos quais optamos por selecionar cadernos escolares de origens sociais contrastantes. Essa segunda hipótese, se considerada correta, poderia ser um mecanismo de (re)produção de disparidades educacionais.

Em todo caso, uma análise, como a que empreendemos nesta tese, abre horizontes para a compreensão das práticas de ensino de alfabetização e de letramento que esses *objetos-meios* materializam; aspectos que, muitas vezes, têm permanecido “na zona de sombra” (Mignot, 2014; 2019) e sobre os quais muito ainda tem a ser dito.

Apesar de ainda ter muito para se dizer sobre o tema desta investigação, devemos, antes, perguntarmo-nos: o que se tem dito sobre as práticas das docentes, mais especificamente quanto aos processos de alfabetização e de letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental?



peguemos o barco e  
sigamos o caminho  
pelo leito.

## 2 A APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA: UM RIO HABITANDO DUAS MARGENS

---

É certo que, em cada período da história da alfabetização, um conjunto de teorias foi adotado, pela comunidade científica, como a melhor descrição da aprendizagem inicial da língua escrita. O conhecimento que hoje temos sobre ela não é, portanto, um dado invariável. Aliás, nas últimas décadas, na Educação Infantil, particularmente, as noções do “ou/ou”, isto é, ou alfabetizar ou letrar, produziram coro nos discursos acadêmicos. Muitas das divergências, acerca da aprendizagem inicial da língua escrita, resultaram no que nomeamos de “confronto de falsos opostos”, situando a alfabetização e o letramento como processos antinômicos. A metáfora do rio, que sugerimos, incide, pois, sobre dois elementos nucleares da aprendizagem inicial da língua escrita, a *alfabetização* e o *letramento*.

---

Na história educacional brasileira impuseram-se inúmeras maneiras de pensar a aprendizagem inicial da língua escrita, cada uma com seus respectivos enfoques e desdobramentos para o ensino. Essas maneiras, decerto, também estiveram influenciadas pelos suportes dados aos atos de ler e escrever: da utilização das mesas de areia e dos cadernos escolares, passando pela introdução dos livros didáticos até a adoção das tecnologias digitais. Esses e outros suportes tiveram (e continuam a ter) impactos nas formas de conceber as práticas de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Soares (2016) – em uma obra de significativa repercussão no campo educacional, nomeada *Alfabetização: a questão dos métodos* – ressalta que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos distintos, mas interdependentes<sup>13</sup>: a alfabetização e o letramento. Quando falamos em alfabetização, estamos nos referindo, em sentido estrito, à aprendizagem do sistema alfabético e das convenções que regem o uso desse sistema. O letramento, por sua vez, consiste em um conjunto de capacidades e de práticas sociais que envolvem os textos escritos. Para ilustrar essa relação de interdependência, consideramos, assim como a autora, que, se, por um lado, a criança constrói habilidades de compreensão e utilização do sistema de

---

<sup>13</sup> Interdependência não é o mesmo que a interação desses processos isolados, sendo cada um centro privado de sentido.



escrita alfabético em situações de letramento; por outro, desenvolve habilidades de uso da língua escrita, nas práticas sociais nas quais se insere, no contexto da apropriação do sistema alfabético. Trata-se, pois, de processos de influências múltiplas e não de cancela ou muro.

Entendidos como processos, a alfabetização e o letramento não se restringem a uma única etapa ou ano escolar específico<sup>14</sup>, pois, como o próprio termo sugere, não são um fim em si mesmos, são um meio<sup>15</sup>. Englobam, ao mesmo tempo, diferentes eixos de ensino e habilidades linguísticas de leitura e de escrita como margens específicas de uma mesma totalidade. Soares (2004; 2014b; 2016), no curso de suas elaborações teóricas, discute a existência de três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita – a *linguística*, a *sociocultural* e a *interativa*<sup>16</sup>–, cada uma delas decomposta em variadas subfacetas.

No que toca à faceta linguística, o objeto de conhecimento é o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de suas propriedades e convenções<sup>17</sup>. A faceta interativa da língua, por sua vez, está ligada à compreensão, à interpretação e à produção de textos, que envolvem elementos textuais e pragmáticos. A faceta sociocultural remete aos eventos e às práticas sociais e culturais de uso da língua escrita. Nenhuma dessas “facetas” é isoladamente suficiente para aprendizagem da língua escrita. Entretanto, a faceta linguística, na Educação Infantil, em particular, tem sido alvo de querela no campo acadêmico: ora defendida, ora criticada, ora deixada à mercê das curiosidades espontâneas das crianças.

Esses embates, de caráter não apenas epistemológico, mas profundamente político, resultaram, desde as primeiras décadas do século XXI, em intensa proliferação de publicações sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil (Scarpa, 2006; Diniz, 2019; Silva *et al.*, 2022),

---

<sup>14</sup> Essa afirmação não implica a defesa da perpetuação indefinida da alfabetização ao longo da escolarização das crianças. No entanto, também lembramos que a fixação de um marco temporal para esse processo, ainda que fundamental para a organização do ensino e a promoção da equidade, não garante, por si só, sua efetivação. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleça a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomende sua realização preferencialmente até o 2º ano, tais diretrizes normativas não asseguram que todas as crianças alcancem esse objetivo dentro do período estipulado.

<sup>15</sup> Apesar disso, é necessário o estabelecimento de metas ao final de cada ano de escolarização, de modo a garantir que as habilidades de alfabetização e de letramento possam progredir continuamente e de maneira integrada ao longo dos anos. É o que, por exemplo, propõe o Projeto Alfalettar, desenvolvido na rede municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais, que se pauta, dentre outros princípios, em práticas de alfabetização ancoradas em contextos significativos para as crianças, promovendo, de forma integrada, o aprendizado do sistema de escrita alfabético, o desenvolvimento de competências de leitura e a compreensão de textos em diversos gêneros, bem como habilidades de produção textual.

<sup>16</sup> Encontramos nas discussões realizadas por Elsie Rockwell (1985), no artigo intitulado “Os usos escolares da língua escrita”, alguns indicativos dessas facetas, sem que fossem ainda nomeadas. No mesmo número da revista *Cadernos de Pesquisa* em que esse artigo foi publicado, encontramos também o clássico texto “As múltiplas facetas da alfabetização”, de Magda Soares (1985), no qual a autora desenvolve sua teorização introdutória sobre as facetas da aprendizagem inicial da língua escrita.

<sup>17</sup> Há outros objetos de conhecimento que fazem parte da dimensão linguística, que não somente a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como a ortografia, por exemplo. No entanto, conforme mencionado anteriormente, não foram incluídos em nossa investigação.

que têm estado atravessadas por relações conflitantes entre teorias e pelo que também nomeamos de “confronto de falsos opostos”. Esse conflito ocorre como se a escolha pelas facetas interativa e sociocultural devesse impreterivelmente implicar na exclusão da faceta linguística – ou aquelas ou esta; se esta, então não aquelas.

Se essa “luta de campo” se manifesta na esfera da produção e da circulação científica, há boas razões para acreditarmos que ela não encontra, necessariamente, reflexo direto nas práticas de ensino das professoras. Evidências empíricas, provenientes de investigações já conduzidas no Brasil, são provas disso: estudos como os de Souza (2011) e Nogueira (2011), apenas para citar alguns exemplos, atestam a presença de práticas alfabetizadoras na Educação Infantil. Isso não significa, porém, que as perspectivas adotadas pelas docentes sejam as mesmas, nem que o ensino ocorra de maneira contextualizada e integrado ao trabalho com o letramento.

Com as considerações anteriores, esperamos ter esclarecido que, quando tratamos da alfabetização e do letramento, estamos nos remetendo a processos distintos, embora isso não indique que sejam inteiramente independentes. Com efeito, adicionamos uma observação fundamental às já realizadas: a importância da identificação das habilidades linguísticas de alfabetização e de letramento que vêm sendo ensinadas nas escolas.

Essa, porém, não é uma tarefa simples, por, pelo menos, duas razões. Uma primeira razão é a complexidade de determinar as habilidades linguísticas que constituem a alfabetização e, em especial, o letramento, inclusive as de natureza metodológica, porque estão ligadas aos contextos histórico, social, cultural, econômico, ideológico e político envolvidos (Soares, 2014b). Uma segunda razão reside na variedade de habilidades que ambos os processos englobam, já que não se trata de uma habilidade apenas, mas de um conjunto delas, cujo ensino depende da perspectiva ou da concepção adotada acerca do ensino da língua e dos referentes teóricos que se adotam<sup>18</sup>. Além disso, a tentativa de mensurar essas habilidades, exclusivamente por meio de parâmetros quantitativos, pode ocultar dimensões qualitativas que lhes são inerentes.

Então, como equilibrar, por um lado, o reconhecimento das habilidades linguísticas de alfabetização e de letramento e, por outro, as dificuldades de avaliá-las de maneira adequada? Esse é justamente o esforço que empreendemos nos capítulos 6 e 7<sup>19</sup>, dedicados às análises, cujas discussões, desenvolvidas nesta fundamentação teórica, consideramos indispensáveis

<sup>18</sup> Não queremos, com isso, atribuir às concepções e às práticas uma relação de causa e consequência.

<sup>19</sup> Nosso objetivo não é, evidentemente, propor uma solução para esse paradoxo. Nossos propósitos são exclusivamente para esta pesquisa.

para adentrar nas águas caudalosas e nos meandros, nada óbvios, desse curso intenso que é a aprendizagem inicial da língua escrita.

Por isso, defendemos, ao longo deste trabalho, que a aprendizagem inicial da língua escrita é como um rio que flui, habitando entre duas margens<sup>20</sup>. Ela, portanto, não se dá em um movimento constante “de” uma margem “a” outra, mas “entre” uma margem “e” outra. As duas margens estão, por conseguinte, inextricavelmente vinculadas como os dois lados de uma página de papel. Assim, a alfabetização e o letramento não se opõem no binário “margem direta” ou “margem esquerda”.

A palavra *margem* tanto pode significar *beira d’água*, quanto indicar o limite externo a algo. Outrossim, também, pode referir-se à linha divisória que circunda a página e delimita até onde escrever. No caso desta tese, empregamos o termo *margem*, no título que encabeçará as duas próximas seções, para nos remetermos a uma *parte* ou *dimensão*.

Para darmos conta dessa empreitada, utilizamos o conceito de *entre-lugar* (Bhabha, 2001) para situarmos a área onde o rio se desenvolve: um lugar possível, mas nem sempre real, da alfabetização e do letramento na educação das crianças.

## 2.1 UMA MARGEM DO RIO: A ALFABETIZAÇÃO

### 2.1.1 A escrita alfabética como “código de transcrição da fala”<sup>21</sup>: o passado – ainda presente – dos métodos tradicionais de alfabetização

Como vimos na seção anterior, quando falamos de alfabetização estamos nos referindo à aprendizagem do sistema alfabético e das convenções que regem o uso desse sistema. O interesse por essa *faceta linguística*, conforme escreve Soares (2016; 2020), espalhou-se por diversos campos do conhecimento e propiciou, no transcurso da história, a elaboração de métodos, políticas, teorias, práticas de ensino, materiais didático-pedagógicos etc. que pudessem fazer frente à sua complexidade.

<sup>20</sup> Essa ideia foi inspirada pela leitura do conto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, uma obra-prima da literatura brasileira.

<sup>21</sup> As expressões “código de transcrição da fala” ou simplesmente “código”, para se referir a determinada concepção de escrita alfabética, constituem qualificações contemporâneas, já que, ao que tudo indica, não eram empregadas no passado. Apesar de seu uso poder ser interpretado como anacrônico, quando estamos nos referindo a outra época, optamos por utilizá-las nesta tese, devido à ausência de termos alternativos que transmitam com precisão a perspectiva à qual essa abordagem se vincula, razão pela qual usaremos “código de transcrição” ou simplesmente “código” entre aspas.

Até o início dos anos de 1980, uma grande parcela da literatura científica brasileira sobre a alfabetização esteve pautada na “querela dos métodos”<sup>22</sup>, como reconheceu Mortatti (2000). No Brasil, assim como em outros países, travou-se uma acirrada disputa entre métodos de ensino de leitura e de escrita, que se expressou, mais precisamente, no embate entre os nomeados genericamente de “métodos sintéticos” e “métodos analíticos”.

Essas duas vias metodológicas, proeminentes no decorrer de quase todo o século XX, pressupunham, de modo geral, o que Ferreiro (2011, p. 28) denominou de “sequências idealizadas de progressão cumulativa”, independentemente da ordem de apresentação das unidades linguísticas eleitas. Sendo assim, fosse pela via dos métodos de marcha sintética – cujo foco estaria na percepção auditiva das correspondências entre o oral e o escrito<sup>23</sup> –, fosse pelos de marcha analítica – centrados na percepção visual das correspondências entre o escrito e o oral –, o domínio mecânico (codificação e decodificação) do sistema de escrita alfabética seria uma condição para que as crianças, posteriormente, lessem e produzissem textos (Soares, 2016).

As discussões sobre os métodos foram se tornando, na história da educação brasileira, cada vez mais polarizadas (Frade, 2007). Por essa razão, as concepções sobre ensinar a ler e a escrever repousaram a favor de um ou de outro polo: sintéticos *versus* analíticos. *A posteriori*, na tentativa de concatenar esses dois princípios, foram criados os métodos ecléticos ou analítico-sintéticos. Contudo, tais métodos (sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos) apresentavam, ao menos, três limitações às nossas “lentes atuais”: simplificavam o complexo trabalho de construção conceitual, vivenciado pela criança; adotavam uma visão adultocêntrica da aprendizagem do alfabeto (Moraes, 2012) e artificializavam as situações de produção e de leitura de textos para priorizar a precisão e a fluência técnica.

Moraes (2012) explica que os defensores desses métodos de alfabetização compreendiam que, para garantir o sucesso da alfabetização, era necessário que as crianças se encontrassem em um estado de “prontidão”. Dessa maneira, ainda conforme o autor, um conjunto de atividades do tipo *writing readiness* era proposto com vistas a verificar e a “medir”

<sup>22</sup> Essa “querela dos métodos” não se restringiu ao contexto brasileiro; ao contrário, foi amplamente debatida em diversos países, como Estados Unidos, México, França e Argentina, e ainda vigora como um *leitmotiv* na educação.

<sup>23</sup> A aprendizagem da língua escrita se daria em uma ordem hierarquicamente estabelecida, partindo das unidades menores da língua, classificadas como simples, para, progressivamente, alcançar as unidades maiores e consideradas mais complexas ou difíceis. Todavia, esse entendimento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita resultou em determinados sectarismos. Como explica Ferreiro (2011), o “simples”, em uma perspectiva do tamanho da unidade linguística, não corresponde ao “simples” na perspectiva de quem aprende. Desse modo, o fonema pode ser concebido como “simples”, no âmbito linguístico, já que o fonema constitui a menor unidade da língua, mas nem por isso é “simples” do ponto de vista da aprendizagem.

a maturidade da criança nas habilidades de percepção, memória e motricidade. No Brasil, destacamos o Teste ABC e o Teste Metropolitano de Prontidão, que tinham fins diagnósticos, ou mesmo prognósticos, e eram usados como critérios para categorizar os perfis individuais dos/as alunos/as e das classes (Mortatti, 2000)<sup>24</sup>.

A partir de 1970, o entendimento de que era necessário compensar as supostas “carências”<sup>25</sup> das crianças das classes populares direcionou, por muito tempo, a política educacional brasileira (Kramer, 1982). Segundo essa autora, a teoria da privação cultural e sua decorrente proposta de educação compensatória tinham o propósito de suprir as supostas defasagens das crianças das classes menos favorecidas e, por isso mesmo, foram arroladas como os antídotos para o fracasso e para a evasão escolar, passando a incidir, preponderantemente, no período anterior ao Ensino Fundamental, isto é, na Educação Infantil.

Concebia-se, portanto, que as condições socioeconômicas constituíam um fator decisivo para o bom desempenho escolar das crianças, de modo que a pobreza e a “deficiência” linguístico-cognitiva estiveram intimamente associadas (Castedo; Torres, 2011). Nesse quadro, não foram poupadas explicações e promessas de resoluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever.

Historicamente, conforme declarou Oliveira Z. (2013), o trinômio higienista, assistencialista e de cuidados com a saúde definiu o atendimento educacional de crianças menores de sete anos; mas é importante lembrarmos, ainda nessas circunstâncias, que as primeiras instituições “pré-escolares” brasileiras forneciam um atendimento a duas velocidades: se para as crianças mais abastadas havia uma preocupação em garantir uma educação de excelência, para aquelas oriundas das classes populares tinham-se propósitos meramente assistencialistas (Kuhlmann Jr., 1998; Mernabini, 2020). Em outras palavras, sobre a qualidade da educação ofertada, sustentava-se “uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres” (Libâneo, 2012).

---

<sup>24</sup> Em função da repercussão e da disseminação das bases psicológicas, contidas nesses testes, a importância dos métodos tradicionais de alfabetização passou a ser relativizada (Mortatti, 2000). As avaliações psicológicas, representadas pelos testes de prontidão, adquiriram notoriedade com as teorias de déficit e de privação cultural, provenientes dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, como forma de explicar os baixos desempenhos escolares das crianças de classes menos favorecidas. Por conseguinte, adotava-se uma visão patologizante em relação a essas crianças, seja em nível individual (falta de coordenação motora, discriminação visual e auditiva etc.) ou social (ausência de capacidades cognitivas e linguísticas) (Ferreiro, 2011).

<sup>25</sup> Aludimos ao trabalho de Alexander e Fox (2004) sobre as práticas de leitura nos Estados Unidos, destacando que dificuldades de leitura eram percebidas como deficiências que necessitavam de intervenção, similarmente ao modo como condições de saúde demandam atenção médica. A aprendizagem da leitura, portanto, adotou uma abordagem analítica semelhante à utilizada na medicina, caracterizada por diagnóstico, prescrição e tratamento. Essa perspectiva médica sobre a leitura se tornou proeminente nesse país durante toda a década de 1950.

O fato é que, colocada em xeque, no final de 1970, a educação compensatória era “uma resposta não crítica às dificuldades educacionais”, já que “[acabava] por se configurar numa nova forma de contornar o problema [do fracasso escolar] em lugar de atacá-lo de frente” (Saviani, 2008, p. 28, adaptação nossa), colaborando para se preservarem discriminações de ordem econômica, social e linguística.

Quer dizer, com isso, que a educação compensatória e os métodos tradicionais de educação, considerados ineficazes há quase cinco décadas, foram superados? No Brasil, tratando-se de práticas de ensino e de políticas educacionais, até recentemente em vigor, a resposta não parece ser necessariamente positiva.

Para efeitos desta exposição, consideramos, por exemplo, os resultados de pesquisas realizadas em diversas regiões do país (Souza, 2011; Pinheiro, 2012; Becalli, 2013, entre outras), que demonstraram a persistência, nas práticas de ensino das docentes investigadas, de um modelo de ensino da leitura e da escrita frequentemente rotulado como “tradicional”, o qual reduzia a escrita a um mero “código de transcrição da fala”.

De igual modo, estudos como os de Vieira e Peres (2012) e Vieira (2014; 2017) revelaram que as cartilhas<sup>26</sup>, representativas dos métodos tradicionais, continuavam sendo utilizadas em sala de aula como suportes para ensinar a ler e a escrever. Ou ainda, no que diz respeito especificamente às políticas educacionais, os artigos da *Revista Brasileira de Alfabetização* (RBA)<sup>27</sup>, Edição Especial, número 10, de 2019, apontaram para a força do “renascimento” de aspectos desse modelo “tradicional” na PNA. Esse quadro, embora delineado de forma sucinta, justificaria a expressão “ainda presente”, ao referir-se aos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, como indicado no título desta seção.

O que implica, porém, o uso do epíteto “tradicional” ao nos reportarmos aos métodos de alfabetização? Insistimos nesse ponto porque, geralmente, há uma tendência a se empregar o termo “tradicional” de maneira pejorativa, remetendo a algo ultrapassado, antiquado ou obsoleto. Não são esses usos que fazemos nesta tese.

---

<sup>26</sup> Conforme Boto (2004), o termo “cartilha” deriva de “cartinha”, expressão usada na língua portuguesa desde o início da Idade Moderna para designar textos impressos com o propósito de ensinar a ler, escrever e contar. Geralmente, incluíam-se nesses textos o alfabeto, a formação de palavras e suas divisões, além de trechos com conteúdos moralizantes, acompanhados de orações ou salmos, refletindo a forte influência religiosa no ensino primário que então se consolidava. A palavra “cartilha” também remetia a situações cotidianas: até o século XIX, muitos dos textos que as crianças levavam para as aulas de leitura eram manuscritos, com destaque para as cartas (Boto, 2004). No Brasil, as primeiras cartilhas surgiram no final do século XIX, mantendo uma estreita relação com os métodos tradicionais de alfabetização (Mortatti, 2000).

<sup>27</sup> Consultar: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.

Em verdade, o substantivo que se esconde sob esse adjetivo remete-nos a um tempo histórico: aos métodos predominantes até a década de 1980, antes da introdução do construtivismo no campo da alfabetização. Não é demais sublinhar que o “tradicional” não cessa de ser reconstruído. O que hoje denominamos de “tradicional” já ocupou, outrora, o lugar de “novidade”; e o que hoje concebemos como “novo” tornar-se-á o “tradicional” de amanhã, quando, inevitavelmente, outro “novo” surgirá (Soares, 2004).

Como o/a leitor/a pôde perceber, nesta seção, decidimos voltar no tempo, pois consideramos que, a partir dessa incursão, poderíamos melhor situar certas discussões empreendidas no plano teórico sobre a alfabetização e articulá-las com o plano prático, por meio de pesquisas já realizadas. Isso não significou, de maneira alguma, manter uma postura saudosista ou apenas de denúncia em relação ao passado e, nem mesmo, enquadrá-lo como mero antecedente do presente. Esse passeio por “lugares” da alfabetização, com a ambição de atravessar o tempo e o espaço, foi, em certa medida, estruturado cronologicamente.

Na seção seguinte, veremos que, especialmente a partir do início da década de 1980, avolumaram-se as críticas aos métodos tradicionais, devido às suas limitações e às novas demandas políticas e sociais que emergiram à época, as quais estiveram acompanhadas por propostas de mudanças na educação, como a introdução do pensamento construtivista, no qual se baseia a teoria da psicogênese da escrita.

### **2.1.2 A escrita como sistema de representação: a psicogênese da escrita**

Especialmente a partir dos anos de 1980, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) deixaram marcas indeléveis no campo do desenvolvimento infantil. As autoras demonstraram que os insucessos das crianças das classes populares não tinham correlação com “deficiência linguístico-cognitiva” ou à pouca, ou nenhuma, escolarização de suas famílias; mas eram, sobretudo, decorrentes das limitadas oportunidades, inclusive didático-pedagógicas, que essas crianças tinham de convivência e reflexão com/sobre a língua escrita em seu meio social. Por meio desse e de outros trabalhos desenvolvidos *a posteriori*, passamos a reconhecer, também, que as crianças, de diferentes classes sociais, possuíam um notável conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita, antes mesmo de ingressarem na escola. Sendo assim, o início do conhecimento da língua escrita seria anterior ao período de escolarização obrigatória e, como apanágio, seguiria uma sequência evolutiva, isto é, com esquemas de conceitualização cada vez mais complexos.

De acordo com Mortatti (2000) e Soares (2014b), a teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida por Ferreiro e seus/suas colaboradores/as, promoveu uma *revolução conceitual* no âmbito da alfabetização, tendo em vista que, no quadro dessa teoria, compreendemos como as crianças se apropriavam e (re)construíam ideias não convencionais acerca desse objeto social, linguístico e simbólico chamado escrita. Ademais, como resultado desses trabalhos, a escrita alfabética, por sua vez, deixou de ser concebida como um mero “código” de conversão das unidades sonoras (os fonemas) por suas respectivas formas gráficas (as letras) e passou a ser entendida como um sistema de *representação* dos segmentos sonoros da fala<sup>28</sup>.

Ao considerar o sistema alfabético como um “código”, a aprendizagem da escrita era reduzida ao domínio de uma técnica, cuja ênfase estava na memorização e na reprodução dos aspectos gráficos ou figurativos, obliterando os seus aspectos conceituais – no código Morse, por exemplo, cada letra ou número é representado por um conjunto único de pontos e traços. As suas propriedades e suas relações são predeterminadas, pois, para usá-lo, os indivíduos precisam já terem dominado os símbolos do sistema de escrita alfabética e de numeração decimal. Por isso, as mensagens somente tornam-se interpretadas ou produzidas quando os indivíduos já dominam os sistemas notacionais codificados. Por outra via, ao tratar a escrita alfabética como um sistema de representação histórico e de produção coletiva, compartilhado por múltiplos e variados usuários, a sua aprendizagem envolvia a reconstrução conceitual pelas crianças do processo de invenção desse sistema e de suas regras de produção (Ferreiro; Teberosky, 1985). Para tanto, os aprendizes precisavam descobrir não somente *o que* a escrita representava, mas, também, *como* eram construídas essas representações e notações (Moraes, 2012; Soares, 2014b).

Pautando-se, sobretudo, no construtivismo piagetiano e no inatismo linguístico chomskyano, Ferreiro e Teberosky (1985) tipificaram as hipóteses<sup>29</sup> construídas pelas crianças para entenderem a natureza e o funcionamento da escrita. Consoante às autoras, a aprendizagem da escrita se daria por estágios bastante específicos e hierárquicos<sup>30</sup>, os quais discutiremos brevemente a seguir.

---

<sup>28</sup> Mortatti (2000) postula que os questionamentos sobre os discursos construtivistas, ao final da década de 80 do século XX, contribuíram para que, pouco a pouco, os discursos interacionistas de língua – como uma forma de (inter)ação verbal/discursiva – se propagassem, sem que, com isso, as abordagens psicolinguísticas (tais como a Teoria da Psicogênese da Escrita) fossem renunciadas, o que resultou num certo ecletismo teórico “sintetizado nas expressões ‘socioconstrutivismo’ ou ‘construtivismo-interacionista’” (Mortatti, 2000, p. 276), que ainda vigora no período em curso.

<sup>29</sup> Empregamos o termo “hipótese” como sinônimo de “período”, “etapa”, “nível”, “fase” ou “estágio” em que ocorrem determinados fenômenos ligados ao desenvolvimento da escrita.

<sup>30</sup> Outros estágios de desenvolvimento da escrita, mas na língua inglesa, foram propostos por pesquisadores/as como Richard Gentry e Linnea Ehri, conforme Soares (2016).



No início do processo de apropriação da escrita, nomeado de estágio *pré-silábico*, as crianças já dispunham de ideias sobre a escrita e faziam registros gráficos não convencionais, pois ainda não teriam compreendido que a escrita representaria e notaria os significantes orais das palavras e não os seus significados. Ao longo dessa hipótese de escrita, elas podiam apresentar o que foi designado de *realismo nominal* (Carraher; Rego, 1981) que, em outras palavras, consistia na forma pela qual as crianças, ou até mesmo os adultos<sup>31</sup>, atribuíam às grafias das palavras características daquilo que elas designavam, não dissociando, portanto, o significante do seu significado.

Nessa perspectiva, a palavra *urso* seria considerada maior do que a palavra *borboleta* em razão do tamanho do objeto a que a palavra se refere e não da quantidade de letras ou sílabas que ela apresenta. Carraher e Rego (1981), após investigarem a relação entre o realismo nominal e o progresso na leitura, constataram que as crianças que tinham uma concepção realística das palavras, e não conseguiam analisá-las em unidades menores que as sílabas, apresentando algum nível de realismo nominal, demonstravam baixos desempenhos nas tarefas de leitura propostas. As autoras ratificaram, a partir dessa pesquisa, a importância da dissociação entre o significado e a representação fonológica das palavras para a compreensão do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da leitura.

Ainda no tocante à etapa pré-silábica, as crianças estariam buscando estabelecer princípios para distinguir as marcas icônicas e as não icônicas. À medida que iriam avançando, poderiam utilizar em suas produções rabiscos, bolinhas, garatujas, pseudoletas e até letras, porém, sem estabelecer relações com os sons das palavras que desejariam escrever. Gradativamente, as crianças começariam, nessa fase, a perceber que, para escrever, seria preciso utilizar uma quantidade mínima de letras ou símbolos (não menos que dois ou três) para que pudesse ser lida, variando os sinais gráficos no interior das palavras (letras ou símbolos não repetidos). Aos poucos, também, notariam que, para escrever diferentes palavras, necessitariam ser criadas diferenças objetivas nas suas produções. Assim, progressivamente, descobririam que essas variações não ocorreriam somente no interior das palavras (variação intrafigural), mas também entre as palavras (variação interfigural).

Na hipótese silábica, sob a rubrica de Ferreiro (1979) e Ferreiro e Teberosky (1985), regularmente, as crianças empregariam um sinal gráfico para cada sílaba da palavra. Nesse momento, estariam começando a descobrir que a escrita alfabética representa os sons da fala. Duas microcategorias seriam próprias desse nível, as quais foram nomeadas de *silábica*

---

<sup>31</sup> Cf., por exemplo, os estudos de Roazzi *et al.* (1994) e outros.

*quantitativa e silábica qualitativa*. Na hipótese silábica quantitativa, as crianças empregariam, de forma estrita, uma letra para cada sílaba sem haver correspondência sonora com a palavra escrita. Já na hipótese silábica qualitativa, as crianças utilizariam uma letra para cada sílaba, mas com valor sonoro, isto é, as letras escolhidas para formar a palavra corresponderiam aos segmentos das sílabas pronunciados. Esse período foi reconhecido como o início da “fonetização” da escrita, que seria concluído apenas no período alfabético (Ferreiro; Gómez-Palacio, 1982).

Na hipótese silábica-alfabética, as crianças passariam por conflitos que as levariam a segmentar o oral de uma maneira diferente, não somente no âmbito da sílaba; mas, também, do fonema. Essa hipótese foi considerada pelas pesquisadoras como um período de transição, já que as crianças costumariam oscilar nas suas representações, na medida em que ora registrariam uma letra para cada sílaba da palavra (hipótese silábica), ora registrariam as unidades sonoras menores, os fonemas (hipótese alfabética). Haveria, portanto, nessa fase, alternância e ampliação grafofônica (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Na hipótese alfabética, ocorreria um grande salto qualitativo em comparação aos períodos precedentes, pois as crianças já teriam estabelecido correspondências entre fonemas e grafemas, ainda que pudessem fazer uso de sinais gráficos com ou sem valor sonoro convencional. Ademais, ter atingido essa hipótese não seria sinônimo de que elas estariam alfabetizadas e capacitadas a escrever ortograficamente.

Esses níveis evolutivos descritos por Ferreiro e Teberosky (1985), bem como por Ferreiro e Gómez-Palacio (1982), foram problematizados por diversos/as autores/as. No estudo conduzido por Pasa *et al.* (2006), com 115 crianças francesas, foi investigada a variedade dos procedimentos utilizados pelas crianças em relação ao processamento da escrita nas situações que lhes foram apresentadas. Para tanto, foram realizadas tarefas de escrita de palavras e de frases, utilizando as estruturas silábicas mais comuns no francês (CV, CCV, CVC), bem como de entrevista metagráfica.

Desse modo, 50 crianças investigadas (43%) demonstravam uma única forma de conceituação da escrita, mas 65 delas (57%) usavam dois ou mais tipos de tratamento nas tarefas de escrita espontânea propostas pelos autores. Essa variabilidade dependia, especialmente, da estrutura da sílaba e da posição ocupada pelo fonema em cada palavra. Assim, os resultados evidenciados no trabalho supracitado, tal qual no de Martins Mata e Silva (2014), apontaram que os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) poderiam ser tomados como pontos de referência gerais, mas não, necessariamente, como etapas obrigatórias a serem percorridas por todas as crianças.

Morais (2012), em estudo sobre o tema, chamou atenção para as variações de conceitualização nas produções escritas de uma mesma criança. Segundo o autor, os aprendizes poderiam não apresentar, de forma exclusiva, e em todas as situações, uma única hipótese de escrita. Essas oscilações seriam resultantes não somente de conflitos provocados pelas particularidades das palavras elegidas (como as monossilábicas, por exemplo), ou mesmo pela complexidade da tarefa planejada; mas também pelos conhecimentos que, progressivamente, as crianças iriam acionando acerca das propriedades da escrita. Outrossim, as práticas de ensino e as oportunidades sociais poderiam incidir no ritmo com que as crianças avançariam em suas hipóteses.

Comparando os efeitos das práticas pedagógicas nos desempenhos das crianças da “pré-escola” e da 1ª série, em tarefas de leitura, compreensão e escrita, Rego e Dubeux (1994) percebeu que aqueles/as estudantes que foram estimulados/as a refletir sobre os sons das palavras, ler e escrever textos em sala de aula, apresentaram hipóteses mais avançadas de escrita e melhor rendimento nas tarefas de leitura, compreensão e produção textual. Investigações, como as realizadas por Rego e Dubeux (1994) e por outros/as pesquisadores/as (Morais, 2012; 2019), indicaram a relevância exercida pela consciência fonológica para a percepção das relações entre a fala e a escrita, mas esse tema, conforme salienta Moraes (2019), foi, de certo modo, escamoteado pela teoria da Psicogênese da Escrita.

Dito isso, a próxima seção será dedicada à consciência fonológica e ao conhecimento dos nomes das letras. Discutiremos as relações entre a aprendizagem inicial da escrita, a consciência fonológica e o conhecimento dos nomes das letras, por meio de evidências provenientes de produções científicas brasileiras e internacionais. Além disso, destacaremos como as características linguísticas específicas dos idiomas podem, até certo ponto, explicar as diferenças de desempenho entre crianças de várias nacionalidades (em tarefas de consciência fonológica e de conhecimento dos nomes das letras).

### **2.1.3 Consciência fonológica e conhecimento dos nomes das letras: condição e/ou consequência para/da aprendizagem da escrita?**

A *consciência fonológica*<sup>32</sup> despontou, na literatura, a partir da década de 1970, quando se passou a reconhecer que, para compreender a escrita alfabética, como um sistema notacional,

---

<sup>32</sup> O volume de publicações sobre a consciência fonológica cresceu exponencialmente nas últimas cinco décadas. Em levantamentos realizados, no interstício de 1980 a 2020, diversos/as pesquisadores/as (Maluf; Zanella;

era necessário que as crianças estivessem atentas aos estratos sonoros das palavras e às suas possibilidades de segmentação em sequências sonoras, independentemente de seus conteúdos semânticos (Soares, 2016; Morais, 2019). Por consciência fonológica, entendemos a capacidade de identificar, segmentar, isolar, unir, analisar e manipular os componentes sublexicais das palavras (tais como: sílabas, fonemas, rimas e aliterações), dissociando-os de seus significados.

Evidências teóricas e empíricas (Soares, 2016; Spinillo; Mota; Correa, 2011) alegaram que as características da ortografia de diferentes línguas teriam efeitos nas habilidades de consciência fonológica consideradas mais importantes para o aprendizado da escrita. Tendo isso em vista, a consciência intrassilábica (rimas e aliterações), por exemplo, estaria diretamente associada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em idiomas opacos, cujas correspondências entre fonologia e ortografia seriam mais arbitrárias, tais como o inglês. Já no português brasileiro, que apresentaria uma ortografia relativamente transparente, essas habilidades estariam vinculadas, sobretudo, à consciência silábica. Em algumas línguas, as relações entre fonema e grafema, portanto, seriam mais complexas do que em outras, como aludiu Soares (2016).

Kim (2008), por meio de quatro tarefas com 215 crianças coreanas, entre quatro e cinco anos de idade, que frequentavam a “pré-escola”, concluiu que a consciência fonológica na língua coreana apresentava muitas características que a distinguiam de outros idiomas, tais como o inglês. Consoante à autora, o idioma coreano tinha um sistema de escrita alfabético transparente, no qual cada letra representava um fonema, ao contrário do que ocorria no inglês. Kim (2008) observou que as crianças alcançavam melhores desempenhos nas tarefas de consciência fonológica no âmbito da sílaba inicial em comparação com as tarefas que envolviam a conscientização sobre a rima e o fonema. No tocante à consciência intrassilábica, a aliteração era a mais acessível para as crianças coreanas em detrimento da rima. Assim, foi levantada a hipótese, pela autora, de que a predominância da estrutura silábica CV (consoante + vogal) poderia explicar a acessibilidade da aliteração no nível da sílaba.

Aidinis e Nunes (2001) argumentaram que o inglês e o alemão, por exemplo, seriam línguas que possuiriam muitas palavras monossilábicas e sílabas bastante complexas, com maior presença de sílabas CVC (consoante + vogal + consoante). Em outras línguas, como

---

Pagnez, 2006; Moura; Paula, 2013; Melo, 2017) constataram que, dentre os diferentes domínios da consciência metalinguística, a consciência fonológica permanece sendo a mais investigada em teses, artigos e dissertações. De acordo com Soares (2016), essa significativa predominância de pesquisas pode ter duas razões principais: primeiramente, porque, desde os anos de 1970, vêm sendo priorizadas, nos estudos internacionais sobre a aprendizagem inicial da escrita, as relações desta com a consciência fonológica; secundamente, devido ao entendimento da importância dessa dimensão metalinguística para responder aos desafios do fracasso brasileiro no que se refere à alfabetização.

português, espanhol e grego, a título de exemplo, haveria menos palavras monossilábicas e um maior número de sílabas simples, tais como CV (consoante + vogal)<sup>33</sup>. Desse modo, seria difícil (ou mesmo impossível) construir tarefas de exploração da consciência fonológica apenas com palavras monossilábicas no português. Além disso, as sílabas desempenhariam um papel mais significativo nas aprendizagens de leitura e de escrita em português, espanhol e grego (Aidinis; Nunes, 2001).

Estudos realizados, em diferentes países e idiomas, documentaram que as crianças eram mais bem-sucedidas nas tarefas de segmentação silábica do que nas de consciência fonêmica. Goikoetxea (2005), questionando se esses resultados poderiam ser extrapolados para a língua espanhola, analisou os rendimentos de crianças (do jardim de infância, da “pré-escola” e da 1ª série), nativas do idioma espanhol, em tarefas de consciência fonológica. Os dados apresentados pela autora indicaram que as crianças, de fato, apresentavam melhores performances no processamento linguístico no nível da sílaba do que no nível de fonema. A pesquisadora ainda testemunhou que, nas tarefas de consciência intrassilábica, as crianças da “pré-escola” analisadas tiveram um rendimento maior em rimas do que em aliterações, inversamente ao observado com as crianças da 1ª série. Para a autora, essa mudança de padrão de desempenho poderia ser uma consequência da aprendizagem da leitura.

É necessário, porém, considerar que os desempenhos das crianças, nas tarefas de consciência fonológica, poderiam estar diretamente ligados às diferentes demandas cognitivas, exigidas nessas mesmas tarefas, bem como às unidades linguísticas (sílaba, rima, aliterações ou fonemas) que estariam sob análise (Treiman; Zukowski, 1991). Essas cientistas postularam que as unidades intrassilábicas, como rimas e aliterações, costumavam atuar como intermediárias entre as sílabas e os fonemas para as crianças pequenas. Para alguns/algumas estudiosos/as, certos níveis de consciência fonológica, como a sensibilidade à rima, desenvolver-se-iam espontaneamente nas crianças e em adultos/as analfabetos/as como consequência do crescimento linguístico e cognitivo, embora isso não significasse, necessariamente, que eles/as eram capazes de pronunciar os segmentos das palavras que as representavam (Soares, 2016).

Vernon e Ferreira (1999), por meio de estudo realizado com 54 crianças mexicanas, que frequentavam o jardim de infância, cujas idades variavam de cinco a sete anos, sublinharam que as tarefas de leitura e escrita podiam auxiliar as crianças a pensarem sobre a estrutura sonora da linguagem. Para um amplo *corpus* de pesquisas, de várias línguas alfabéticas, utilizando variadas abordagens metodológicas, a relação entre os componentes fonológicos e a

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre os sistemas de representação das escritas alfabéticas transparentes ou opacas, consultar Soares (2016).

compreensão do princípio alfabético tornou-se axiomática. Gombert (2010; 2003) indicou, à vista disso, duas hipóteses possíveis. A primeira seria a de que o contato com a leitura e a escrita impulsionaria o surgimento de capacidades fonológicas. No tocante à segunda, em contraste, as capacidades fonológicas seriam facilitadoras das aprendizagens da escrita.

Apoiamo-nos nessa discussão de Gombert (2010; 2003) e incluímos ainda uma terceira, cuja relação estabelecida entre as habilidades fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita seria de causalidade bidirecional. Todavia, apesar de estudos demonstrarem haver certa conexão entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita, ora como uma condição, ora como consequência, ou mesmo ambas, esse debate ainda se encontra em aberto.

Defendemos neste nosso trabalho, apoiando-nos em Morais (2012; 2019a), a existência de uma relação de mão dupla entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, pois certas habilidades, para identificar e manipular unidades sonoras da linguagem, são necessárias para a criança aprender a ler e a escrever, enquanto outras parecem ser consequência. Todavia, segundo o referido autor, a reflexão metafonológica não assegura *per se* a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Por isso, é possível dizermos que “a consciência fonológica não parece constituir condição suficiente (ou um remédio miraculoso) para uma criança dominar nosso sistema alfabético”, embora ela seja indispensável (Morais, 2019a, p. 35).

Atentamos, ainda, para o fato de que a consciência fonológica é mais abrangente que a consciência fonêmica, na medida em que a primeira inclui a consciência não só dos segmentos fonêmicos da fala, mas também de outras unidades maiores que eles (Morais, 2012; 2019a). Após investigarem a relação entre diferentes habilidades de consciência fonêmica e os desempenhos de leitura, demonstrados por crianças brasileiras alfabetizadas pelo método fônico, Aragão e Morais (2020) observaram que os/as estudantes participantes do estudo tinham dificuldades para resolver diversas tarefas de consciência fonêmica, tais como sintetizar fonemas para formar palavras, produzir palavras com o mesmo fonema inicial, pronunciar fonemas isolados dentre outras; pois, apesar de terem sido ensinadas pelo método fônico, tendiam a pensar, predominantemente, no nível das letras ou das sílabas e não dos fonemas.

Em estudo longitudinal com crianças francesas, Ecalte, Magnan e Biot-Chevrier (2009), após aplicarem diferentes testes ao longo de dois anos consecutivos, desde o último ano da Educação Infantil (*Grande Section de Maternelle*) até o 1º ano do Ensino Fundamental (*Cours Préparatoire*), apontaram que o conhecimento dos nomes das letras constituía um importante recurso estratégico para o aprendizado inicial da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Lourenço e Alves-Martins (2010) analisaram as hipóteses de escrita de 28 crianças em idade “pré-escolar”, a consciência fonológica (no âmbito da sílaba e do fonema inicial) e o conhecimento dos nomes das letras, em três momentos distintos, do último ano da “pré-escola”. As autoras evidenciaram que, quanto mais as crianças avançavam em relação à conceitualização da escrita alfabética, mais nomes de letras elas demonstravam conhecer e revelavam possuir maior nível de consciência silábica. Os estudos de Barrera e Santos (2016) enveredam para conclusões similares à de Lourenço e Alves-Martins (2010), verificando o desempenho de crianças “pré-escolares”. Nos resultados, Barrera e Santos (2016) indicaram haver uma forte correlação entre o conhecimento das letras e a escrita, mas ambas moderadas em relação à consciência fonológica.

Pollo, Kessler e Treiman (2005) efetuaram dois estudos, ambos publicados em um artigo que tinha o objetivo de analisar diferenças da ortografia do português brasileiro e do inglês norte-americano. No primeiro estudo, os/as pesquisadores/as verificaram que as palavras em língua portuguesa consideradas dissílabas possuíam uma proporção maior de nomes de letras vogais do que em inglês. Essa estratégia de utilização dos nomes das letras para as escritas das palavras levava as crianças brasileiras a escreverem, aproximadamente, uma letra por sílaba, mas não conduzia as crianças norte-americanas a essa aproximação. Por isso, para os/as autores/as, o reconhecimento dos nomes das letras, principalmente das vogais, era mais útil para as crianças brasileiras, pois o fato de os nomes das letras serem ouvidos nas palavras em português, com certa frequência, facilitaria a compreensão das crianças em torno da escrita enquanto um sistema representacional.

Embora a maioria das crianças brasileiras e norte-americanas participantes do segundo estudo não soubessem ler nenhuma palavra, quase todas foram capazes de identificar os nomes das letras e alguns dos seus sons correspondentes. Entretanto, as crianças brasileiras costumavam usar preponderantemente mais vogais do que as crianças norte-americanas. Segundo os/as pesquisadores/as, as crianças brasileiras podiam, desde cedo, perceber que, no português, as palavras apresentam uma alta proporção de vogais. Já as crianças de língua inglesa representavam, sobretudo, as consoantes, suprimindo as vogais. Sendo assim, os resultados indicaram que propriedades específicas dos idiomas podiam conduzir a diferentes padrões de desempenho das crianças.

Como já comentamos, as estruturas silábicas de línguas opacas e transparentes podiam explicar, em certa medida, diferenças nas grafias dos idiomas e resultados contrastantes em pesquisas que analisaram os desempenhos das crianças, em determinadas tarefas de escrita. Os dados evidenciados nas pesquisas de Lourenço e Alves-Martins (2010) e Barrera e Santos

(2016), porém, distanciaram-se dos que foram encontrados por Leite e Moraes (2011). Estes últimos autores buscaram investigar em que medida o conhecimento do nome das letras estaria relacionado à evolução das hipóteses de escrita de doze crianças, do 1º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas da cidade de Recife (particular e pública). Para tanto, em cinco ocasiões, realizaram com as crianças atividades de escrita espontânea e de reconhecimento de letras.

Esses/as pesquisadores/as constataram que, ao longo do ano letivo, as crianças evoluíram quanto ao reconhecimento dos nomes das letras, mas isso não significava proporcionalmente uma mudança nos seus níveis conceituais de compreensão da escrita alfabética. Assim, embora as crianças com níveis mais avançados de escrita pudessem reconhecer um número maior de letras, elas (as crianças) podiam não saber utilizá-la para estabelecer as correspondências grafofônicas. Desse modo, as crianças podiam estar familiarizadas com os nomes das letras, mas não saber ler e escrever convencionalmente. Essa evidência remeteu-nos ao trabalho de Tolchinsky-Landsmann (2003, p. 19) quando escreveu: “uma coisa é reconhecer os elementos de uma notação, seus nomes e sua ordem interna; outra é processá-los e interpretá-los”.

É importante salientarmos que o conjunto de trabalhos aqui citados, apesar de lidar com temas em comum, apresenta divergências relacionadas, sobretudo, à perspectiva epistemológica que os orienta: parte (ou maioria) das pesquisas que investigam o conhecimento de letras (possível de ser transladado à consciência fonológica) – como a de Pollo, Kessler e Treiman (2005) –, assume uma visão associacionista/conexionista de aprendizagem, acreditando que os/as alunos/as aprendem por meio da repetição daquilo que o adulto lhes transmite. Outros trabalhos, como os de Leite e Moraes (2011) e Tolchinsky-Landsmann (2003), indicados, optam por uma orientação construtivista, que considera uma perspectiva evolutiva ao tratar dos conhecimentos das crianças.

Diante do que foi discutido, o que poderíamos pontuar sobre a apresentação de letras isoladas em tarefas escolares? A conclusão de Scarpa (2014), em sua tese de doutorado, é bastante esclarecedora. A autora verificou que a apresentação gradual e sistemática de letras isoladas não se mostrava a melhor forma de ensinar, quando se queria que as crianças aprendessem as letras do alfabeto. Conforme já mencionado, embora fosse um conhecimento relevante para as crianças, não se constituía em pré-requisito para que elas progredissem na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Ademais, a autora sugeria que, ao não isolar as letras de seus contextos de uso, as crianças não perderiam de vista as características do objeto de ensino, já que a escrita estaria sempre mediada pelas práticas



sociais. Entretanto, não nos parece inadequado também que as crianças manipulem as letras com unidades independentemente de seus contextos de uso, como, por exemplo, em situações com o alfabeto móvel. Na próxima seção, trataremos da reinvenção da alfabetização, sem, contudo, descurar do letramento.

#### **2.1.4 Reinvenção da alfabetização**

Especialmente a partir dos anos 1990<sup>34</sup>, com a intensificação das pesquisas sobre o letramento, as práticas específicas de ensino do sistema de notação alfabética (alfabetização), incluindo o nome das letras, foram preteridas. À luz desse debate, Morais (2012) aludiu que isso consistiu em uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e da hegemonia do discurso do letramento, que “desinventou” o ensino de escrita alfabética em função de uma certa ditadura do texto. Outra questão apontada por Brandão (2021), não alheia à anterior, diz respeito à preocupação de algumas professoras em se desvencilhar dos métodos tradicionais de alfabetização e, por essa razão primeira, elipsar qualquer objetivo pedagógico vinculado ao processo de apropriação do sistema de escrita.

A apoderação equivocada do discurso do letramento e da psicogênese da escrita, à época em que surgiu, resultou, conforme Soares (2003), na “desinvenção da alfabetização”, isto é, na perda da especificidade do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) e na rejeição ao uso de métodos, ancorada na falácia de que a aprendizagem independeria do ensino (Mortatti, 2019b)<sup>35</sup>, com implicações nos livros didáticos de alfabetização e nas práticas cotidianas das professoras.

Nesse prisma, Morais e Albuquerque (2005), ao examinarem as mudanças nos livros de alfabetização “recomendados” e “não recomendados” pelo PNLD de 2004, comprovaram que vários dos livros considerados “recomendados” pelo Ministério da Educação (MEC) apresentavam uma grande diversidade de textos e dos mais variados gêneros (bilhete, poesia, conto de fadas, dentre outros). Em contrapartida, perceberam que as tarefas voltadas ao SEA eram poucas e não buscavam promover a reflexão fonológica.

---

<sup>34</sup> No ano de 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil foi incluída ao sistema escolar como primeira etapa da Educação Básica, integrando o atendimento em creches e “pré-escolas”. Na década seguinte, em 2006, através da Lei nº 11.274, a ampliação do tempo de escolarização para nove anos no Ensino Fundamental tornou-se obrigatória. As decisões expressas nessa normativa, no entanto, tiveram impactos e posicionamentos distintos (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011).

<sup>35</sup> A autora denomina de “desmetodização da alfabetização”.

Frente a esse cenário, Soares (2004; 2012; 2014b; 2020) tem argumentado a favor da “reinvenção da alfabetização” e, como consequência, do resgate da especificidade desse processo, sem, com isso, distanciar-se do letramento – ou seja, de um conjunto de tarefas, atividades e experiências relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita. Do contrário, elucidou a autora, corremos o risco de remar contra a corrente e resgatar antigos discursos, supostamente “já superados”.

Durante os anos 2015, 2016 e 2017, emergiram várias versões para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa aprovada em 2017, que impunha um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para a educação básica no Brasil. Moraes (2020), ao avaliar a versão sancionada da BNCC, destinada ao Ensino Fundamental, constatou várias imprecisões conceituais e reducionismos concernentes ao ensino do sistema de escrita alfabética, à leitura e à produção textual. Nesse documento, o ciclo de alfabetização foi reduzido para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, diferentemente do que tinha sido preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, no qual se assegurou que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, isto é, até os oito anos de idade. Desse modo, como atestaram Moraes (2020) e Moraes, Silva e Nascimento (2020), além da redução do ciclo de alfabetização, não foi caucionado, de forma explícita, o trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e de algumas das convenções desse sistema às crianças menores de seis anos.

Outro aspecto salientado por Moraes (2020), no que se refere ao ciclo de alfabetização, tratou-se da redução da consciência fonológica a habilidades de consciência fonêmica, bem como do baixo investimento em tarefas de leitura, realizadas de forma autônoma pelas próprias crianças, sem a colaboração dos/as colegas ou da professora. Ademais, as habilidades de leitura, direcionadas aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, não foram detalhadas na BNCC (2017); pois, somente a partir do terceiro ano é que elas foram esmiuçadas e envolviam informações textuais implícitas; ou seja, que não estavam disponíveis na superfície dos textos. No tocante à produção de textos escritos, Moraes (2020) identificou, de maneira geral, menos omissões, ainda que as expectativas de que as crianças pudessem escrever textos autonomamente, fossem baixas para o ciclo de alfabetização.

Quanto à Educação Infantil, Moraes, Silva e Nascimento (2020) realizaram uma análise documental das três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017) em relação ao ensino da escrita alfabética, da leitura e da produção de textos. Conforme os/as pesquisadores/as, as três versões faziam, de modo geral, pouca menção ao conhecimento do funcionamento do sistema alfabético. Além disso, apesar de indicarem a exploração das rimas e das aliterações, os

documentos não faziam referência ao desenvolvimento da consciência fonológica e, tampouco, ao conhecimento das letras e à escrita/análise de palavras estáveis, como os nomes próprios das crianças.

Na primeira versão, não foram observadas indicações de leitura em voz alta, pela professora, de história ou de outros gêneros de discurso, assim como orientações de produção de textos, nas quais a docente seria a escriba das produções das crianças. Em relação a isso, os/as pesquisadores/as perceberam uma mudança significativa na segunda e na terceira versões, pois nelas continham prescrições mais claras quanto às práticas de leitura de textos na Educação Infantil.

Comparando as versões anteriores, os autores apontaram maior diversidade de gêneros e de portadores de textos na terceira versão, bem como de situações de produção de textos escritos pelas crianças, de forma espontânea ou tendo a professora como escriba. Contudo, na última versão, o eixo da alfabetização não foi assegurado de forma explícita às crianças menores de seis anos.

Assim como a BNCC (Brasil, 2017), a PNA (Brasil, 2019) foi gestada em um contexto político ultraconservador (Gonçalves, 2021), antidemocrático (Mortatti, 2019a) e de avanço da iniciativa privada (Lopes, 2019). Com a eleição do método fônico para ensinar as crianças a ler e a escrever, a PNA (Brasil, 2019) propôs seis pilares com a promessa de garantir o sucesso na alfabetização: *consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita*. Foi empregado o substantivo “literacia” em vez de letramento, embora este último já estivesse consolidado na literatura científica brasileira. Bunzen-Júnior (2020) salientou que tal posicionamento representou uma tentativa de suprimir as discussões linguísticas, históricas, sociais e antropológicas já empreendidas no país sobre o tema, com a falsa pretensa de propugnar o “novo”, abandonando o supostamente o “velho” ou, para dizer com as palavras de Bourdieu (1989, p. 28), “colar um novo rótulo em velhos frascos”.

Tanto a BNCC (Brasil, 2017) quanto a PNA (Brasil, 2019) corresponderam a orientações prescritivas, que oficializaram o que foi considerado prioritário, por determinados grupos, em um dado momento, no que se refere à alfabetização e ao letramento. Se, na Educação Infantil, o primeiro documento deteve-se sobremaneira ao letramento, o segundo direcionou-se, sobretudo, para a margem da alfabetização nos moldes do Método Fônico. No caso do Ensino Fundamental, a alfabetização como “código” foi posta em relevo tanto na BNCC quanto na PNA.

Entendemos que, embora a alfabetização represente uma dimensão *importante e necessária* para a aprendizagem inicial da língua escrita, ela, por si só, não é suficiente, pois é também *importante e necessário* que seja assegurada a dimensão do letramento (Soares, 2016), e isso também vale para a situação contrária. À guisa de exemplo, podemos citar o trabalho de Albuquerque e Pinto (2020), que mostraram que alfabetizar não é o inverso de letrar, sendo a articulação desses processos possível no contexto teórico-prático da Educação Infantil, embora ainda sejam escassas as boas referências sobre esse tema nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos.

Após analisarem as práticas de ensino da leitura e da escrita e suas relações com as aprendizagens das crianças, no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) – em duas turmas do último ano da Educação Infantil, de redes pública e privada, da cidade de Recife –, Albuquerque e Pinto (2020) evidenciaram que as professoras investigadas, sendo uma de cada rede de ensino, desenvolviam atividades diversificadas e atrativas para as crianças (envolvendo a exploração dos nomes dos/as alunos/as; leitura de textos; jogos fonológicos, escrita espontânea<sup>36</sup> de palavras, entre outras), de modo que as crianças podiam refletir sobre a escrita alfabética, sem que precisassem se debruçar em tarefas exaustivas de cópia e de memorização de letras e palavras.

Ademais, apesar de apresentarem, no início do ano, diferentes hipóteses de escrita, como as que sugeriram Ferreiro e Teberosky (1985), ao final do ano, a maioria das crianças conseguiu estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, atingindo hipóteses mais avançadas de escrita. Continuando nessa linha de exposição, Cabral (2013) também concluiu, a partir dos dados oriundos de sua pesquisa de doutorado, que, nas salas de aula em que as docentes utilizavam tarefas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, de maneira lúdica e associada ao letramento, as crianças obtiveram melhores desempenhos nas tarefas de escrita propostas pela pesquisadora.

De acordo com o que acabamos de enunciar, reiteramos o pressuposto, sempre presente e defendido ao longo desta tese, de que, no âmbito da aprendizagem inicial da língua escrita, a alfabetização e o letramento podem atuar em dueto e não em duelo; de modo que, considerar a dimensão individual ou cognitiva dessa aprendizagem não significa dizer que ela ocorra de forma espontânea e isolada. Da mesma forma, reconhecer o papel exercido pelo meio

---

<sup>36</sup> As “escritas inventadas”, as quais denominaremos de “escritas espontâneas”, emergiram no final dos anos de 1960, nos Estados Unidos. Jaffre, Bousquet e Massonnet (1999) afirmam que esse termo corresponde, principalmente, às escritas não convencionais produzidas pelas crianças e que podem não ser reconhecidas de forma imediata pelos adultos. Além disso, segundo tais autores, o termo chama atenção para o papel ativo desempenhado pelas crianças na construção do conhecimento.

sociocultural não significa, por conseguinte, a inaceitabilidade do papel desempenhado pelos fatores endógenos (Toschinsky-Landsmann, 2003).

A próxima seção trará à baila diferentes bases conceituais em torno do letramento, na dependência de repensar a sua natureza e o seu ensino. Pretendemos mostrar, com isso, vários componentes, tensões e dilemas que envolvem esse debate. O campo de investigação do letramento é bastante heterogêneo e controverso. Por isso, não podemos entendê-lo se não adentrarmos nesse terreno controvertido (Street, 2014).

## 2.2 A OUTRA MARGEM: O LETRAMENTO

### 2.2.1 Definindo o letramento

Ao longo do tempo, foram atribuídas inúmeras definições e valorativas apreciações ao termo *letramento*, não somente decorrentes de disputas políticas e epistemológicas, como também, e talvez, sobretudo, em função da natureza complexa e multifacetada desse fenômeno (Soares, 2016).

Apesar da grande difusão do vocábulo *letramento*, inclusive combinado a outras expressões adjacentes (tais como: letramento científico, letramento digital e outras), oferecer uma visão geral sobre o tema não é tarefa simples. De forma semelhante, circunscrever o termo, delimitando-o, pode ser bastante arriscado, quer seja pela possibilidade de restringir o seu significado, quer seja por não conseguir esclarecê-lo suficientemente. Por essa razão, não pretendemos chegar a uma resposta que possa satisfazer a todos/as, sobretudo por ainda não haver uma definição precisa e universal do letramento, assim como critérios de avaliação e de medição congruentes.

Consoante a Sares (2014a; 2014b; 2016), a medição e a avaliação das facetas interativa e sociocultural, que dizem respeito ao letramento, têm enfrentado problemas de natureza conceitual, técnica, política e ideológica.

Destarte, neste trabalho, iremos nos apoiar em uma definição de uso restrito, resultante, sobretudo, de certas escolhas ligadas à nossa pesquisa<sup>37</sup>, sem deixar de apontar as principais controvérsias que balizam esse campo de investigação.

Quanto à origem, o vocábulo *letramento* foi cunhado em países de língua inglesa sob a denominação de *literacy*, mas advindo do latim, *littera* (letra), cujo significado denotaria “o

---

<sup>37</sup> Reconhecemos, também que, no âmbito de um determinado contexto, toda e qualquer definição é resultante de um conjunto de juízos de valores (Cervero, 1985).

resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (Soares, 2014a, p. 18). Mortatti (2004), Tfouni (2006; 2010) e Soares (2014a) assinalaram que, no Brasil, a expressão *letramento* foi incorporada ao discurso e ao léxico dos pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas, na segunda metade dos anos de 1980, muito embora tenha sido dicionarizada no português do Brasil apenas em 2001.

Estima-se que, em nosso país, o termo foi instaurado, em 1986, por meio da obra germinativa intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de autoria de Mary Kato. Nesse trabalho, a linguista defendia que a apropriação da norma padrão seria consequência do letramento. Dois anos depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni publicou o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”. Para essa autora, o letramento consistia num neologismo que não poderia ser reduzido ao domínio de técnicas, competências e habilidades de leitura e de escrita, pois envolvia diversas práticas sociais, orais e escritas, que se concretizavam dentro e fora da escola.

De acordo com Soares (2014a), o letramento tornou-se parte da ribalta educacional à medida que as taxas de analfabetismo foram decrescendo, e que um número cada vez maior de pessoas aprendeu a ler e a escrever; apesar de não adquirir as competências necessárias para se envolver em determinadas práticas sociais de leitura e de escrita. Assim como lembrou a autora, um indivíduo poderia não saber ler e escrever; mas ser, em certa medida, letrado. Ao passo que, também, um indivíduo poderia saber ler e escrever, isto é, ser considerado alfabetizado, mas não conseguir responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita que envolviam maior nível de letramento.

Tratando do mesmo tema, Mortatti (2004) também havia ratificado que, apesar de o letramento não ser um pré-requisito ou mesmo uma consequência direta da alfabetização, as relações tanto entre ambos os processos (letramento e alfabetização) quanto entre letramento e escolarização nem sempre foram facilmente delimitáveis. Por isso, os modos de os conceituar não foram os mesmos para todas as sociedades e em todas as épocas. As medidas censitárias de avaliação dos níveis de alfabetização e de letramento, no Brasil, sofreram mudanças significativas ao longo dos anos.

Até 1940, os índices de alfabetização e de letramento identificavam se as pessoas eram ou não alfabetizadas com base na “capacidade de assinar o próprio nome”. Na década de 1950, do século passado, o critério passou a ser do “saber ou não saber ler e escrever um bilhete simples”. De acordo com Ribeiro *et al.* (2002), em 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugeriu a adoção do conceito de

“alfabetismo funcional”<sup>38</sup>, expressão que se referia à condição de pessoas ou de sociedades que faziam uso da leitura e da escrita. Da década de 1990 até hoje (última avaliação ocorrida em 2020), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem divulgado os índices de “alfabetismo” tendo como base o número de séries concluídas (quatro anos de estudo) e não mais a autoavaliação dos/as respondentes.

Embora haja algumas vantagens conceituais na avaliação do letramento, por meio da conclusão de anos escolares – em comparação às avaliações realizadas pelos/as próprios/as respondentes como, por exemplo, fornecer uma estimativa mais equânime e confiável –, tal avaliação ainda é controvertida e arbitrária por, no mínimo, duas razões (Soares, 2014a). Em primeiro lugar, de acordo com a autora, esse tipo de avaliação desconsidera que a educação, apesar de um direito inalienável, não é oferecida de forma adequada, bem como a qualidade do ensino ofertado pelas escolas não é uniforme. Além disso, a avaliação por série/ano concluída/o parte da pressuposição de que o letramento é adquirido exclusivamente na escola, ignorando, portanto, aqueles letramentos que ocorrem fora dela.

Lembramos de Graff (1995), para quem, em consonância com Street (2014), era necessário desmistificar o “mito do letramento”, cuja ideia repousava no pressuposto de que as habilidades letradas seriam exclusivamente resultantes da escolarização, sendo o domínio dessas habilidades uma condição para o desenvolvimento nacional e o progresso social do país. Em pesquisa realizada em uma sociedade da África Central, no noroeste da Libéria, Scribner e Cole (1981) investigaram as consequências cognitivas da alfabetização na vida do povo *Vai*, que apresentava um sistema de escrita próprio. A alfabetização escolar não constituía, naquele contexto, uma condição *sine qua non* para a sobrevivência. O status de não alfabetizado não excluía, *per se*, as pessoas da participação nas atividades sociais e econômicas.

No caso brasileiro, Galvão (2006), ao investigar os meandros da literatura de cordel, em Pernambuco, nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX, observou que a escolarização restrita, pelo menos na época do apogeu da literatura de cordel, não impedia que as pessoas tivessem acesso, ouvissem e, de algum modo, lessem os folhetos. Diversos estudos, como aquele realizado por Galvão (2006), demonstraram não haver uma relação proporcionalmente direta entre o grau de escolaridade e os “níveis” de letramento, contrariando, assim, asserções defendidas por autores como Ferraro (2002). Segundo esse pesquisador, em função da escolaridade, os indivíduos não somente teriam se apropriado do sistema alfabético e de suas

---

<sup>38</sup> Termo considerado incompatível com as perspectivas mais atualizadas de letramento (Cf. Ribeiro, Vóvio e Moura, 2002).

convenções, a alfabetização, mas, também, teriam adquirido as competências básicas para usufruir das práticas sociais de leitura e de escrita, o letramento.

Ferraro (2002), com base em informações censitárias, propôs três níveis de letramento: no *nível 1* de letramento seriam incluídos indivíduos com um a três anos de escolaridade; o *nível 2* abarcaria os indivíduos entre quatro e sete anos de escolaridade, cujos domínios mínimos das práticas de letramento teriam sido alcançados; por último, os indivíduos com oito anos ou mais de escolaridade seriam categorizados no *nível 3* de letramento, em que teriam sido atingidas as competências letradas, consideradas básicas, conforme o autor. Entendemos, contudo, que a concepção sustentada por Ferraro (2002) revelava uma noção restritiva e simplificadora, pois associava o letramento exclusivamente à prática da instrução formal. Valendo-nos das palavras do antropólogo anglo-saxão Brian Street (2014), considerado o expoente dos Novos Estudos do Letramento (NEL), seria possível afirmar que tal visão estava estribada no chamado “modelo autônomo de letramento”.

Para Street (2014), seria preciso rejeitar certas concepções que privilegiam uma forma muito particular de letramento, já que corremos o risco de excluir as diversas maneiras de ler e de escrever que, muitas vezes, estão fora do padrão socialmente legitimado, com as quais as crianças e suas famílias se envolvem diariamente. Ainda de acordo com esse autor, o letramento poderia ser analisado à luz de dois modelos interpretativos distintos, os quais nomeou de “modelo autônomo” e “modelo ideológico”: autônomo enquanto uma competência técnica, capaz de ser comensurada, e ideológico, por se tratar de uma prática socialmente situada e marcada pelas relações de poder.

Reconhecendo a variedade de letramento de diferentes vieses interpretativos, Scribner (1984) defendeu a necessidade de “decompor” ou “dissecar” os diversos níveis e tipos de processos de letramento existentes. Isso posto, a autora fez referência a três metáforas, as quais foram nomeadas de *letramento como adaptação*, *letramento como poder* e *letramento como um estado de graça*. No que diz respeito ao “letramento como adaptação”, Scribner (1984) enfatizou que, nessa perspectiva, o letramento assumia um valor pragmático, sendo definido em termos de habilidades de leitura e de escrita necessárias para que os indivíduos pudessem atender às exigências sociais. No tocante à segunda perspectiva, alegou que o letramento estaria diretamente associado à transformação social e econômica. Já no que concerne à terceira metáfora abordada – o “letramento como estado de graça” –, o letramento estaria ligado ao domínio dos conhecimentos intelectuais, estéticos e até mesmo espirituais, transmitidos pela humanidade ao longo dos tempos.



A respeito da variedade de enfoques relacionados ao letramento, outra classificação foi oferecida por Tfouni (1994). Na primeira perspectiva, apresentada pela autora como “individualista-restritiva”, o letramento corresponderia exclusivamente à aquisição da leitura e da escrita. Nessa visão, portanto letramento e alfabetização confundiam-se. A segunda perspectiva, denominada de “tecnológica”, adotava uma compreensão utilitarista do letramento, pois entendia que os usos da leitura e da escrita gerariam consequências sociais e, por conseguinte, impulsionariam o desenvolvimento tecnológico. Por fim, a terceira perspectiva, reconhecida como “cognitivista”, referia-se aos processos internos de aquisição da leitura e da escrita, cujo pressuposto era o de que o letramento tinha origem no próprio indivíduo, desconsiderando suas dimensões sociais e culturais. A pesquisadora advertiu que esses três enfoques eram a-históricos e não processuais.

Essas foram apenas algumas da ampla gama de conceitualizações, heterogêneas e, por vezes, até contraditórias, propostas pelos/as pesquisadores/as. Embora ainda não seja possível propor uma conceitualização indefectível do letramento, para todos os contextos e necessidades, como alude Cervero (1985), estamos atentos ao que alerta Soares (2014a), ao indicar que o letramento é um fenômeno tão heterogêneo e variado como o são as condições e os contextos em que ele se concretiza. Por isso, diante da impossibilidade de conferir uma essência universal e estática ao fenômeno, pareceu-nos adequado considerar, em conformidade ao que sugere Cervero (1985, p. 50), que “o letramento não é algo que possa ser medido em sentido absoluto, como peso corporal, mas em um sentido relativo”.

Nesta tese, propomos, então, abordar as tarefas de letramento, assim como defendido por Soares (2020), a partir da articulação de duas definições, sendo uma de natureza individual e outra de natureza coletiva: 1) como um conjunto de habilidades que envolvem a leitura e a escrita em diversas práticas sociais; e 2) como um conjunto de práticas sociais, diretamente relacionadas aos textos dos mais variados gêneros<sup>39</sup> (Soares, 2020). Essa adoção, contudo, pode levar à crença de que somos partidários de uma concepção focada exclusivamente nas capacidades cognitivas individuais. O que seria um equívoco, pois, embora reconheçamos que o letramento envolve um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, não ignoramos sua dimensão social e a de seus objetos (a leitura e a escrita), que são também sociais, bem como a

---

<sup>39</sup> Reconhecemos que os gêneros de discurso são constituídos por forças centrípetas (formas que lhes conferem estabilidade) e centrífugas (propriedades responsáveis por suas mudanças), congruente com o proposto por Bakhtin (2011/1979). De um modo, eles possuem características que são comuns a um conjunto de textos; de outro, essas características alteram-se continuamente. Por essa razão, nas palavras de Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011/1979), seria muito difícil, ou mesmo impossível, classificar e contabilizar todos os gêneros de discurso em existência.

natureza cultural, ideológica e política das habilidades letradas (Street, 2014). Dito de outro modo, é necessário considerar que não estamos nos referindo a uma expressão neutra ou estritamente utilitária; ela é social por princípio e constituição, baseada em ideologias, crenças, valores e interesses.

No contexto educacional, isso também não quer dizer que defendamos que a escola ensine, primeiramente, determinados aspectos cognitivos de leitura e de escrita para, depois, focalizar os seus usos sociais. Não se trata de uma receita, na qual os ingredientes são adicionados um por um. Acreditamos que, para fins de análise dos dados, poderíamos isolar habilidades específicas de letramento, mas não concluir, por meio disso, que determinadas pessoas eram taxativamente mais ou menos letradas que outras.

Entendemos que os letramentos se diferem a depender dos propósitos comunicativos visados e dos seus contextos de utilização (Papen, 2016). Soares (2002) propôs o emprego do termo *letramentos*, no plural, justamente para enfatizar que as diferentes tecnologias de escrita (tipográficas e digitais) gerariam diferentes estados ou condições naqueles/as que delas fazem uso, resultando em diferentes letramentos, isto é, em múltiplos letramentos. Conforme a autora, o letramento “é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica” (Soares, 2014a, p. 32).

Há, portanto, incontáveis práticas de letramento com as quais todos nós, seres humanos, envolvemo-nos: elas são regidas por regras e convenções que servem de “modelos”, mas que são passíveis de mudanças e reformulações (Papen, 2016). Diante disso, Marinho (2010) e Street (2014) apresentam uma esclarecedora distinção sobre dois conceitos que estão diretamente vinculados aos objetos de nossa investigação: *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Os eventos de letramento, segundo Barton e Hamilton (2000), Marinho (2010) e Street (2014), são orientados por um conjunto de regras diretamente observáveis, enquanto as práticas de letramento correspondem a processos, muitas vezes, inconscientes, relacionados aos significados atribuídos à leitura e à escrita pelas pessoas ou pelos grupos sociais nos eventos de letramento de que participam.

Se, por um lado, a aprendizagem das habilidades e das competências de letramento não pode ser atribuída exclusivamente à escola – tendo em vista que outras esferas de socialização também operam como agências de letramento (família, igreja, trabalho, mídia e outras) –, por outro lado, isso não pode levar as professoras a abandonarem os propósitos didáticos de ensinar habilidades de letramento, já que esses são também uma tarefa da escola, a saber: “proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere muito concretamente experiências infantis” (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996, p. 26).

Dialogando com Lerner (2002) e Kleiman (2005; 2007), sustentamos que os eventos e as práticas de letramento que ocorrem na escola têm propósitos distintos daquelas que acontecem fora dela. Sendo assim, ao se tornarem objeto de ensino, os eventos e as práticas de leitura e de escrita modificam-se: seleciona-se o que deve ou não ser ensinado, estrutura-se o conteúdo e faz-se a sua distribuição no tempo específico da aula, dentre outras ações possíveis. Ao mesmo passo, sublinhamos, como arrolado por Silva e Melo (2007), que, quanto mais próximas da vida diária as práticas escolares de letramento se efetivam, mais sentidos elas adquirem para as crianças.

Por isso, acreditamos que o que precisamos negar não é a escolarização do letramento, mas a sua inadequada escolarização, que, por sua vez, deturpa as práticas sociais de leitura e de escrita, existentes no âmbito extraescolar (Soares, 1999), e transforma-se, como apontado por Silva e Melo (2007), em uma mera tarefa descontextualizada. Mais uma vez, insistimos, a exemplo de Soares (2001), que não é necessário aguardar que as crianças aprendam a ler e a escrever para que possam ler e escrever. A aprendizagem inicial da língua escrita requer “mais do que” fazer uso do sistema de escrita alfabético e das suas convenções, a alfabetização. Esse “mais do que” envolve ler, compreender e produzir textos, de diferentes gêneros, para contextos e fins diversos: o letramento.

Apesar da indubitável importância exercida pelo letramento, existiram (e ainda existem) diferentes visões sobre em que ele consiste e qual a melhor forma de ensiná-lo. Os significados e os modos atribuídos ao letramento nem sempre coincidiram com aqueles propostos pelas pesquisas que lhes deram origem. A título de exemplo, podemos mencionar que o letramento foi interpretado, por muitas docentes, como uma nova metodologia de ensino, ocasionando uma falsa oposição de que “ou a criança era alfabetizada pelo método tradicional de alfabetização ou ela era letrada pelo ‘novo método’ do letramento” (Kleiman, 2010, p. 378).

Não obstante as interpretações contraproducentes, consideramos que as crianças precisam vivenciar, desde cedo, experiências de leitura, compreensão textual, escrita alfabética, produção de textos, de diferentes gêneros e em variadas situações comunicativas, sem que isso signifique negligenciar a infância, as interações e as brincadeiras. Sabemos que boas tarefas de leitura, compreensão e produção de textos permitem que os aprendizes reflitam sobre a língua e, fazendo isso, tornem-se “produtores de textos não apenas capazes de escrever, mas de, sobretudo, interagir através da escrita” (Leal; Melo, 2007, p. 43).

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENTRE-LUGAR DA APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Posicionamos a alfabetização e o letramento no que Bhabha (2001) chamaria de *entre-lugar*, expressão que simultaneamente distingue e delimita, mas, também, aproxima e conecta. Ao revés, o termo *travessia* poderia presumir uma escolha: deter-se em uma margem do rio ou em outra, já que, supostamente, não poderíamos estar simultaneamente nas duas. As margens, as quais aqui chamamos de “alfabetização” e “letramento”, apesar das diferenças que lhes são próprias, não são intransponíveis nem antagônicas.

Do contrário, adentraríamos na guerra de falsos opostos, do *isto* ou *aquilo* conforme exposto por Brandão (2021), ou seja, alfabetizar ou letrar. Consoante ao que já expunha Soares, no início dos anos 2000, “o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual” (Soares, 2004b, p. 14). Por isso, mesmo quando tratamos de uma das margens, o letramento ou a alfabetização, estivemos sempre supondo a outra margem, independentemente de que isso tenha estado explicitado. Sendo assim, quando falamos do letramento, a alfabetização fez-se presente, e vice-versa. Configura-se daí uma dependência recíproca.

No entanto, no âmbito da Educação Infantil, principalmente, os processos de alfabetização e de letramento permanecem sendo alvos de controvérsias. À vista do exposto, muitos/as pesquisadores/as têm se posicionado a favor de uma das margens: alfabetização ou letramento. Nesse enquadre, Brandão e Leal (2010) indicam a existência de, pelo menos, três posições antagônicas acerca da leitura e da escrita, na Educação Infantil, muito embora, ao que nos parece, elas também valham para o Ensino Fundamental, guardadas, por certo, as devidas especificidades.

Na primeira posição, reconhecida pelas autoras como a “obrigatoriedade da alfabetização”, a Educação Infantil é entendida como uma etapa preparatória para a alfabetização, na qual as crianças são submetidas a tarefas descontextualizadas, voltadas, especialmente, para a discriminação perceptiva e para a coordenação motora, entendidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Prioriza-se, portanto, uma das margens, a alfabetização<sup>40</sup>, e em uma perspectiva na qual a escrita alfabética equivale a um

---

<sup>40</sup> Porto e Peres (2009), após investigarem as concepções e as práticas de ensino inicial da leitura e da escrita, em 46 cadernos escolares, do 1º ano do Ensino Fundamental, utilizados nas décadas de 1990 e 2000, observaram

“código”; concepção imprópria pelas razões já comentadas na seção 2.1.1 deste capítulo, tanto no que se refere à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental.

Na contramão dessa concepção, tem-se considerado que, na primeira etapa da educação básica, o investimento docente deve estar direcionado ao trabalho com outras linguagens (plástica, corporal, visual, musical, a título de exemplo). Essa perspectiva tem em vista que o ensino da notação alfabética seria inadequado, até deletério, para as crianças, sob a alegação de que violaria a cultura da infância. Nessa direção, a docente abstém-se de promover o ensino da escrita alfabética. Passa-se, então, a privilegiar a outra margem, o letramento<sup>41</sup>.

Convém salientar que, na contemporaneidade, há ainda uma variação das duas posições citadas anteriormente, denominada por Brandão e Silva (2017) como “à deriva”. As iniciativas de reflexão sobre a escrita partem exclusivamente das curiosidades das crianças, sejam elas relativas à alfabetização (Qual o nome dessa letra?) ou ao letramento (Para que serve esse texto?), sem que haja qualquer planejamento por parte da professora.

Na última posição, defendida por Brandão e Leal (2010), a leitura e a escrita são reconhecidas como objetos de ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil, sem perder de vista as características da infância. Segundo as autoras, é possível aprender a ler e a escrever com significado, articulando a alfabetização e o letramento, antes do ingresso no Ensino Fundamental. Nesse cenário, os dois referidos processos andam de mãos dadas.

Brandão e Leal (2013) analisaram, antes da instituição da BNCC, propostas curriculares, destinadas à Educação Infantil de nove capitais brasileiras (Macapá, Rio Branco, Recife, Natal, Campo Grande, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba), no que se refere ao trabalho pedagógico de leitura e de escrita. Os documentos examinados apresentavam perspectivas distintas (em cinco propostas curriculares, havia a predominância da perspectiva de alfabetizar letrando. Em três delas, era priorizado o letramento sem letras; e havia uma que adotava uma visão propedêutica de alfabetização, pautada na memorização de um “código de transcrição da fala”). Em termos gerais, as pesquisadoras perceberam que as orientações estavam mais centradas na promoção do letramento do que da alfabetização.

---

a coexistência de três diferentes perspectivas de ensino da leitura e da escrita nesses materiais, as quais foram assim descritas: 1) foco no método silábico de forma estrita; 2) rompimento apenas parcial com a tradição silábica; 3) adoção de uma proposta de alfabetizar letrando. A primeira perspectiva mencionada foi majoritária no *corpus* investigado, comum a um conjunto de 29 cadernos.

<sup>41</sup> Em dois artigos, recentemente publicados, Morais e Silva (2022a, 2022b), investigando o letramento (leitura, compreensão e produção de textos) e a alfabetização (consciência fonológica, conhecimento das letras e escrita espontânea) em documentos curriculares de seis países (Brasil, Portugal, Canadá – Quebec, França, México e Espanha) destinados à Educação Infantil, concluíram que havia uma tendência em aceitar o letramento nessa etapa de escolarização, mas não a alfabetização. Dos materiais analisados, apenas três (Portugal, França e Canadá-Quebec) pleiteavam o ensino explícito do sistema da notação alfabética.

As posições apresentadas por Brandão e Leal (2010), e identificadas em estudo anterior ao ano de 2013, convergem com as quatro perspectivas expostas por Moss (2011) em torno do relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira perspectiva descrita pelo autor, bastante presente no contexto brasileiro, caracteriza-se pela compreensão da Educação Infantil como uma fase preparatória para a etapa de ensino subsequente, de forma a compensar as supostas “carências” das crianças. À guisa dessa relação – mencionada por Moss (2011) – Silva e Oliveira-Mendes (2015) apontam que ela pode assumir também um caráter mais radical, que é o de “antecipação” de certos modelos e de práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

A segunda perspectiva é marcada, por seu turno, pelo distanciamento e pela dissidência entre esses dois segmentos educacionais. Já os que adotam a terceira perspectiva partem da premissa de que é necessário empregar, no Ensino Fundamental, modelos e práticas pedagógicas que estão presentes na Educação Infantil, assim como operar mudanças nas condições materiais da escola, tornando-a adequada às crianças que nela ingressam a partir dos seis anos.

Finalmente, a quarta e última perspectiva, que é a defendida por Moss (2011), compreende que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm tradições e culturas muito diferentes, que se expressam em concepções, valores e práticas também muito distintas; mas que devem e precisam ser articuladas para que possam operar conjuntamente. Nesse sentido, o autor propõe a busca de uma possível convergência pedagógica entre as duas etapas, “[...] marcada pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum” (Moss, 2011, p. 153).

Reconhecemos que os diversos tratamentos dados a essa questão têm revelado sua complexidade, conforme resultados de estudos que se dedicaram a investigar essas relações, particularmente no que se refere às práticas de leitura e de escrita. Neves (2010) – em uma pesquisa de doutorado, acerca da passagem escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – investigou a trajetória educacional de um grupo de crianças nesses dois segmentos educacionais. O estudo, de caráter longitudinal, contou com abordagens da sociologia da infância e da etnografia interacional. A autora relatou que as crianças demonstravam bastante interesse pela escrita na Educação Infantil, apesar de ser um eixo pouco privilegiado pela professora em sala de aula, tendo em vista que as práticas educativas, nessa etapa, estruturavam-se exclusivamente em torno de brincadeiras e de rodas de conversa. No Ensino Fundamental, todavia, as tarefas eram descontextualizadas e voltadas, principalmente,

para o treinamento de habilidades perceptivas e motoras. Essas constatações revelavam que as crianças costumavam se deparar com um hiato entre as vivências ocorridas na Educação Infantil e aquelas experienciadas no Ensino Fundamental.

No bojo dessas produções, o estudo conduzido por Nogueira (2011) também analisou como as crianças vivenciavam a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sobretudo frente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A investigadora percebeu que, no decorrer da Educação Infantil, a leitura e a escrita despertavam a curiosidade natural das crianças; mas, diferentemente do que foi observado por Neves (2010), as professoras desenvolviam um trabalho voltado para a apropriação do sistema alfabético de escrita e, simultaneamente, de leitura e de produção de textos, sem com isso desconsiderar a ludicidade. Em contrapartida, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as docentes valiam-se de exercícios, artificiais e descontextualizados, para treinamento das correspondências entre fonema e grafema, reduzindo a escrita a um “código” e abstraindo-a de seus usos e funções sociais. Ademais, durante as observações, não foram percebidas situações nas quais os/as alunos/as pudessem escrever livremente, sem a preocupação de errar, visto que as professoras faziam o “controle” constante das produções gráficas das crianças.

A pesquisa produzida por Souza (2011), que acompanhou o percurso de duas turmas de crianças da Educação Infantil até o final do primeiro ano do Ensino Fundamental – analisando, especificamente, as práticas de leitura e de escrita, desenvolvidas pelas professoras nessas duas etapas da educação básica de redes pública e privada –, percebeu que, de modo geral, no 1º ano do Ensino Fundamental, era menor o tempo destinado a brincadeiras e atividades livres. Apesar das variações nas tarefas propostas, as práticas de ensino da leitura e da escrita, em ambos os segmentos educativos, estavam atreladas a uma visão associacionista da aprendizagem, pautada na cópia e na memorização. Raramente apostava-se em situações nas quais as crianças eram solicitadas a escrever, de forma espontânea, palavras e textos. Na rede privada, as crianças tinham maior contato com livros de literatura, através, por exemplo, de visitas à biblioteca da escola (na Educação Infantil) ou de rodízios de livros entre os/as estudantes (no Ensino Fundamental). Na escola pública, por sua vez, o acervo concedido às crianças da Educação Infantil era o da própria professora, enquanto, no 1º ano, não havia livros literários disponíveis.

Com base nas indicações dessa pesquisa, percebeu-se, ainda, que a transição de uma etapa a outra era mais difícil para as crianças oriundas da rede pública, já que elas tinham vivências bastante diferentes daquelas encontradas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, ao final do segundo semestre desta etapa de ensino, todas as crianças da rede privada já liam, enquanto apenas sete, do total de vinte e duas crianças da rede pública,

encontravam-se na mesma situação. Desse modo, as docentes tendiam a enfatizar determinadas tarefas que, recorrentemente, deixavam à sombra a dimensão do letramento e invocavam práticas alinhadas ao que acreditamos ser uma “má” alfabetização.

Nesse passo, entendemos, assim como Soares (2016), que as crianças precisam ter acesso, conviver e refletir com/sobre a língua escrita, em suas diferentes facetas. Essas facetas (linguística, interativa e sociocultural), como vimos, referem-se a dimensões muito distintas e, por isso, constituem objetos de situações específicas de ensino e aprendizagem, ainda que, no cotidiano da sala, precisem funcionar em interação. Tal argumento assenta-se na consideração de que a ação pedagógica necessita integrar a alfabetização e o letramento, de maneira articulada, sistemática e simultânea, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, na escola particular ou na pública.

A que nos referimos quando falamos em ensino sistemático? Reconhecemos que o emprego corrente da palavra *sistemático* tem sido acompanhado de uma amplitude de significações, como mostra o dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* (2008-2021)<sup>42</sup>. Decerto, conceitos amplos podem se tornar um obstáculo à inteligibilidade. No âmbito das produções acadêmicas, sobre o ensino da leitura e da escrita, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o termo *ensino sistemático* aparece com frequência<sup>43</sup>; ora para negá-lo ora para defendê-lo.

Vários/as pesquisadores/as têm se posicionado favoráveis ao ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, mas “sem que seja necessário o ensino sistemático” das relações entre grafemas e fonemas (Albuquerque; Ferreira, 2020, p. 9). Diferentemente do que alguns trabalhos parecem indicar, não empregamos o adjetivo *sistemático*, amalgamado ao *ensino*, como sinônimo de ensino tradicional ou de método fônico. A utilização do termo *ensino sistemático* assume, neste trabalho, o sentido de *intencional*, que não *prescinde* de *método*, nem de *regularidade*, em que há constância. Por essa razão, demanda, das professoras, *planejamento* e *preparação*, sem que isso implique as crianças ficarem sentadas, por horas, realizando tarefas com lápis e papel ou fazendo tarefas de correspondência letra-som. Estamos tratando de uma expressão pleonástica, isto é, redundante, já que todo ensino é (ou deveria ser) planejado, intencional e regular.

---

<sup>42</sup> “**Sistemático**”: 1) pertencente ou relativo a um sistema; 2) que segue um sistema; 3) que é metódico ou ordenado; 4) que é constante, contínuo ou persistente. 5) relativo à sistemática. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sistem%C3%A1tico>. Acesso em: 17 fev. 2022.

<sup>43</sup> Cf. Moraes (2015).



Na seção 2.1.2, a escolha do termo *sistema* no título foi proposital; ela teve a intenção de destacar uma característica central do sistema de escrita, fruto de uma longa evolução histórica. Chamamos de *sistema* porque ele apresenta uma estrutura lógica e organizada, o que também fundamenta sua relação com o termo *sistemático*.

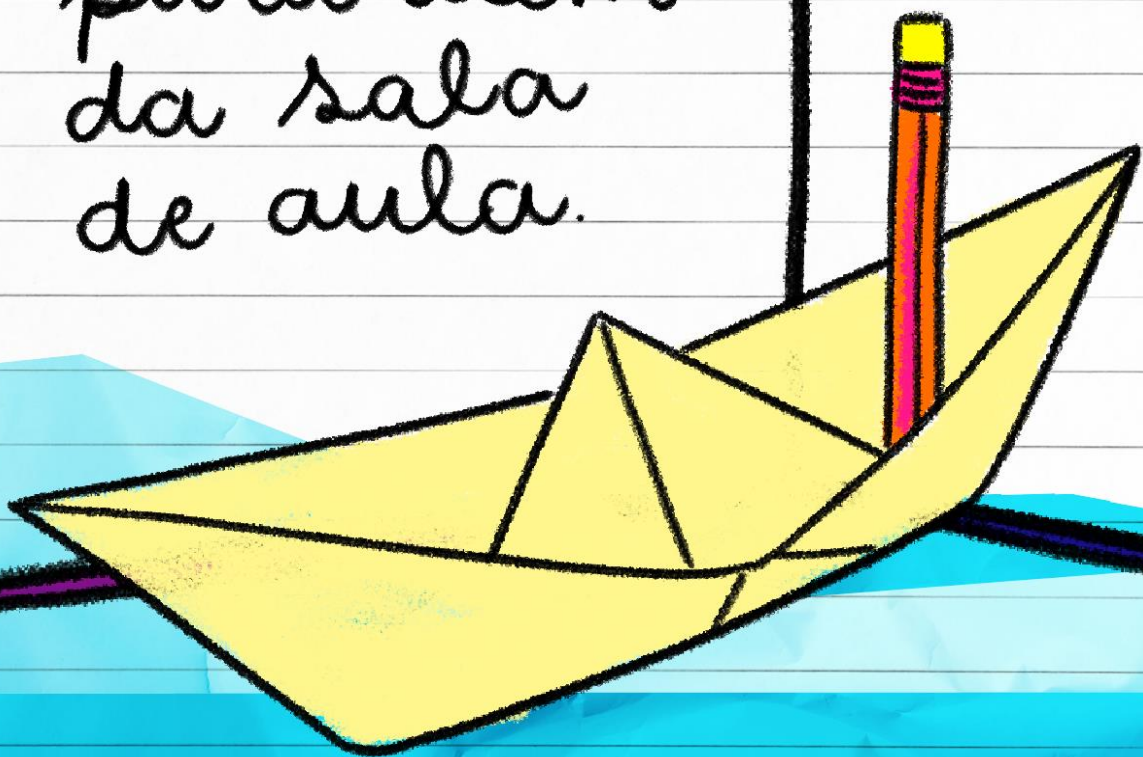
Para nós, indivíduos alfabetizados, a lógica de funcionamento do “sistema de escrita” é evidente. Contudo, para a criança ou adulto em processo de alfabetização, a compreensão desse sistema é uma construção gradual. Como discutido em outras partes deste texto, é preciso entender os princípios que governam nosso sistema fonográfico – a representação gráfica da cadeia sonora –, reconhecendo tanto suas regularidades quanto suas arbitrariedades e desvios. Assim, aprender a ler e a escrever envolve a percepção dessas relações entre fonemas e grafemas, com suas regras e exceções. De nossa parte, a defesa do *ensino sistemático* não visa impor a “obrigatoriedade da alfabetização” para a Educação Infantil, mas também não implica deixar a apropriação do sistema de escrita alfabética à deriva<sup>44</sup>.

Defendemos, portanto, o *ensino sistemático* da leitura e da escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; as interações e as brincadeiras; assim como o trabalho com as diversas linguagens, a exemplo da literatura e da música. Por isso, consideramos que *ensino sistemático* não é incompatível com quaisquer que sejam as etapas de escolarização, sendo ele possível e necessário (Brandão; Leal, 2010). Se assim é (ou não) na escola, como podemos interpretar as práticas? Como acessá-las através dos cadernos?

---

<sup>44</sup> A pesquisa de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) examinou as práticas cotidianas de alfabetização de nove professoras da rede pública do Recife, identificando diferentes abordagens no ensino da escrita alfabética. Os autores classificaram essas práticas em dois grupos: com ensino *sistemático* e com ensino *assistemático*. O estudo baseou-se na observação direta das aulas e na análise dos materiais utilizados, buscando compreender como as docentes organizavam suas rotinas e quais estratégias priorizavam no processo de alfabetização. No grupo do ensino *sistemático*, algumas professoras seguiam um modelo considerado mais “tradicional”, centrado na memorização, na cópia de palavras e na segmentação da escrita, enquanto outras adotavam estratégias mais reflexivas. A investigação evidenciou que, mesmo dentro do ensino *sistemático*, coexistiam diferentes formas de condução do ensino. Já entre as professoras identificadas com o ensino *assistemático*, observaram a ausência de uma clara sistematização no ensino da escrita alfabética, com ênfase em tarefas de leitura e produção textual, mas sem um trabalho estruturado sobre a relação entre sons e grafemas.

No caderno,  
as práticas  
de ensino  
reverberam  
para além  
da sala  
de aula.



### 3 PRÁTICAS DE ENSINO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA ABORDAR O TEMA

---

Quando lidamos com a alfabetização e o letramento, não podemos deixar de nos remeter às *práticas de ensino*. Embora possa parecer óbvia à primeira vista, a noção de “práticas de ensino” é bastante complexa, seja em extensão, seja em compreensão. Em extensão porque o debate nocional é amplo; envolve dimensões históricas, sociais, políticas, culturais e ideológicas difíceis de serem contempladas em uma única definição. Em compreensão, porque as práticas de ensino das professoras não são uma reprodução dos discursos teóricos e políticos, nem podem ser reduzidas a eles. Assim, as práticas, as teorias e as políticas educacionais estão ligadas por um conjunto intrincado de princípios de exclusão, escolha e revisão. Quanto às práticas, os cadernos escolares podem ser considerados um de seus suportes por excelência, ao mesmo tempo em que são um dos seus elementos constitutivos. É preciso, então, retirá-los das gavetas e colocá-los em posição de destaque.

---

Reconhecemos que *práticas* é uma palavra genérica que engloba ações, disposições, procedimentos, fazeres etc. Um substantivo que, embora não acolha sob o seu esteio toda a realidade vivida pelas professoras, tornou-se recorrente no âmbito das discussões, de forma mais ampla, sobre a atividade, a natureza, os sentidos e os desafios do trabalho docente. Pretender realizar uma análise exaustiva sobre o que foi escrito e pesquisado sobre *práticas* ou, ainda, *práticas de ensino*, seria pouco realista, especialmente devido às dificuldades que limitam seu alcance, sem diminuir, no entanto, sua importância.

A primeira dificuldade diz respeito à própria definição (Lira; Villas Boas, 2020). Apesar de comumente usados, os termos *práticas* ou *práticas de ensino* não apresentam significados suficientemente claros, o que se traduz em certa ambivalência semântica e conceitual. Ademais, as noções que se têm das *práticas* são bastante amplas, variam não apenas conforme os campos teóricos de referência, mas também com os problemas e objetivos de investigação em foco (Altet, 2003). Nesta tese, adotaremos a noção de *práticas de ensino*, alinhando-nos à definição de Altet (2003), que as descreve como o conjunto de ações que as professoras realizam em sala

de aula na presença das crianças [e com elas]<sup>45</sup>. Usaremos o vocábulo *práticas*, invocando-o no plural, porque estamos nos referindo a ações de natureza heterogênea (pedagógica, didática, social etc.), reconhecendo que, dada a sua complexidade, nos parece improvável a existência de um conceito unívoco.

A segunda dificuldade decorre de ainda não dispormos de instrumentos metodológicos capazes de analisar as *práticas* de maneira exaustiva, o que seria, ao mesmo tempo, indispensável e impossível na sua totalidade. Em pesquisas que examinam exclusivamente os materiais utilizados por professoras durante o ensino, como é o nosso caso, não é possível captar as interações orais, as disposições das crianças na sala, as negociações entre alunos/as e professoras ou alunos/as e alunos/as, as reações individuais, entre outros aspectos. Assim, há um conjunto de variáveis que, embora componham as *práticas* das professoras, escapam ao registro direto e observável para o/a pesquisador/a, mesmo quando ele/a recorre a procedimentos como a observação direta. É por isso que não podemos inferir que as práticas se restringem apenas ao que é visto, às tarefas previamente definidas e aos métodos explicitados nos materiais analisados. Esta é a razão pela qual, como escreve Viñao Frago (2008b), quando pesquisamos, só acessamos pequenos fragmentos das práticas.

Ainda a respeito dessas dificuldades, é de destacarmos uma última, que surge com a recente inflação de produções científicas. Embora o interesse crescente, manifestado em artigos, dissertações, teses e outras publicações, de diversas áreas do conhecimento, tenha o potencial de ampliar nosso entendimento sobre as *práticas de ensino*, ainda estamos distantes de desenvolver um corpo teórico amplamente reconhecido e validado como uma teoria específica das *práticas escolares* e de seus processos característicos (Altet, 2003). Tal fenômeno pode ser explicado por, no mínimo, dois fatores: de um lado, temos nos concentrado mais em compreender a prática da teoria do que a teoria da prática, como alerta Latour (2011). De outro, há limitações nas conceitualizações das práticas, acompanhadas de excessivas prescrições que pesam sobre o ensino (Bressoux, 2001). Se é certo que esses fatores não podem ser ignorados, eles também não esgotam a explicação.

Uma questão central que permeia essas dificuldades, diga-se de passagem, reside no fato de as condições objetivas das práticas de ensino não coincidirem com aquelas que regem a pesquisa científica (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996; Goigoux, 2007). Por essa razão, Tardif (2011) diferencia a racionalidade científica da racionalidade docente. Segundo López Martín

---

<sup>45</sup> No entanto, reconhecemos, ainda em consonância com a autora, que a noção de práticas docentes é mais ampla do que práticas de ensino, englobando não apenas as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula, mas também outras dimensões (relacionais, sociais, emocionais etc.) que se dão fora dela.

(2012/2013), isso passa pela distinção dos papéis desempenhados por três diferentes atores sociais e de suas instâncias de atuação. No âmbito das teorias, os/as especialistas ou peritos/as agem no campo do conhecimento científico, nos discursos acadêmicos e nos textos pedagógicos provenientes das instituições formadoras; na instância política, os/as dirigentes normatizam o funcionamento das instituições educativas por meio de dispositivos legais; e, na prática, o trabalho das professoras se desenvolve na realidade concreta da sala de aula.

Evidentemente, essas instâncias não são herméticas: as teorias e as políticas, em certa medida, orientam as práticas, mas também nos parece igualmente verdadeiro que, em determinados momentos, as práticas influenciam as teorias e as políticas educacionais. Nessa direção, López Martín (2012/2013) explica que essas instâncias não operam isoladamente; pelo contrário, cada uma se constitui na relação que estabelece com as demais. Todavia, entre elas há, também, o que chamamos de “zonas de tensão”. Um claro exemplo disso é a crescente desqualificação das experiências das professoras pelas políticas e teorias educacionais (Chartier, 2021). Poderíamos citar, ainda, inúmeros outros exemplos.

Como, então, podemos falar de *práticas* diante das dificuldades apresentadas?<sup>46</sup> Em resposta à questão, acreditamos que, embora a superação dessas dificuldades não seja uma tarefa de rápida resolução, reconhecê-las representa um passo importante, que pode nos conduzir à compreensão das *práticas de ensino* tal como se manifestam, em vez da descrição idealizada do que deveriam ser (Clanet; Talbot, 2012; Tardif, Lessard, 2008). E a razão parece simples: “é fácil perder de vista o que está bem ao nosso alcance e procurar um horizonte além deste, como se houvesse um outro caminho distante, cujo acesso é demorado e difícil para o entendimento do que são verdadeiramente as práticas escolares” (Abreu Junior, 2005, p. 152).

### 3.1 O TEMPO DAS PRÁTICAS: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS, CERCAS E TRAMPOLINS

O tempo consiste numa categoria complexa, mas importante para a compreensão das práticas de ensino (Chopin, 2007; Nonnon; Goigoux, 2007), uma vez que as tarefas desenvolvidas no interior da escola, pelas professoras, as suas escolhas e as suas concepções são condicionadas por diversas temporalidades, por vezes, irredutíveis ao tempo normativo e regulado por horários e calendários (Tardif; Raymond, 2000; Teixeira, 2004; Sue; Caccia, 2005).

---

<sup>46</sup> Pesquisadores/as como Goigoux (2007) e Marcel *et al.* (2002) propõem alguns modelos de análises das práticas docentes.

Em razão disso, não poderíamos, então, conceber as práticas de ensino das professoras à revelia dos tempos, quer o tempo instituído, da norma, do padrão ou prescrito; quer o tempo instituinte, marcado pelas transgressões e inovações. Com relação, particularmente, às práticas de ensino de leitura e de escrita, Silva, Oliveira-Mendes e Melo (2016) observaram, por exemplo, que professoras que participavam de um programa de formação continuada realizavam constantes negociações entre a realidade normativa que lhes impunham determinadas prescrições e os “usos astuciosos” do que lhes eram dados para consumo (De Certeau, 2012), (re)construindo cotidianamente os tempos da escola, delas e de seus/suas alunos/as.

Isso ratifica a declaração de Chartier (2010), para quem as professoras não são meras “aplicadoras” das teorias; pois, nos “fazer ordinários” da sala de aula, elas alteram, validam ou abandonam os conhecimentos a que têm acesso e utilizam apenas o que julgam ser efetivamente utilizável na sua atividade profissional. Por isso, segundo Duran (2007), a articulação entre a formação e o exercício profissional não ocorre a partir de uma relação de causa e efeito; isto é, os conceitos apreendidos na formação não passam a compor instantaneamente o contexto da prática, isso porque as professoras não recebem como quinhão os discursos teóricos, e as suas práticas não podem ser destes deduzidas. E não poderiam sê-lo, pois as lógicas da ação prática<sup>47</sup>, como já dissemos, diferem das lógicas que fundamentam os conhecimentos teóricos (Chartier; Clesse; Hébrard, 1996; Tardif, 2011).

Sarti (2008), ao discutir sobre as maneiras como as docentes se relacionam com as inovações acadêmico-educacionais, tem chamado a atenção para as diferenciações na forma como as professoras e os/as pesquisadores/as tratam os assuntos pedagógicos. Quanto a esse aspecto, importa assinalar que as práticas docentes não são, portanto, a materialização ou a execução de uma teoria. Embora os conhecimentos teóricos possam exercer alguma influência sobre a organização do trabalho pedagógico, os aspectos decisivos para a constituição das práticas docentes ecoam, sobretudo, do “ouvir dizer” e/ou “do ver fazer” (Chartier, 2002).

Tardif (2011), assim como outros/as autores/as, chegou à conclusão de que a experiência é que legitima (ou não) os saberes adquiridos anteriormente ao exercício das práticas docentes cotidianas, ou fora dela. Desse modo, “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (Tardif, 2011, p. 21). Endossando esse raciocínio, Chartier. (1998) explica que as docentes costumam priorizar, em seu trabalho educacional, as informações legitimadas por colegas – as quais podem ser facilmente utilizáveis – em detrimento dos

---

<sup>47</sup> Trata-se, pois, de outro saber adaptável a esse espaço chamado de sala de aula.

conhecimentos forjados por pesquisadores/as e validados cientificamente; mas também lembra, fazendo alusão à citação atribuída a Kant, que “se a teoria sem a prática é impotente, a prática sem a teoria seria cega” (Chartier, 2023, p. 548, tradução nossa).

Decerto, as práticas de ensino ancoram-se em um conjunto de saberes, fundamentalmente heterogêneos, com os quais as docentes mantêm diferentes relações, sejam eles saberes obtidos nos cursos de formação, reconhecidos como *saberes científicos*, sejam eles apreendidos no contexto das práticas, nomeados por Chartier (2010) de *saberes da ação*. É a junção desses diferentes saberes que promove a qualidade da aprendizagem das crianças.

Tratando do mesmo tema, Tardif (2011) propõe a seguinte tipificação dos saberes docentes: *saberes da formação profissional* (diz respeito às ciências da educação, aos métodos e às técnicas pedagógicas), *saberes disciplinares* (corresponde ao domínio do conhecimento específico a ser ensinado), *saberes curriculares* (concerne à forma de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino) e, por fim, os *saberes experienciais* (relacionados à vivência diária do ofício de professora).

Esses saberes, de diferentes matizes, aos quais nos referimos, subsidiam as práticas das professoras, do mesmo modo que se (trans)formam a partir delas. Ainda que, na esfera do trabalho propriamente dito, os saberes experienciais possam gozar de um *status* privilegiado, no decurso da história eles não obtiveram o mesmo estatuto de legitimidade e de prestígio social dos saberes científicos, sendo tributado àqueles um papel secundário. Com efeito, tem-se atribuído às docentes e suas práticas um caráter “reacionário” e aos discursos acadêmico-educacionais um teor “revolucionário” (Sarti, 2008).

Por isso, Souza (2018) adverte sobre as tentativas de imposição de teorias, métodos e pacotes pré-fabricados às docentes, por vezes, não apenas sob a falsa pretensão de garantir o sucesso da apropriação da língua escrita e a superação do fracasso escolar, mas também para a validação exclusiva dos conhecimentos forjados na universidade. Tais abordagens só podem impressionar os/as pesquisadores/as menos informados/as.

Em oposição à visão que relega às docentes o “lugar do morto” (De Certeau, 2012), defendemos que elas são produtoras de saberes, cujas práticas são resultantes, por um lado, de estratégias e, por outro, de táticas. Inspirando-nos em De Certeau (2012), poderíamos dizer que essa acepção de que a professora é ao mesmo tempo consumidora e produtora nos permite arrear uma visão de docente agindo apenas autonomamente ou, ao contrário, desprovida de qualquer lógica de ação prática.

Resulta, pois, dessa perspectiva, a definição das estratégias como o poder constituído e imposto (como, por exemplo, normas, leis, conceitos e mesmo indivíduos que têm lugar de



poder ou saber próprio) e as táticas enquanto usos criativos ou pequenas *astúcias* e subversões que os atores *ordinários* [as professoras] fazem no cotidiano. Para usar a expressão cunhada por De Certeau (2012, p. 88), as táticas representam a “liberdade gazeteira das práticas”.

De posse dessa teoria, entendemos melhor os dilemas vividos pela professora Florence Janssens, citada por Chartier (2007a), ao analisar como essa docente experiente teorizava reflexivamente sua própria prática profissional, no tocante ao ensino da escrita. Chartier (2007a) evidenciou que Florence propunha diferentes tarefas que, nem sempre, eram compatíveis do ponto de vista teórico; porém, do ponto de vista dos “saberes da ação”, eram dotadas de forte “coerência pragmática”.

Num cenário brasileiro, Souza (2018) – ao investigar práticas de ensino da leitura e da escrita de alfabetizadoras, consideradas bem-sucedidas – constatou que as professoras atuantes no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental apresentavam saberes-fazeres híbridos, construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. Ademais, essas alfabetizadoras mobilizavam, no cotidiano da sala de aula, tarefas de abordagens teóricas distintas e até concorrentes (algumas consideradas mais tradicionais, outras mais “inovadoras”).

Segundo Lahire (2002; 2004), os esquemas de ação dos indivíduos costumam ser heterogêneos e, em certos casos, até contraditórios. Nessa perspectiva, as professoras são movidas, de modo variável, por princípios múltiplos de coerência, isto é, por patrimônios de disposições ou de esquemas de ação diversos e heterogêneos. É nesse sentido que o autor destaca o caráter plural das disposições, o qual pode ser reconfigurado em função dos contextos de ação dos indivíduos, pois ele se constrói e se concretiza a partir de determinações diversas: a professora é, primeiramente, uma profissional; ela é um membro de uma escola, com rotinas e gestos de trabalho internalizados; mas, ao mesmo tempo, essa professora é também um sujeito de determinada família, de uma classe social, de uma cidade, de uma cultura, situada em um contexto histórico específico etc. Esses e outros componentes interferem na atuação docente; isso lhe permite ensinar de uma certa maneira – ou a impede disso (ou mesmo as duas coisas de forma simultânea) –, aceitar ou de desconsiderar um dado material didático etc. Esses elementos da prática, muitas vezes implícitos, são uma expressão das disposições e das percepções que não necessariamente estão diretamente acessíveis à consciência e à verbalização.

Desse modo, consoante ao que atestou Chartier (2007a), o domínio de um conhecimento prático do ofício não é suficiente para torná-lo facilmente verbalizável, ao passo que, embora os esquemas profissionais costumem ser utilizados intencionalmente pelas docentes, isso não



significa que sejam de fácil explicitação e verbalização. Outrossim, há de se reconhecer que ações incorporadas pela prática e automatizadas podem, de fato, ser de difícil verbalização.

É necessário considerar, igualmente, que as práticas docentes nem sempre correspondem ao que diz, pensa ou planeja a professora. A atuação das professoras não é um reflexo exato e transparente do pretendido ou visado, pois se inscrevem em “uma ergonomia complexa, na qual intervém uma série de elementos que podem escapar à consciência e à teorização e enquadrar-se em diferentes lógicas” (Nonnon; Goigoux, 2007, p. 5, tradução nossa). Para Nonnon (2000), a utilização dos materiais didáticos, inclusive do caderno escolar, segue uma dupla dimensão, que remete ao planejamento e à improvisação. “Agir na urgência e decidir na incerteza” é, em parte, uma prerrogativa da ação pedagógica, como atesta Perrenoud (2001).

Poderíamos pensar que as concepções são construídas de forma autônoma às práticas e que essas últimas existem apenas em dependência às concepções que as sustentam. No entanto, reequacionamos esse debate, nesta tese, noutros termos: acreditamos que ambos os conceitos estão articulados, ainda que resguardem diferenças e sejam continuamente ressignificados. Não há, portanto, uma relação direta e linear entre “o que se pensa” e “o que se faz”, porque tais relações parecem ser muito mais complexas e dialéticas do que podemos imaginar.

Isso significa que, assim como as concepções, as práticas não são uniformes e imutáveis. Ao contrário, são construções sociais e históricas (Hery, 2005) que, face às necessidades, estão suscetíveis a modificações e, como corolário, “novas” práticas e concepções podem emergir para compor o repertório de gestos profissionais das docentes. Por isso mesmo, só podemos compreendê-las no plural e à luz do(s) tempo(s).

O que foi dito acima nos fornece boas razões para pensar que o tempo funciona como um elemento estruturante nas práticas docentes, impondo-se como um autor invisível, que define o ritmo e a cadência com que essas práticas se desenvolvem. São como “cercas” que delimitam os limites do que é “possível”, estabelecem regras, rotinas e conteúdos a serem ensinados.

Entretanto, no cotidiano escolar, apesar das pressões temporais, as professoras constantemente negociam, adaptam e, em muitos momentos, subvertem o tempo que lhes é imposto – o tempo do relógio, dos currículos etc. –, usando-o como um trampolim. Elas se apropriam das teorias e das políticas, conforme regras de natureza pragmática, numa espécie de “crítica e triagem”, como nomeia Escolano Benito (2017). É nessa direção que se inserem pesquisas como as de André Chervel (1988), em um período em que a instituição escolar ainda era frequentemente associada ao reproduativismo e à passividade, demonstrou, ao investigar a

história das disciplinas escolares, a notável inventividade da escola e dos sujeitos que nela atuam.

Diante desse quadro teórico, nos perguntamos: o que as professoras fazem *com* o tempo de que dispõem? O que fazem *ao* longo do tempo? As respostas para tais indagações estão nas práticas. Nesta tese, buscamos exatamente isso: compor um retrato do ensino da alfabetização e do letramento, examinando os vestígios dados à leitura nos cadernos escolares. Isso nos conduziu, portanto, à próxima seção.

### 3.2 CADERNOS ESCOLARES: RASTROS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA ESCOLA

Começamos comentando o título que encabeça esta seção. Convém, pois, não perdermos de vista as razões pelas quais empregamos o termo “rastro”. Como registrado nos dicionários, “rastro” é vocábulo polissêmico. Seu sentido, em geral, é dado pela ação de rastrear, isto é, de seguir as marcas deixadas por algo. Embora a esse termo também sejam atribuídos outros significados, a palavra “rastro” é utilizada nesta tese em seu sentido de uso corrente, estando associada a um dos elementos materiais que compõe a escola e a sua cultura – o caderno escolar. Aludimos à obra já citada de Carlo Ginzburg (2007), *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, originalmente publicada em 1986 e traduzida para o português anos mais tarde, na qual o autor se vale dos indícios, deixados por seus objetos de investigação, para compreender o passado. Nesta tese, os cadernos escolares são, pois, os rastros, a partir dos quais buscaremos analisar as práticas de alfabetização e de letramento das quais são portadores e que, ao mesmo tempo, se desenvolvem estrategicamente com elas.

Com base no levantamento dos trabalhos na BDTD<sup>48</sup>, que mencionamos na introdução, reconhecemos que as pesquisas selecionadas nesse repositório, entre 2010 e 2023, concentravam-se principalmente em duas vertentes. Na primeira, os cadernos eram utilizados como fontes de investigação, servindo como materiais para geração de dados e evidências sobre temas específicos. Na segunda vertente, os cadernos desempenhavam um duplo papel: atuavam

---

<sup>48</sup> Utilizamos sete descritores de busca: práticas de ensino; práticas pedagógicas; cadernos escolares; cadernos do/a aluno/a; cadernos da criança; alfabetização e letramento. Todas essas expressões foram flexionadas também no plural e colocadas entre aspas para melhor seleção dos dados. Para tanto, analisamos os resumos e os termos-chave de todos os trabalhos encontrados, excluindo intencionalmente aqueles que não tinham relação com a temática em questão ou que não estavam circunscritos à Educação Infantil e ao 1º ano do Ensino Fundamental, bem como não tinham, como fonte de investigação, os cadernos escolares das crianças. Assim, obtivemos o total de 58 pesquisas, das quais apenas 11 mantinham uma relação mais próxima com a nossa investigação.

tanto como fontes quanto como objetos de estudo. Nessa direção, os cadernos não apenas forneciam dados, mas também se tornavam o foco central das análises. Em um e em outro caso, tinha-se sempre presente, tal como ocorre na primeira vertente, o caderno como fonte. A seguir, o Quadro 1 apresenta mais informações sobre essas pesquisas.

Quadro 1 — Levantamento dos cadernos escolares como objetos e/ou fontes de investigação na BDTD, entre 2010 e 2023

| ANO  | AUTOR/A                   | TÍTULO                                                                                                                           | INSTITUIÇÃO                                           | NÍVEL       | NATUREZA     |
|------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------|--------------|
| 2012 | Gilciane Ottoni Pinheiro  | Prática de alfabetização no município de Viana no período de 2000 a 2009                                                         | Universidade Federal do Espírito Santo                | Dissertação | Fonte        |
| 2013 | Fernanda Zanetti Becalli  | Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008)        | Universidade Federal do Espírito Santo                | Tese        | Fonte        |
| 2013 | Laudicéia Leite Tatagiba  | A leitura que se aprende/ensina na escola: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de cadernos no 1º ano de escolaridade          | Universidade do Estado do Rio de Janeiro              | Dissertação | Fonte        |
| 2015 | Alice Rigoni Jacques      | O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61 (Porto Alegre/RS: 1937/1961) | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Tese        | Fonte        |
| 2016 | Carolina Monteiro         | Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)                                                 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul             | Tese        | Fonte        |
| 2018 | Rômulo Teixeira Macedo    | Atividades de leitura de textos na alfabetização: problematizações a partir de cadernos escolares                                | Universidade Federal do Espírito Santo                | Dissertação | Fonte        |
| 2018 | Andreia Cadorin Schiavini | Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.                | Universidade Federal da Fronteira Sul                 | Dissertação | Fonte        |
| 2019 | Joseane Cruz Monks        | Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos      | Universidade Federal de Pelotas                       | Dissertação | Fonte/Objeto |

Fonte: Dados da pesquisa (2024) (continua).

Quadro 1 — Levantamento dos cadernos escolares como objetos e/ou fontes de investigação na BDTD, entre 2010 e 2023 (conclusão)

| ANO  | AUTOR/A                       | TÍTULO                                                                                                                                                      | INSTITUIÇÃO                                           | NÍVEL       | NATUREZA |
|------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------|----------|
| 2019 | Alessandra Amaral da Silveira | Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015) | Universidade Federal de Pelotas                       | Tese        | Fonte    |
| 2021 | Tracy Kemine Koschier Suchard | Os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil no período de 1975 a 2017                                           | Universidade Federal de Pelotas                       | Dissertação | Fonte    |
| 2023 | Aliene Pinto da Rosa          | O uso dos diferentes modelos de letras manuscritas em atividades de alfabetização: uma análise de cadernos utilizados entre as décadas de 1990 e 2010       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Dissertação | Fonte    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

Tendo em vista o que tangencia o quadro apresentado, apuramos que as teses e dissertações tinham sido desenvolvidas predominantemente na região Sul do país. Percebemos, ainda, que a maioria dos estudos utilizou os cadernos exclusivamente como fontes. A única exceção foi o estudo de Monks (2019), que se inseriu na segunda vertente, abordando os cadernos simultaneamente como fonte e objeto de investigação. No conjunto das pesquisas citadas no Quadro 1, identificamos cinco macroasserções acerca dos cadernos escolares. Como veremos adiante, apesar de discuti-las aqui, conciliando com outras pesquisas sobre o tema, não teremos a pretensão de esgotá-las. O exercício que empreendemos é, antes de tudo, de reflexão acerca dos cadernos escolares e das principais problemáticas que os envolvem. Compomos, a partir daí, as próximas cinco subseções.

### 3.2.1 Primeira asserção: os cadernos escolares são objetos e/ou fontes de pesquisa historicamente situados/as

No tocante à história das instituições educativas, diferentes materiais foram utilizados. O caderno, indubitavelmente, foi (é) um deles. A história desse *dispositivo escritural* (Chartier, 2002) está diretamente concatenada à história da educação e à escola<sup>49</sup> (Mignot, 2008; Dancel,

<sup>49</sup> O surgimento da escola está necessariamente ligado à escrita, muito embora a existência da escrita, bem como o seu uso, anteceda a institucionalização do ensino.

2000). Hébrard (2001) assinala que, na França, o caderno tornou-se um suporte comum aos/às alunos/as desde o século XVI; apesar de ter estado ausente em grande parte das pequenas escolas até o século XIX. Apenas no século XX, o caderno foi consagrado na América Latina como um dos principais instrumentos didáticos e o seu uso fez-se generalizado (Santos, 2008).

Segundo Gvirtz (1997), na América Latina, até o século XIX, o papel era considerado um artigo de alto custo para o trabalho escolar e, em vista disso, era usualmente substituído pelas lousas manuais. Na Espanha, ao final do século XIX, as práticas de escrita eram precipuamente realizadas através dos quadros negros individuais. O uso do papel branco era destinado somente às etapas mais avançadas de escolarização (Andrés; Zamora, 2012), quando as crianças já demonstravam ter desenvolvido certas habilidades de leitura e de escrita (Martín Fraile; Ramos Ruiz, 2017)<sup>50</sup>.

Sobre o contexto italiano, Meda (2010) ressalta que, apenas no final do século XIX, com as primeiras campanhas nacionais contra o analfabetismo e com a implementação da frequência escolar obrigatória, o caderno de exercícios deixou de ser um acessório exclusivo de especialistas e das classes privilegiadas, passando a ser um item diariamente utilizado por crianças das classes populares para aprimorar a escrita; pois, nesse período, o aumento do número de pessoas, necessitando escrever, demandava suportes de escrita cada vez mais acessíveis do ponto de vista econômico<sup>51</sup>. A partir daí, pouco a pouco, o caderno foi sendo naturalizado nas práticas escolares, nos fazeres ordinários da sala de aula; mas, paradoxalmente, permaneceu sendo pouco explorado pelas pesquisas em educação<sup>52</sup>, apesar de sua relevância na cultura material escolar (Dancel, 2000; Santos; Souza, 2005)<sup>53</sup>.

No âmbito da historiografia educativa, Castillo Gómez (2012) afirma que é relativamente recente o interesse pelos artefatos que atestam os conhecimentos aprendidos e ensinados na escola, tais como os cadernos escolares, pois os documentos produzidos por

---

<sup>50</sup> Em países da América Latina, como a Argentina, os cadernos de classe foram criados com as suas características mais proeminentes após a 1ª Guerra Mundial (Gvirtz, 1996; 1997). Essa pesquisadora explica que o surgimento do caderno único ocorreu através da reforma educacional propiciada pelo Movimento da Escola Nova. O caderno único tornou-se, desde então, um importante instrumento do projeto escolanovista de organização do funcionamento interno da escola.

<sup>51</sup> Meda (*loco citato*) ainda explica que, nesse cenário de crescente consumo, o caderno artesanal foi gradualmente substituído pelo caderno produzido em série. Inicialmente, pequenos artesãos locais imprimiam e comercializavam os cadernos em suas próprias lojas, e posteriormente grandes empresas industriais passaram a fabricar quantidades consideráveis de cadernos com custos reduzidos, distribuindo-os amplamente por toda a Itália.

<sup>52</sup> Não pretendemos, com isso, remontar à história do caderno escolar, até porque, como comenta Hébrard (2001, p. 119), “as fontes documentais existentes não nos permitem, porém, estabelecer uma verdadeira história do caderno escolar”.

<sup>53</sup> Viñao Frago (2008) ressalta que os cadernos começaram a ser utilizados como objeto de estudo a partir de 1980.

crianças (Sierra Blas, 2017) e professoras (Mignot; Cunha, 2003) costumaram ser condenados ao esquecimento ou à destruição.

De acordo com Viñao Frago (2008a), os estudos, envolvendo os cadernos escolares, têm se situado na interseção entre três campos historiográficos. O primeiro contempla a *história da infância*, uma vez que os cadernos escolares carregam marcas das produções infantis que ocorrem no interior da escola, embora elas costumem ser controladas pelos adultos. O segundo envolve a *história da cultura escrita*, na medida em que, por meio do espaço gráfico, podem-se observar os processos de aculturação e de regulação dos usos sociais da escrita. O terceiro inclui a *história da educação*, já que os cadernos são produtos da cultura escolar e, como tais, refletem a cultura própria do ano, do nível, da etapa ou do ciclo em que são utilizados.

Assim é que os cadernos acompanham o processo de escolarização das crianças; mas, nas diferentes etapas da educação básica, os seus usos não apresentam as mesmas finalidades. Costa e Santos e Souza (2005, p. 5) vão mostrando, dentre outros aspectos, que, “de modo geral, nos anos iniciais de escolarização, [os cadernos] servem especialmente a funções planejadas pelos docentes e nas séries mais avançadas passam a ter uso pelos alunos mais livre”. Nessa linha, Promonet (2015) propala que as professoras das escolas primárias têm mais autonomia para determinar a organização dos cadernos dos/as estudantes, especialmente por lecionarem variadas disciplinas em sua classe, de modo distinto do que ocorre nas escolas secundárias. O próprio Hébrard (2007) concluiu, ao comparar os cadernos dos/as alunos/as dos colégios e das escolas do século XIX, que, nos cadernos das escolas, as intervenções das professoras eram mais acentuadas, notadamente por meio da correção escrita, e não somente oral, dos exercícios.

Quanto às produções científicas em torno dos cadernos escolares, Castillo Gómez (2008, 2012) sugere a distribuição dessas investigações em quatro vertentes. A primeira delas ocupa-se dos cadernos como *dispositivo escolar* e analisa os discursos que eles veiculam, bem como o currículo oculto ou os conhecimentos aprendidos nas disciplinas neles representados. Uma segunda vertente dedica-se a compreender as marcas ideológicas, circunscritas nas lições e tarefas presentes nesses materiais. Considerando que os cadernos são testemunhos do cotidiano e da cultura escolar, a análise das rotinas, dos hábitos e dos gestos, materializados nos textos, configura o mote para a terceira vertente apresentada pelo autor. A quarta, e última delas, interessa-se pela dimensão material, gráfica e textual dos cadernos e de suas tarefas ou atividades escolares, de modo a conhecer não somente como as crianças se apropriam da tecnologia da escrita, mas, também, os métodos e os procedimentos de ensino adotados pelas professoras. É, pois, na interseção entre essas quatro vertentes que situamos esta tese. Por essa razão, na medida do possível, mostraremos, em nossas análises, a sua imbricação.

Nesse sentido, diversos/as pesquisadores/as – Chartier e Renard (2000), Chartier (2007b), Gvirtz e Larrondo (2008), e Chartier (2012) – têm apontado que os cadernos escolares ocupam uma dupla dinâmica em salas de aula: consistem em um testemunho visível de parte do trabalho realizado pelo/a aluno/a (atividades concluídas ou inacabadas) e, também, do trabalho empreendido pela professora (tipos de tarefas propostas, correções, afiliações pedagógicas etc.). Nessas condições, os cadernos são capazes de fornecer pistas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, cujos efeitos podem ser vistos nas tarefas escolares (Gvirtz; Larrondo, 2008; 2010; Lima, 2013).

### **3.2.2 Segunda asserção: os cadernos são elementos constitutivos da cultura material escolar**

Segundo Bluteau (1712, p.32), citado também por Fernandes (2008), a palavra “caderno” ou “quaderno” originalmente designava “quatro ou cinco folhas de papel, cosidas umas com outras”, que eram reunidas em uma pasta, formando maços distintos, conhecidos como “badameco”, os quais eram usados pelos/as estudantes. A transição para o caderno escolar, que gradualmente substituiu o uso de folhas soltas, não implicou na obsolescência dessas últimas. Pelo contrário, ao longo do tempo, as folhas avulsas continuaram a integrar os cadernos. Diversas pesquisas contemporâneas (Monks, 2019), incluindo a nossa, confirmam que muitas professoras ainda têm optado por oferecer às crianças tarefas em folhas avulsas — frequentemente impressas ou fotocopiadas — a serem posteriormente coladas ou anexadas aos cadernos. As folhas avulsas, antes independentes, passam a fundir-se ao corpo do caderno.

O caderno tornou-se, então, um suporte privilegiado para as tarefas escolares (Hébrard, 2007). As anotações das crianças, nesse artefato, constituem, como observa Hébrard (2007), uma sequência de tentativas e erros, organizadas cronologicamente para evidenciar o progresso alcançado.

Diversas são as tarefas escolares, inscritas nas páginas dos cadernos, cuja disposição é intencionalmente projetada para acolher e guiar a prática da escrita (Pellerey, 2010)<sup>54</sup>: ditados,

---

<sup>54</sup> Ao realizar uma comparação entre cadernos escolares de dezoito países ao redor do mundo, incluindo o Brasil, Pellerey (2010) constatou semelhança nos cadernos em relação às suas características materiais, tipográficas e editoriais, tanto na produção industrial quanto na artesanal. Basicamente, o objeto físico “caderno” tratava-se de um conjunto de folhas unidas em um dos lados, permitindo sua fácil manipulação e adequando-as para a escrita por pessoas de diferentes faixas etárias. O formato, consoante o autor, era sempre projetado visando a praticidade de transporte nas mãos, pastas ou bolsas. No entanto, as diferenças mais marcantes surgiam quando se analisava a organização das páginas, a composição dos cadernos e as características estéticas ou funcionais secundárias, tais como a composição das capas e as instruções para o uso de dispositivos específicos, as quais poderiam ser encontradas em qualquer folha de rosto, caso existisse.

cópias, textos para leitura, entre outras. Elas carregam marcas da sociedade em que circulam, transformando-se com ela e por meio dela. Tomemos como exemplo a cópia. Chartier (2003; 2023) destaca que essa prática sofreu uma redução significativa no século XXI em comparação aos séculos que o antecederam. Essa mudança não pode ser explicada apenas por razões pedagógicas. O avanço tecnológico, com a popularização de processadores de texto e impressoras, também desempenhou um papel importante no declínio do valor atribuído à cópia nos discursos institucionais. Os seus modos de produção e de difusão foram alterados, assim como os seus usos. Como mostra a autora, a cópia de textos desempenhou, na França, um papel crucial na apropriação e na automatização de conhecimentos gráficos, ortográficos, sintáticos e disciplinares, indo muito além do domínio mecânico e repetitivo de uma técnica, tal como frequentemente lhe atribuímos hoje.

Nesse sentido, os cadernos têm o potencial de ampliar as nossas interpretações das práticas de ensino, ao longo do tempo, e dos diferentes aspectos da *cultura material escolar*<sup>55</sup>. Por falarmos nisso, foi apenas nas últimas décadas do século XX que investigações sobre *culturas escolares* ganharam maior intensidade e visibilidade, as quais foram impulsionadas, em grande medida, pelas transformações historiográficas que caracterizaram a Nova História Cultural (Lopes; Galvão, 2001). Essa corrente, fortemente influenciada pela Escola dos Annales, pôs em relevo a importância da história da escola “vista de baixo”<sup>56</sup> ou, usando as palavras de Peres (p. 5, 2019), a “história da escola vista de dentro”. Desde então, objetos e fontes de investigação, até aquele momento mantidos à sombra, pouco explorados, como foi o caso dos cadernos escolares, passaram a despertar interesse dos/as pesquisadores/as.

Convém assinalar que os estudos envolvendo os cadernos – essa “caixa” recém-aberta, no sentido utilizado por Dominique Julia (2001), quando discute a cultura escolar – esbarram em dificuldades de acesso e salvaguarda desses artefatos, uma situação que persiste em decorrência da ausência de uma política oficial de preservação do patrimônio material e imaterial da educação (Mignot, 2014; Becalli, 2013).

Justamente por isso, no âmbito educativo, é necessário enaltecermos o papel de instituições como museus, centros de memória e outros espaços afins, que se dedicam à

---

<sup>55</sup> Vidal e Alcântara (2024) enfatizam algumas precauções a serem tomadas ao se abordar a *cultura material escolar*. Primeiramente, apontam que esse tema constitui um campo de investigação autônomo, o que demanda uma análise atenta à sua historicidade e às especificidades que o configuram. Em seguida, alertam para a polissemia do conceito, que engloba tanto os artefatos escolares quanto outros elementos materiais presentes no mundo que nos circunda.

<sup>56</sup> Cf. Thompson (2008).



preservação do patrimônio escolar<sup>57</sup>. Um patrimônio abrange não apenas o mobiliário ou a arquitetura dos edifícios, mas também os cadernos e diversos objetos que testemunham a materialidade da cultura escolar, elementos que, conforme argumenta Escolano Benito (2010; 2017), são fundamentais no processo de construção de uma identidade coletiva.

Como parte constitutiva da história material da escola, o caderno é, de modo incontestável, um patrimônio que precisa ser preservado, estudado e amplamente disseminado, o que pode, entre outros aspectos, possibilitar que compreendamos, por outras lentes, algo do funcionamento das práticas de ensino, do processo de apropriação de teorias e modelos pedagógicos, bem como a complexa implementação das reformas educacionais (Vidal; Alcântara, 2024).

### **3.2.3 Terceira asserção: os cadernos escolares apresentam limitações, mas nem por isso são menos importantes para o estudo do ensino e da aprendizagem**

É preciso também termos em conta que, embora seja importante objeto e fonte de investigação, o caderno escolar apresenta certas limitações: uma delas é que nem tudo o que ocorre no cotidiano da sala de aula é registrado nele, assim como nem tudo que é anotado foi, de fato, aprendido e ensinado (Peres, 2012; Viñao Frago, 2008b; Costa e Santos; Souza, 2005; Macedo, 2018). Rubio e Ângulo (2007) também atestam que, se, por um lado, os cadernos podem exprimir um conjunto de situações que alunos/as e professoras vivenciam na escola, por outro, esses materiais não são capazes de refletir, com exatidão, o currículo vivido. Por isso, corroborando com Rubio e Ângulo (2007), Viñao Frago (2008b) prossegue afirmando que:

[...] nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do oral (Viñao Frago, 2008b, p. 25).

Costa e Santos (2002), em estudo exploratório acerca dos usos e das funções dos cadernos escolares, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, verificou que os

---

<sup>57</sup> Dentre eles, podemos citar o HISALES, que, estabelecido como um centro de memória e pesquisa, desde 2006, funciona enquanto um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente, suas atividades de pesquisa estão organizadas em três principais vertentes: a primeira se dedica à história da alfabetização e da escolarização; a segunda investiga as práticas de leitura e escrita, tanto em contextos escolares quanto não escolares; e a terceira aborda o estudo do conteúdo, da visualidade e da materialidade presentes em livros didáticos, materiais pedagógicos impressos e objetos escolares. Em 2023, o centro contava com um acervo de aproximadamente 2.534 cadernos escolares. Para mais informações, acesse o site: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>.

conteúdos tratados nos cadernos podiam não representar as aprendizagens construídas pelas crianças em torno da leitura e da escrita. Em algumas ocasiões, elas demonstravam desempenhos superiores nos cadernos quando comparados àqueles que exibiam em sala de aula, ainda que os cadernos possibilitassem, em certa medida, o controle e a avaliação dos/as alunos/as. Uma explicação dada pela pesquisadora foi a de que muitas das tarefas desenvolvidas nessa turma baseavam-se na cópia ou podiam ter sido respondidas com a ajuda de um adulto.

Em investigação posterior, Costa e Santos (2008) também alertou para as armadilhas e os possíveis equívocos em analisar o desempenho das crianças com base, exclusivamente, nos resultados das tarefas escolares presentes nos cadernos. Em termos aproximativos, aludimos ao trabalho de Zerbato-Poudou (2001) que, ao examinar as tarefas de crianças francesas da École Maternelle (que atende crianças entre dois e seis anos), também ressaltou que o sucesso na realização de uma tarefa escolar não era sinônimo de compreensão de seus objetivos por parte das crianças. Justamente por isso, Chartier (2023) argumenta que se trata de “aprendizagens em curso”, ou seja, que estão em andamento e não foram necessariamente concluídas.

Em todo caso, nesses materiais, poderão constar intervenções realizadas pelas professoras, pelos familiares das crianças ou por outros indivíduos, mas não só. Os cadernos poderão apresentar também páginas rasuradas ou incompletas (Viñao Frago, 2008b). Vale ainda lembrar que, muitas vezes, a sua manutenção é reservada aos/às considerados/as “melhores alunos/as” ou “alunos/as prodígios” (Kirchner, 2009; Chartier, 2007b). Por essa razão, há sempre uma possibilidade de falha à espreita, quando não se está atento/a às condições de utilização desse instrumento nem à sua adequação aos problemas postos, sob pena de o/a pesquisador/a cometer certos equívocos. Não basta, portanto, acessá-los para saber tudo que se passa na escola, porque os registros escritos não capturam, por exemplo, as interações verbais, as dinâmicas entre professoras e alunos/as, as particularidades do contexto local, e, porque não fornecem informações diretas sobre as condições que levaram à sua criação.

Consequentemente, certas precauções precisam ser tomadas no manuseio dos cadernos para não incorrer em anacronismo – isto é, analisar o passado à luz dos princípios e valores do presente – ou em “ilusões da memória”, como disse Chartier (2007b), projetando, nos documentos em análise, as experiências escolares vivenciadas pelo/a pesquisador/a. Apesar das limitações, os cadernos são documentos privilegiados para o estudo da aprendizagem e do ensino (Viñao Frago, 2008b; Sani, 2010; Gvirtz; Larrondo 2010), valem tanto pelo que contam quanto pelo que silenciam (Kirchner, 2009).

### **3.2.4 Quarta asserção: os cadernos escolares são dispositivos de poder, controle e invenção**

Desde a sua origem, o caderno mostrou-se como uma forma de vigilância e de controle das professoras sobre os/as alunos/as; dos/as gestores/as e da equipe administrativa sobre as docentes; das famílias sobre as professoras e as crianças. Acrescentamos, ainda, que os apontar como instrumentos de controle não significa condensá-los em sentido apenas avaliativo (Chartier, 2002); mas, sobretudo, de reconhecê-los como dispositivos de poder, limitados pelas possibilidades de uso. É certo que esses mecanismos de controle, como os cadernos, também representam espaços de estabilidade e de proteção para aqueles que deles se utilizam (Chartier, 2003).

No tocante a essa questão, Jacques (2011) analisou, em sua dissertação de mestrado, as marcas de correção em cadernos escolares de quatro crianças do curso primário (1ª a 5ª série) dos anos de 1948 e 1958. A coleção de cadernos eleitos para a análise era composta por 249 materiais. Quanto às marcas de correções empregadas, a autora percebeu que elas exerciam a função de vigilância e de controle sobre os/as estudantes, fossem por meio de notas, vistos, conceitos, figuras, carimbos ou mesmo por meio de anotações, majoritariamente realizadas com caneta ou lápis de cor vermelho. Em relação às produções escritas, eram priorizadas, nos cadernos, tarefas de cópia, memorização e exercícios de caligrafia. Aspectos como organização e traçado das letras eram valorizados e controlados pelas professoras, durante a correção, bem como a limpeza dos cadernos, o capricho e a completude das tarefas. Para a autora, essas marcas de correções faziam parte da cultura escolar; elas não somente consistiam em práticas qualificadoras das aprendizagens dos/as alunos/as, como, também, formas de demarcar a posição hierárquica exercida pelas professoras.

A esse estudo se acrescenta o de Neubert (2013), que recorreu à etnografia para investigar os usos e os sentidos atribuídos pelas crianças aos cadernos escolares, em duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisadora percebeu que o caderno era um material obrigatório e de uso frequente no contexto escolar, concluindo que, aparentemente, os cadernos escolares não eram utilizados pelas professoras para o controle disciplinar das crianças. Contudo, eles costumavam ser empregados pelos pais e outras instâncias da escola (como a coordenação e a gestão) como forma de vigilância do conteúdo ensinado.

Em uma das turmas observadas, a autora constatou que as folhas avulsas eram constantemente manuseadas pelas crianças (em 90% das tarefas realizadas) e, posteriormente, coladas pela docente nos cadernos, após a conclusão e a correção das tarefas. O foco da maioria

das tarefas presentes nos cadernos das crianças era direcionado à memorização. Uma explicação, segundo a autora, era a de que o pouco espaço destinado à livre iniciativa das crianças levava-as a não se identificarem como produtoras desses materiais.

Nessa linha, parece-nos oportuno questionar: a quem podemos atribuir a autoria dos cadernos? Seria da professora que seleciona, elabora e até mesmo corrige as tarefas das crianças? Segundo Costa e Santos (2002), apesar de as crianças terem pouco espaço para se expressar livremente, já que o que fazem é controlado e supervisionado pela professora, o caderno é um objeto de múltiplos/as autores/as: por um lado, da professora que propõe as tarefas, distribui o conteúdo e organiza o tempo; e, por outro, dos/as alunos/as que as respondem. Em ambos os casos, a utilização do caderno – tanto pela professora quanto pela criança – dá-se sob o influxo de diferentes fatores (um conjunto de normas e de regras que limitam o seu uso; os documentos oficiais; as teorias vigentes; as exigências das famílias etc.).

Por isso, para Chartier (2002), o caderno é um dispositivo sem autor/a, ou seja, a sua autoria não pode ser atribuída a um indivíduo em particular, já que, como lembraram Viñao Frago, Chiosso e Gibelli (2011), o caderno é:

um produto de muitas mãos: das de quem o faz (a edição, o grafismo, a mensagem verbal, a mensagem icônica contida nas capas), das de quem o usa para ensinar (o professor, com as suas orientações, os seus pedidos, as suas entregas, as suas correções), as de quem se serve dele para aprender (o aluno, com os seus escritos que são ditados, guiados, controlados, disciplinados, supervisionados, mas que não excluem, como dirá mais tarde, um certo grau de “criatividade” e “autonomia”) (Viñao Frago; Chiosso; Gibelli, 2011, p. 460, tradução nossa).

Apesar das regras estritas, há sempre oportunidade de criatividade e invenção. Souza (2010b), após investigar as escritas das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS, localizadas nas últimas páginas dos cadernos escolares, evidenciou que os/as alunos/as encontravam modos de romper com as normas, culturalmente estabelecidas, de utilização dos cadernos escolares, à medida que os usavam para registros pessoais, lembretes e outros fins. A pesquisadora concluiu que o caderno não era exclusivamente um dispositivo de controle e regulação; era também de invenção.

Nessa ótica, é possível fazermos referência a Viñao Frago (2010), quanto à frequência com que apropriações pessoais e subversões às normas podem estar presentes nos cadernos das crianças, mesmo diante de escritas que são obrigatórias e rigidamente controladas pelas professoras.

Resta, portanto, que os cadernos são dispositivos complexos que expõem a tensão existente entre o controle pedagógico e as estratégias de autonomia. Através dos registros nos

cadernos, os/as alunos/as podem construir formas de resistência e desvios em relação às expectativas normativas das instituições educativas (Castillo Gómez, 2010). De maneira análoga, as professoras podem desenvolver suas próprias interpretações e adaptações frente às teorias e às políticas educativas, evidenciando um constante processo de negociação entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

### **3.2.5 Quinta asserção: os cadernos escolares organizam e produzem saberes**

Outro elemento que deve ser considerado é que os cadernos estão sujeitos a um conjunto de normas e de procedimentos relativos aos seus usos e às suas finalidades. Como declaram Chartier (2002), Rocha Lopes (2008), e Gvirtz e Larrondo (2008), o uso do caderno exige o aprendizado de uma organização gráfica e espacial: a utilização das linhas até as margens, o uso do cabeçalho no alto da página, a escrita da esquerda para direita etc. Isso demonstra a não neutralidade do caderno para com o seu conteúdo, pois ele apresenta, propaga e impõe regras; comportando-se não somente como um produto, mas, também, como produtor de saberes (Gvirtz, 1995).

Logo, os cadernos escolares não ficaram imunes às transformações do mundo ao seu redor, sendo, portanto, uma forma de registro histórico delas; razão pela qual, desde sua criação, eles não permanecem idênticos, nem na sua materialidade nem, tampouco, em seu conteúdo (Mignot, 2008). Acerca disso, Peres (2012) percebeu, por meio de um estudo longitudinal e comparativo de cadernos escolares de crianças do Rio Grande do Sul, em etapa de alfabetização, a predominância de diferentes perspectivas de ensino da leitura e da escrita no decorrer dos anos de 1943 a 2010. A pesquisadora ainda evidenciou, no acervo em pauta, diferenças nas características físicas dos cadernos, principalmente no que dizia respeito ao tamanho e à capa.

Adicionalmente, importa registrar que, por meio dos cadernos, pode-se ter conhecimento dos processos de hierarquização dos saberes escolares (Nonnon, 2000; Chartier, 2002; 2006; Andrés; Zamora, 2012). A definição das tarefas e das habilidades nelas contidas depende do que a professora considera legítimo para constar no caderno, do que eleger para escrever ou mesmo excluir.

A pesquisa conduzida por Pinheiro (2012) buscou compreender as tarefas de ensino da leitura e da escrita, presentes nos cadernos das crianças e das professoras do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, circunscrita no período de 2000 a 2009. O *corpus* documental analisado foi constituído por 8.927 tarefas, voltadas ao ensino da leitura e da escrita, distribuídas em três eixos distintos: conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual.

De acordo com Pinheiro (2012), os conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética (58,88%) foram priorizados nos cadernos, seguidos pela leitura (29,29%) e pela produção textual (11,82%). No tocante à escrita alfabética, identificou-se maior incidência de tarefas focadas nos conhecimentos das letras do alfabeto. No que concerne à leitura, apostava-se frequentemente no uso de pseudotextos e em perguntas de interpretação literal, isto é, aquelas cujas respostas estariam explícitas no texto. A referida autora também evidenciou quatro tipos de tarefas de escrita recorrentes: escrita de frases; escrita de palavras em textos lacunados; escrita a partir de imagens e escrita como produção espontânea.

Considerado um dos estudos pioneiros envolvendo o caderno escolar, como objeto e/ou fonte de investigação no Brasil, o trabalho de Faria (1988) não só analisou os cadernos de onze crianças que frequentavam a 1ª série do Ensino Fundamental, de cinco instituições da rede pública de ensino, como fez uso de entrevistas semiestruturadas com as crianças e as suas professoras. Das cinco escolas selecionadas, uma delas era reconhecida, pelo seu corpo docente, por desenvolver práticas consideradas bem-sucedidas.

A autora verificou a existência de duas práticas distintas em relação ao ensino da leitura e da escrita: uma delas assentada em uma perspectiva epistemológica tradicional e a outra, na construtivista. No caso da primeira, a pesquisadora destacou que a alfabetização era entendida como um objetivo estritamente escolar e o seu sucesso estaria diretamente ligado ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização. Os exercícios padronizados focalizavam, especialmente, a cópia e a memorização. Além disso, havia uma desvalorização do papel das crianças na construção do conhecimento e da sua autoria nos cadernos. Na segunda, a alfabetização era concebida como um processo no qual as crianças eram incentivadas a realizar trabalhos em grupo e a escrever desde o primeiro dia de aula.

Em pesquisa de doutorado, Costa e Santos (2008) analisou os cadernos escolares e outros registros elaborados, prioritariamente, pelos/as alunos/as. Nessa investigação, a pesquisadora empregou vários procedimentos metodológicos, como observações, conversas informais com professoras e alunos/as, e a análise dos cadernos escolares. Esse estudo foi desenvolvido em redes públicas de ensino e abrangeu a 1ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola brasileira, bem como um conjunto de salas de aulas de escolas francesas, cujas séries eram correspondentes à primeira etapa do Ensino Fundamental brasileiro.

Em relação à 1ª série, os/as alunos/as brasileiros/as possuíam dificuldades com as regras de utilização dos cadernos (tanto no que diz respeito à organização quanto à disposição). O conteúdo desses materiais era, principalmente, voltado à cópia e à resolução de tarefas. As produções escritas de forma autônoma pelos/as discentes se restringiam à produção de frases

curtas. No entanto, na 4ª série, ampliavam-se as possibilidades de autoria dos/as estudantes brasileiros, seja no que dizia respeito à produção textual, seja quanto aos usos dos cadernos. Embora as folhinhas avulsas, previamente preparadas pela docente, fossem bastante utilizadas em sala de aula (presente em 12 das 32 observações da pesquisadora), os registros escritos ocorriam predominantemente nos cadernos.

Costa e Santos (2008) identificou idiosincrasias em torno dos aspectos físicos dos cadernos franceses. A autora expôs que havia pouca variedade de capas de cadernos franceses, que tinham uma padronização diferente das páginas, se comparadas com as que identificamos nos cadernos brasileiros. Outrossim, as margens dos cadernos eram destinadas às correções da professora e, salvo casos especiais, poderiam ser usadas pelas crianças.

Todos os procedimentos de uso dos cadernos eram definidos pelas professoras e seguiam o mesmo padrão para todos/as os alunos/as. Além disso, era comum o uso de caneta e raramente os/as estudantes utilizavam o lápis, que era destinado apenas para os cadernos de rascunho. Em sala de aula, os/as alunos/as franceses/as tinham que lidar com diversos cadernos. As *ardoises*, como eram denominadas as pequenas lousas, eram também usadas de forma recorrente. Os conteúdos registrados nos cadernos iniciavam das unidades linguísticas menores para as maiores (começavam pelas letras isoladas, em seguida vinham sílabas, palavras menores, palavras maiores e frases). Ademais, percebeu-se que nos cadernos havia, frequentemente, marcas das correções feitas pelas professoras com a caneta vermelha.

Apesar dessas distinções entre os materiais franceses e os brasileiros, a autora concluiu que também eram notórias determinadas semelhanças entre eles, tais como a presença de textos de conteúdos variados; tarefas; correções realizadas pelas docentes; identificação do nome e da série; página destinada à abertura do caderno. Essas aproximações e esses distanciamentos demonstravam, segundo a pesquisadora supracitada, que, para além de marcas individuais, os cadernos eram também resultados dos contextos socioculturais nos quais tinham sido produzidos.

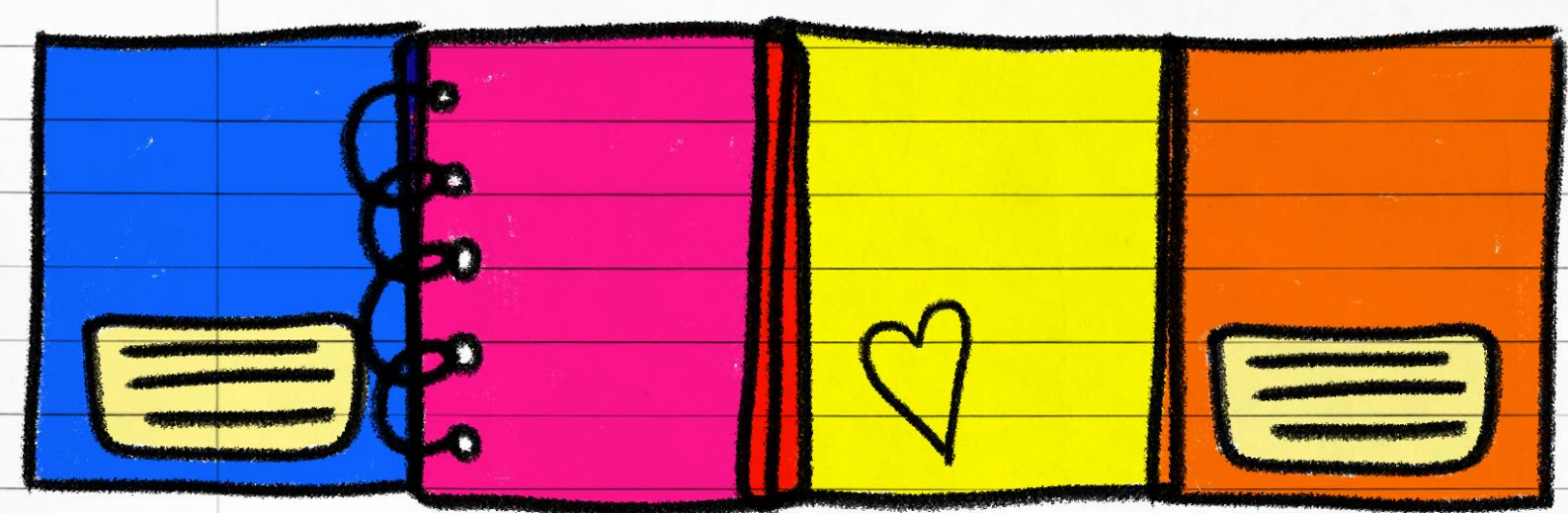
Essas características revelavam que os cadernos escolares não podiam ser analisados como objetos neutros e indiferentes aos textos que suportavam, assim como os textos desvinculados dos suportes em que se apresentavam.

Diante do exposto, situamos os cadernos escolares em um espaço de fronteira entre o dito e o silenciado; a liberdade e o controle; as regras rígidas e a transgressão; o permitido e o vedado; o brincar e o dever; o público e o privado. Eles, também, são portadores de mensagens e indicadores de práticas de alfabetização e de letramento de uma dada época e de um lugar,

não como uma prova inexorável do real (Oliveira, 2008), mas sempre como um rastro (Gvirtz; Larrondo, 2010).

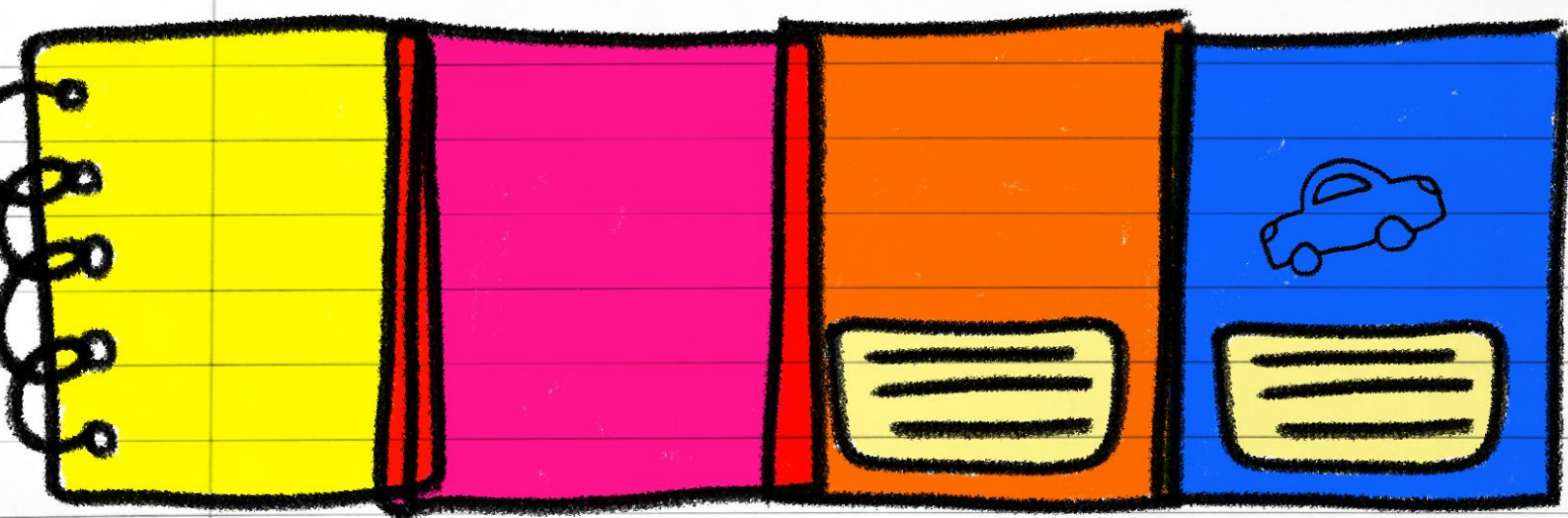
Uma vez que tenhamos esclarecido as bases teóricas desta tese, devemos prosseguir para a próxima pergunta: que procedimentos investigativos melhor nos serviriam para compreender as práticas de ensino de alfabetização e de letramento materializadas nos cadernos escolares?





Senso de Artesã, Olhar de Pesquisadora:

*mosaico metodológico*



#### 4 SENSO DE ARTESÃ, OLHAR DE PESQUISADORA: MOSAICO METODOLÓGICO

---

Aqui, nesta tese, os cadernos assumiram o *status* de fonte investigativa, sendo *compostos, destrinchados e recompostos* para ajudar-nos a compreender as práticas de ensino de alfabetização e de letramento que se deram *com e por meio* deles, no “Pré II” e no 1º ano, de escolas públicas e privadas do agreste pernambucano, entre os anos de 2013 e 2019. Assim, recorreremos a abordagens qualitativas e quantitativas, em perspectivas transversais e longitudinais, pois uma pesquisa com tal pretensão exigia a análise do objeto de investigação sob diferentes ângulos.

---

Concebemos, pois, a metodologia à maneira como o artesão produz o mosaico: para que adquira a forma desejável, nem sempre previsível *a priori*, a montagem das peças do mosaico não prescinde de um paulatino, seletivo e lento processo. Nessa metáfora, cada elemento só adquire sentido quando associado a outra que o complementa. As peças se distinguem umas das outras, mas cada uma se encaixa devidamente à forma específica de outra. Cada uma com a sua cor, a sua forma e a sua própria configuração. A combinação das diferentes peças – isto é, dos diversos procedimentos que são partes de um todo maior – compõe uma etapa complexa que corresponde à “metodologia” da pesquisa.

É interessante destacar, antes de continuar a exposição, que a palavra *metodologia*, consoante a sua etimologia, é derivada do termo método – do grego *metà* (em direção a) + *hodós* (caminho) + *logos* (estudo) – isto é, a metodologia corresponde aos modos de proceder para atingir um determinado fim (Goldenberg, 2004); ou, como dissemos anteriormente, consiste no modo como as peças são combinadas, distribuídas ou encaixadas para dar forma, ao final, ao mosaico. Diríamos, assim, que o/a pesquisador/a afigura-se ao artesão. A seleção das peças, a composição das fontes e o *modus operandi* de nossa investigação é o que explicitaremos a seguir.

O caminho investigativo desta pesquisa foi realizado por partes. Não tratamos, com isso, de conceber as partes como se fossem o todo ou mesmo de negá-lo. A esse respeito, defendemos, como atesta Morin (1996), que o todo comporta as partes, mas as partes também comportam qualidades do todo. Aqui, as partes e o todo se entreteceram, sem abdicar do diálogo científico com outras áreas do conhecimento, tão necessário quanto produtivo. Ao fazermos

isso, também, intencionamos cumprir com os requisitos necessários ao/à pesquisador/a ou, melhor dizendo, diferenciar as afirmações sustentadas por evidências empíricas daquelas ancoradas apenas por hipóteses espontâneas; não eleger informações isoladas e de valor apriorístico, embora aparentemente credíveis; e desafiar as ideias *parti pris*, submetendo-as ao crivo do rigor científico.

Fomos fazendo o caminho, sem conhecer inteiramente os riscos. Lidamos com um contexto inesperado, marcado pela pandemia da Covid-19, que resultou em um longo período de isolamento social e, por conseguinte, na suspensão das aulas presenciais. Essas condições, para as quais não nos tínhamos planejado, levou-nos a “mudar de rota e a corrigir a frota”. O estudo, então, enveredou por um novo caminho<sup>58</sup>.

*A fortiori*, decidimos eleger o caderno escolar como fonte de nossa pesquisa<sup>59</sup>. Apesar de sua aparente simplicidade e do seu valor potencial, a sua análise consistiu em uma tarefa bastante complexa, conforme já alertado por Viñao Frago (2008b), Peres (2012), Sierra Blas (2017) e Martín Fraile e Ramos Ruiz (2020). Outra questão, não alheia à anterior, referiu-se à compreensão de que os cadernos também silenciavam (Kirchner, 2009). O que significava dizer que, dada a sua própria natureza, os cadernos não informavam tudo o que havia sido ensinado e aprendido na sala de aula, o que nos indicou também que não poderíamos tomá-los senão como vestígios.

Desta feita, a técnica de análise documental serviu-nos de lastro para analisar metodicamente os cadernos. Essa técnica, ainda insólita em diversas áreas da ação social, inclusive na educação (Lüdke; André, 2021), apresentava certas vantagens, entre as quais, destacaram as autoras, a facilidade de os materiais serem recorrentemente consultados, permitindo maior independência do/a pesquisador/a e a possibilidade de acessar dados que poderiam ser inacessíveis por limitações de tempo e de espaço. Além disso, essas autoras apontaram que se trata de uma técnica de baixo custo e que é passível de propiciar a estabilidade da informação, na medida em que os sujeitos e o ambiente não seriam diretamente afetados pelas intervenções do/a pesquisador/a.

Apesar disso, também havia limitações na sua utilização. Lüdke e André (2021) explicaram que os documentos seriam pouco representativos dos fenômenos e que, para alguns

---

<sup>58</sup> Reformulamos a proposta inicial de pesquisa que tínhamos, em razão da pandemia, pois, a princípio, iríamos realizar uma pesquisa de campo.

<sup>59</sup> Nesta tese, utilizamos os cadernos escolares como fontes de pesquisa, em conformidade com os objetivos propostos, ainda que as análises empreendidas neste capítulo sugiram a possibilidade de eles também serem considerados objetos de investigação.

estudiosos/as “objetivistas”, a sua validade ainda podia ser questionável, assim como a de outros dados de natureza qualitativa, pela suposta falta de objetividade.

Em consonância com os objetivos de pesquisa, valemo-nos dos pressupostos dos métodos mistos, isto é, da combinação de abordagens qualitativas e quantitativas. Corroboramos com Brandão (2010) quanto à polarização das abordagens qualitativas *versus* as quantitativas, no âmbito das pesquisas científicas, o que nos conduziria a um debate estéril, visto que, apesar das suas especificidades, ambos os métodos não se excluem, tampouco se sobrepõem quanto à sua importância. Integramos, assim, as abordagens qualitativa e quantitativa durante as análises dos dados.

Os dados obtidos, por meio dos cadernos, também foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Considerando essa perspectiva, a análise foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Em paralelo, tiramos partido das premissas do método indiciário de Ginzburg (2007), para identificar e interpretar as práticas de ensino de alfabetização e de letramento, as quais eram representáveis somente através de rastros.

Ainda no que diz respeito à análise dos dados, lançamos mão do que Charlot (2000) nomeou de “leitura positiva”, evitando identificar apenas o que faltava nas tarefas escolares, propostas pelas professoras, no tocante ao ensino da alfabetização e do letramento.

Adotamos a noção de tarefa, usada na didática francesa e, mais especificamente, na psicologia do trabalho, enquanto uma forma de materialização tanto dos objetivos prescritos pelas professoras, quanto dos objetos a serem ensinados por elas (Goigoux, 2001), que, no caso desta tese, tratou da alfabetização e do letramento. Consideramos, como o faz Schneuwly (2001), a tarefa escolar como um gênero discursivo, prototípico da escola, e parte integrante do sistema didático, por meio do qual os objetos de ensino tornavam-se ensináveis.

Também nos interrogamos sobre a maneira pela qual organizamos e categorizamos os dados. Mantivemos, sempre que possível, um duplo movimento de imersão no objeto e de distanciamento teórico, como sugere Charlot (2000). Não pudemos, igualmente, perder de vista a compreensão de que o caderno era documento-monumento tipicamente escolares, resultantes:

[...] de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (Le Goff, 1990, p. 548-549).



Conduzir uma investigação na qual o caderno escolar, antes de mais nada, era entendido como um documento-monumento, impôs-nos um triplo investimento: compor/coletar um *corpus* satisfatório, destrinchar os materiais coletados e, por fim, recompô-los tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa (Figura 2).

Figura 2 — Caminho investigativo



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Aproximemo-nos dessas palavras iniciais para, nas seções seguintes, discutirmos como cada uma dessas três partes do caminho investigativo, cujos passos nem sempre foram lineares, sendo, às vezes, “zigzagueantes” (De Certeau, 2012) e imprevisíveis. Somente ao unir essas diferentes peças, conseguimos dar forma à metodologia que norteou a pesquisa e desenvolvê-la.

#### 4.1 COMPONDO O *CORPUS*

A primeira iniciativa deste estudo endereçou-se em reunir o *corpus* de análise. Entendemos o *corpus* como um conjunto de documentos submetidos ao crivo de diferentes

procedimentos analíticos, implicando, muitas vezes, em “escolhas, seleções e regras” (Bardin, 2016, p. 126). Para tanto, realizamos delimitações de três diferentes naturezas: temática, espacial e temporal.

No que tange à delimitação temática, elegemos como objeto de nossa investigação as práticas de ensino da alfabetização e do letramento, materializadas em cadernos escolares por, no mínimo, duas razões: primeiramente, porque a institucionalização da educação esteve diretamente vinculada ao objetivo de ensinar as crianças a ler e a escrever, embora outros propósitos tenham sido estabelecidos para aquelas menores de sete anos, como vimos no capítulo anterior; secundamente, reconhecemos a importância dessas facetas (linguística, interativa e sociocultural) na escola e, sobretudo, fora dela.

Apesar de a taxa de “analfabetismo” ter reduzido, em 2019, para 6,6%, entre os brasileiros com 15 anos ou mais de idade, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua divulgada pelo IBGE em 2020, o Nordeste era a região com as taxas mais elevadas de “analfabetismo” do país (13,9% dos/as brasileiros/as), sendo, aproximadamente, quatro vezes superior às taxas de analfabetismo estimadas para as regiões Sul e Sudeste (ambas apresentando 3,3%). Em 2022, a taxa nacional de analfabetismo caiu para 5,6%, mas o Nordeste continuou a ser a região com os índices mais elevados (IBGE, 2022). Segundo Galvão e Di Pierro (2012), ainda que um contingente cada vez maior de pessoas tenha tido mais acesso à leitura e à escrita, a qualidade do ensino promovido pelas escolas é bastante desigual. Por corolário, o “analfabetismo” tem se concentrado em determinados grupos socioeconômicos e regiões geográficas.

Diante dos aspectos arrolados, detivemo-nos em um dos elementos materiais que compõem a escola e a sua cultura: o caderno. As pesquisas conduzidas por Costa e Santos (2008) e Araújo (2020) apontavam o caderno como um dos principais artefatos usados pelas professoras em sala de aula no ensino da língua escrita. Outrossim, partíamos do entendimento de que os cadernos escolares das crianças nos forneceria indícios, de diferentes graus, sobre parte das práticas empíricas das professoras. Ao serem retirados de seus contextos de uso original, para fins de investigação, esses cadernos seriam analisados com base nas pistas que apresentavam, cabendo-nos determinar o que delas extrair (Ginzburg, 2007). Devíamos, porém, tomar cuidado para não incorrer em uma deriva “superficialista” que poderia nos levar à superprodução de dados dispersos.

Outra seleção, como já anunciamos, foi concernente ao último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas. Os motivos para tal escolha advieram, especialmente, das recorrentes discussões

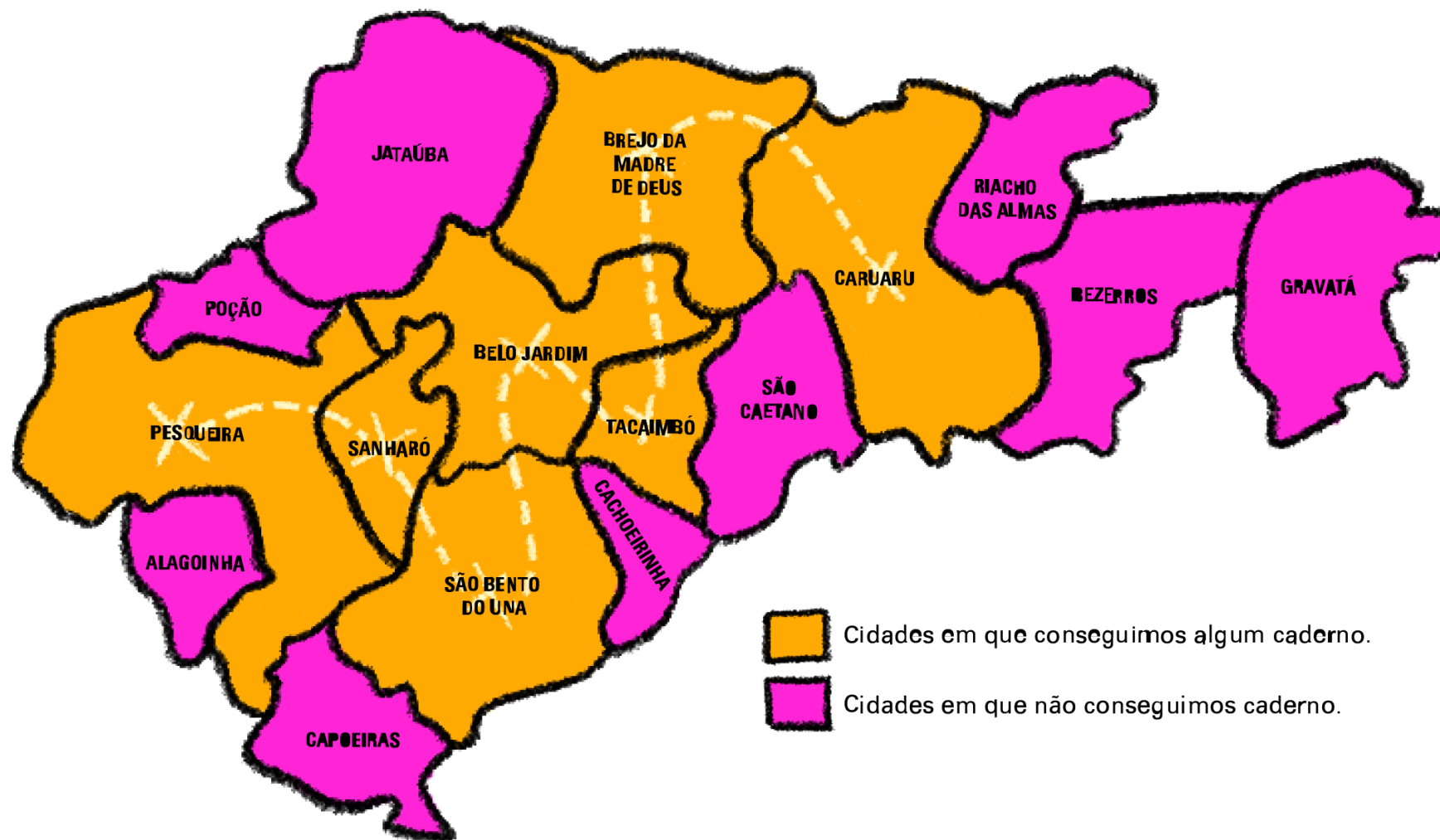
sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; dos diferentes posicionamentos das instituições públicas e particulares; das dificuldades encontradas pelas professoras em relação a práticas de ensino de leitura e de escrita, acrescidas da polêmica existente em torno da alfabetização inicial na “pré-escola”. Houve, também, razões político-governamentais que nos impulsionaram a investigar sobre esse tema, tal como a homologação da BNCC (Brasil, 2017) e da PNA (Brasil, 2019), esta última já revogada, pois várias divergências podiam ser observadas nesses documentos oficiais quanto às orientações para a alfabetização e o letramento (Morais, 2019b).

Em seguida, estipulamos a delimitação espacial do estudo. Essa opção não foi arbitrária. Priorizamos um *locus* investigativo que nos permitisse o acesso às cidades para divulgação e coleta dos materiais. Nesse caso, nossa atenção incidiu em uma das seis microrregiões do agreste pernambucano<sup>60</sup>, conhecida como Vale do Ipojuca, que abrange dezesseis municípios: *Alagoinha; Brejo da Madre de Deus; Jataúba; Caruaru; Bezerros; Gravatá; Riacho das Almas; Poção; São Bento do Una; Belo Jardim, Sanharó; São Caetano; Cachoeirinha; Capoeiras; Pesqueira e Tacaimbó.*

---

<sup>60</sup> Vale do Ipanema; Alto Capibaribe; Médio Capibaribe; Garanhuns; Vale do Ipojuca; Brejo Pernambucano.

Figura 3 — Mapa do Vale do Ipojuca



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).



Essas cidades, representadas na Figura 3, estão atravessadas pelo curso do rio Ipojuca, algumas de forma parcial; mas, embora tenhamos definido diferentes cidades do Vale do Ipojuca como *locus* de investigação, um tratamento geográfico das práticas de ensino não foi nosso interesse.

Quanto à delimitação cronológica, detivemo-nos nos anos de 2013 a 2019. Tendo em vista as especificidades dos anos de 2020 e 2021 – marcados pelos surtos de Covid-19, em diversos países e regiões do mundo, incluindo o Brasil, durante os quais muitas escolas passaram a funcionar em regime letivo remoto –, elidimos esses anos intencionalmente. Ademais, a quantidade de cadernos obtidos antes de 2013 foi limitada, o que justificou a escolha desse ano como ponto de partida.

Utilizamos os critérios já expostos alhures para balizar nossas decisões em torno dos cadernos a serem coletados. Partindo, portanto, dessas coordenadas, procedemos à escavação da fonte de investigação. Para tanto, levantamos informações das Secretarias de Educação dos 16 municípios supracitados (e-mail, telefone e endereço). Posteriormente, encaminhamos um ofício (Apêndice A), via e-mail, para todas elas, bem como entramos em contato por meio dos telefones disponibilizados nos sites das prefeituras.

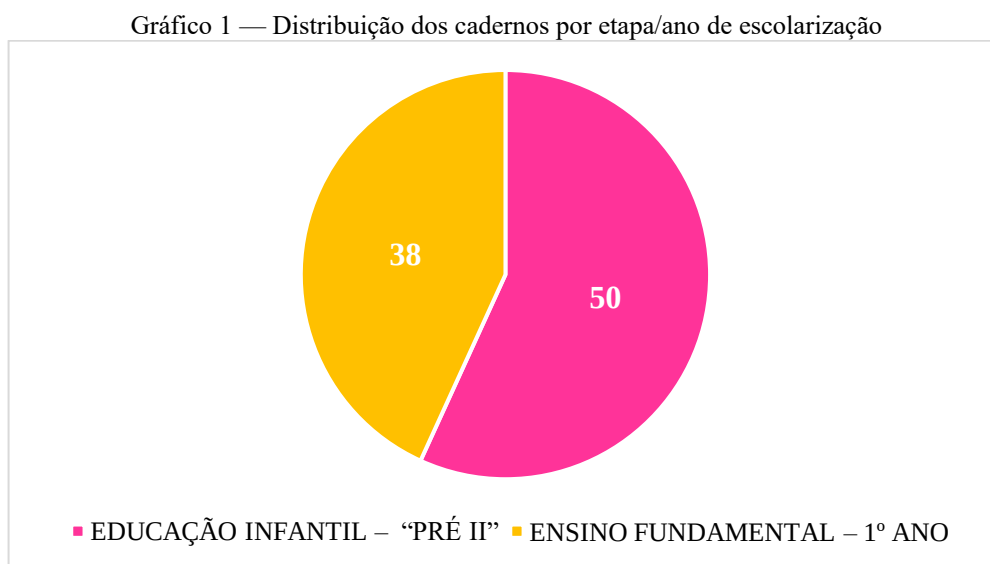
Assim, as Secretarias Municipais de Educação situadas no Vale do Ipojuca foram contactadas via e-mail e telefone. Após obtermos retorno, comparecemos presencialmente às Secretarias e solicitamos a anuência para irmos até as escolas. Por meio disso, conseguimos entrar em contato com professoras, pais ou outras pessoas responsáveis pelas crianças, ainda que não fosse fácil convencê-los de que o trabalho que realizávamos fazia sentido. Percebemos, nesse entrementes, a necessidade de ampliar a divulgação da pesquisa, com vista a localizar um número maior de cadernos escolares, o que nos levou a produzir panfletos em formato impresso e digital (Apêndice B) e distribuí-los nas escolas públicas e particulares, entre professoras, pais ou outras pessoas responsáveis pelas crianças.

Enfrentamos, pois, ao longo desse processo de composição do *corpus*, condições para as quais não nos tínhamos planejado. Algumas delas incluíram escolas ainda em fase de reabertura, devido à pandemia, e dificuldades de acesso às fontes. O imprevisto era, a nosso ver, parte do caminho investigativo que não podia ser ignorado.

No prelúdio de nossas coletas, deparamo-nos com numerosos comentários de que não encontraríamos cadernos preservados de crianças de redes públicas de ensino. Nossa experiência, todavia, demonstrou o contrário. Estávamos, também, cientes de que, quanto mais longa a incursão no passado, mais complicado seria “desenterrar” esses materiais. Diversos cadernos escolares de língua portuguesa, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do

Ensino Fundamental, utilizados entre os anos 2013 e 2019, em áreas rurais e urbanas de cidades do Vale do Ipojuca – produzidos pelas mãos das professoras e das crianças – ultrapassaram o tempo e chegaram às nossas mãos.

Contamos com um *corpus* documental formado por 88 cadernos, os quais foram, majoritariamente, de crianças do último ano da Educação Infantil: 50 cadernos (representando aproximadamente 56,82%).



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após dispormos dos cadernos escolares para tornar a pesquisa exequível, demos um passo à frente. Procedemos, então, à limpeza dos cadernos coletados, já que muitos deles estavam bastante empoeirados. Uma primeira organização dos materiais tornou-se o foco do trabalho subsequente. Todos os cadernos foram digitalizados e agrupados em pastas para facilitar o controle e o manuseio, tendo em vista, em especial, a manutenção do estado de conservação desses materiais, bem como a criação de um banco de dados digital, disponível para acesso no Google Drive. Buscamos, através da criação do banco de dados, preservar os cadernos e as possibilidades de informações neles contidas. Isso também foi importante para que, em nossas análises, transitássemos entre o analógico e o digital, e vice-versa. Em seguida, procedemos a uma segunda organização.

## 4.2 DESTRINCHANDO O *CORPUS*

Nessa fase, importava-nos decompor o conjunto de materiais coletados ou, como diria Le Goff (1990, p. 548), “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”.

A propósito, elaboramos planilhas individuais acerca das dimensões contextuais, paratextuais e composicionais de cada caderno, uma vez que esses dados não somente auxiliariam no processo de caracterização dos materiais, como, também, na compreensão das práticas de ensino de alfabetização e de letramento neles materializadas. Não se tratava, pois, de analisar os cadernos das crianças como materiais cujas explicações esgotavam-se em si mesmas.

Nas linhas a seguir, trataremos do contexto de produção dos documentos-monumentos coletados, após a leitura flutuante do material.

#### **4.2.1 Dimensão contextual**

Concebemos o caderno como um artefato não somente pedagógico e disciplinar, mas, também, social, cultural e ideológico. Por esse motivo, coadunamos com a observação de Arias Carrascosa e Garnacho (2009) quando nos dizem que os cadernos não podem ser desvinculados dos contextos de produção, isto é, das circunstâncias em que foram produzidos e consumidos. Tais contextos não são meros complementos dos cadernos, mas, sim, o que lhes confere sentidos.

Bronckart (2004) afirma que o contexto de produção consiste em um “conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto” (Bronckart, 2004, p. 60, tradução nossa). Reconhecemos, então, a necessidade de pesquisar “os”, “nos” e “com os” cadernos escolares das crianças (Peres, 2019), do contrário, poderíamos cair na armadilha, como dito por Rousso (1996) e Peres (2019), de fetichizá-los. Cientes disso, organizamos os cadernos a partir de cinco eixos estruturantes (cidade; tipo de rede de ensino; localização/área; sexo e ano de utilização).

Dispusemos do total de 88 cadernos escolares de sete diferentes municípios que compunham o Vale do Ipojuca (reconhecidos economicamente por conterem diversos polos industriais alimentícios, pela agricultura e pela criação de gado), os quais foram listados na Tabela 1.

Tabela 1 — Total de cadernos por cidade e ano de escolarização

| CIDADE                    | POPULAÇÃO<br>ESTIMADA PELO<br>IBGE – CENSO 2010 | ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |           | TOTAL     |
|---------------------------|-------------------------------------------------|----------------------|-----------|-----------|
|                           |                                                 | “PRÉ II”             | 1º ANO    |           |
| BELO JARDIM               | 72.432                                          | -                    | 3         | 3         |
| BREJO DA MADRE DE<br>DEUS | 45.180                                          | 4                    | 8         | 12        |
| CARUARU                   | 314.912                                         | 1                    | 2         | 3         |
| SANHARÓ                   | 21.955                                          | 30                   | 17        | 47        |
| SÃO BENTO DO UNA          | 53.242                                          | 4                    | 4         | 8         |
| PESQUEIRA                 | 62.931                                          | 4                    | 3         | 7         |
| TACAIMBÓ                  | 12.725                                          | 7                    | 1         | 8         |
| <b>TOTAL</b>              | -                                               | <b>50</b>            | <b>38</b> | <b>88</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

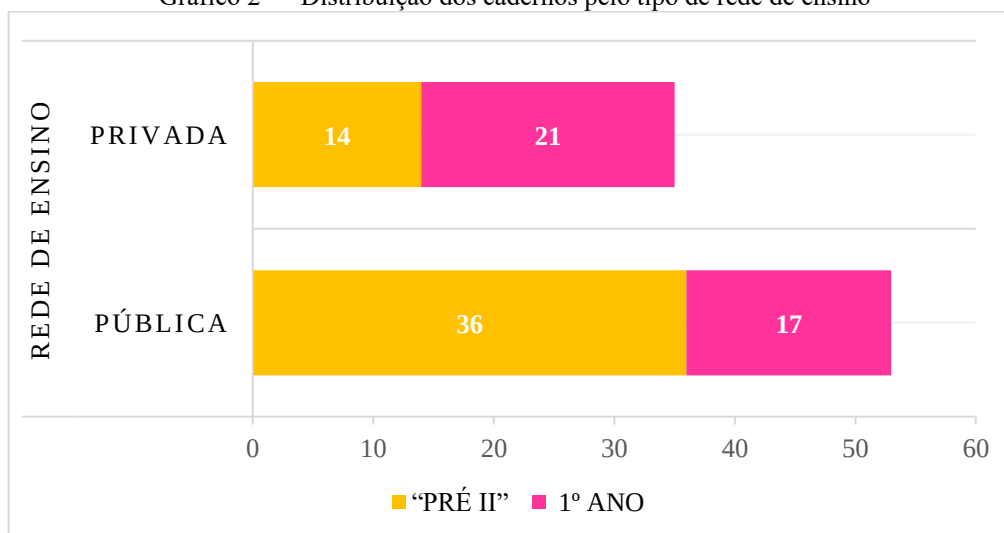
É importante salientar que não houve correlação entre o número de habilitantes de cada cidade (IBGE, 2010) e a quantidade de cadernos coletados. Ademais, a nossa hipótese inicial de que conseguiríamos acessar uma quantidade maior de materiais nas cidades que apresentavam taxas mais altas de matrícula de crianças, da “Pré-escola” e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não foi confirmada.

Dentre as cidades mencionadas, Caruaru, Belo Jardim e Pesqueira foram aquelas em que conseguimos o menor número de documentos, apesar de elas apresentarem, em 2019, as maiores taxas de matrículas de crianças do “Pré-escolar” e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, essas cidades possuíam, na época, o maior número de escolas que ofertavam o “Pré-escolar” e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme os dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020a).

Como apontam Peres (2012) e Becalli (2013), algumas pessoas que guardam os cadernos o fazem pelo valor sentimental e, por essa razão, dificilmente consentem a doação ou mesmo o empréstimo. Com relação a esse aspecto, percebemos que a familiaridade da pesquisadora com o *locus* de coleta dos documentos e com os sujeitos que os detinham consistiu em um fator fulcral, embora não determinante, para a consecução desses documentos. Mais de 53,00% dos cadernos coletados foram oriundos da cidade de Sanharó, totalizando 47 cadernos. Essa prevalência se justificou, em especial, pela relação da pesquisadora com a localidade, o que contribuiu para o empréstimo ou a doação dos cadernos por parte dos pais ou outras pessoas responsáveis, crianças, professoras e gestores/as.

No Gráfico 2, a seguir, veremos que obtivemos um maior número de cadernos de crianças da rede pública de ensino, perfazendo o total de 53. Na rede privada, o quantitativo de cadernos chegou a 35.

Gráfico 2 — Distribuição dos cadernos pelo tipo de rede de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebemos, por meio da leitura do Gráfico 2, que tivemos um saldo menor de materiais da Educação Infantil – “Pré II” – da rede privada. Esse resultado, porém, não coincidiu com o obtido em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir de 2010 até 2019, o número de matrículas de crianças na Educação Infantil, em Pernambuco, aumentou paulatinamente, com exceção do ano de 2015. Consoante aos dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020b), essa progressiva ampliação foi acompanhada de uma gradativa, mesmo que lenta, expansão no número de professoras para essa etapa da educação básica. Entretanto, diferentemente da creche, o número de docentes da “Pré-escola” variou sobremaneira nos anos informados.

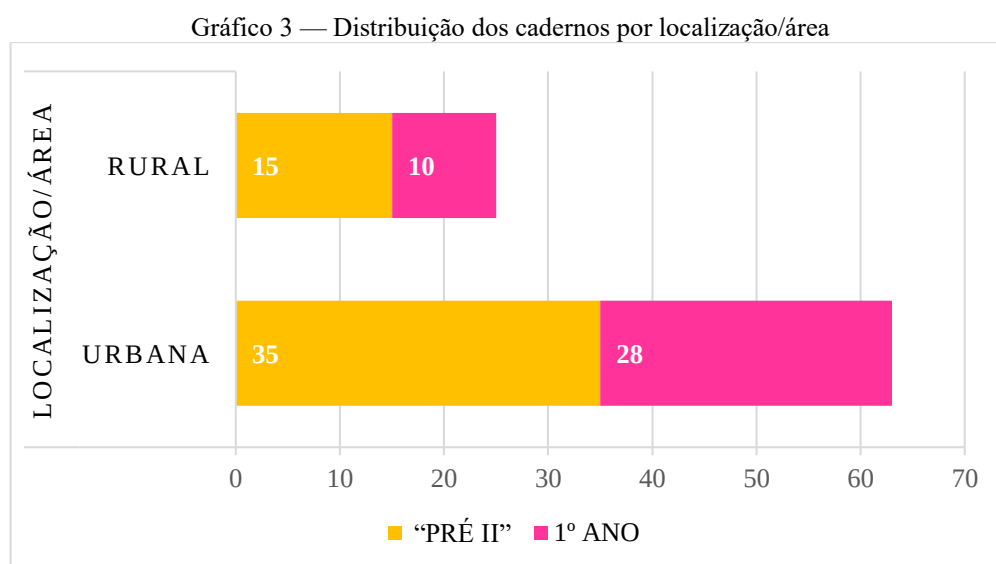
Em conformidade com os dados apresentados pelo IBGE, em 2019, no Brasil, a rede pública de ensino atendeu um maior número de estudantes da “Pré-escola” e do Ensino Fundamental, sendo 74,7% e 82,0%, respectivamente<sup>61</sup>, em comparação com a rede privada. Essa preponderância da rede pública, nessas etapas da educação, poderia justificar a distribuição dos cadernos coletados, sobretudo, dessa rede de ensino.

Nas diferentes redes de ensino, também averiguamos oscilações quantos a denominações usadas nos cadernos escolares das crianças. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) mencione “Pré-escola”, muitas instituições educacionais adotavam outros nomes (como, por exemplo, Jardim ou Grupo) ou, até mesmo, usavam distribuições distintas (tal como “Pré III” em vez de “Pré II”). Essa ressalva tornou-se mais do que necessária, visto que, precipuamente, os cadernos foram usados por crianças de 26 escolas

<sup>61</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf).

distintas, de áreas urbana e rural, de diferentes cidades do Vale do Ipojuca. Além disso, para Stemmer (2012), o ecletismo para se referir a essa etapa educativa não é uma questão puramente terminológica, já que pode implicar em diferenças quanto aos serviços, objetivos e às práticas pedagógicas direcionados a essa etapa da educação.

No que tange à disposição dos cadernos quanto à localização/área, pontuamos que 63 deles (71,59%) foram utilizados por crianças de escolas urbanas e 25 de rurais (28,41%). Houve, portanto, a predominância de cadernos de instituições urbanas, tanto em relação ao último ano da Educação Infantil quanto ao 1º ano do Ensino Fundamental. Essa distribuição também pode ser percebida através dos dados apresentados no Gráfico 3.



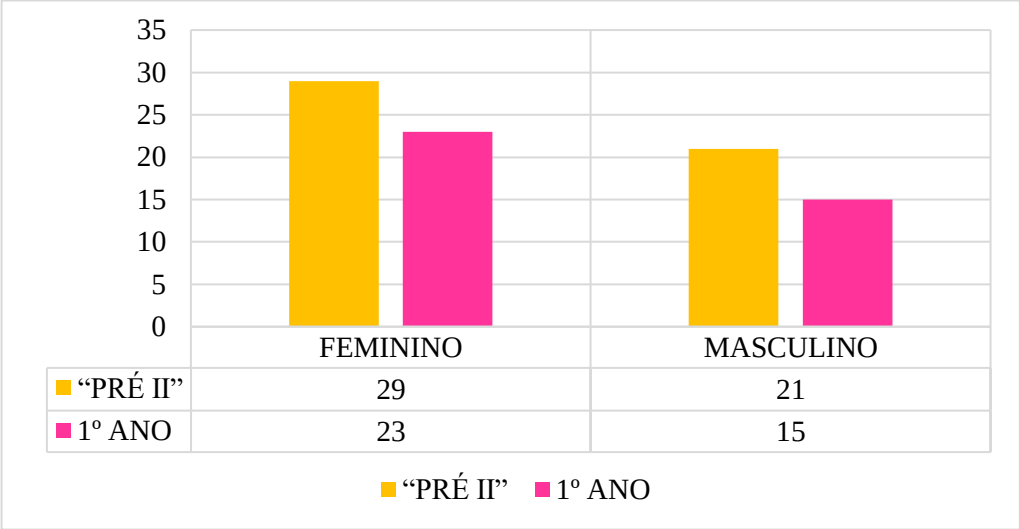
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No contexto das escolas rurais, identificamos, por meio dos registros, que duas crianças estavam em salas de aula organizadas em regime de multisseriação, nas quais as professoras ensinavam para grupos bastante heterogêneos, com diferenças de anos de escolarização, idade e níveis de conhecimento.

Atentamos, ainda, para o fato de que os cadernos eram, em sua maioria, de crianças do sexo feminino (59,09%), sendo apenas 36 deles do sexo masculino (40,91%)<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Em 2019, o número de matrículas no "Pré II" e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas cidades cujos cadernos escolares de redes públicas foram analisados, revelou uma discreta predominância de meninos em relação às meninas. Para mais informações, consulte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Gráfico 4 — Distribuição dos cadernos por sexo e ano de escolarização



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Consideramos, também, importante mapearmos os anos de utilização dos cadernos, como é possível notar na Tabela 2. Essa organização nos auxiliaria, durante a análise dos dados, na compreensão das práticas das professoras (suas nuances, os seus tempos e as suas lógicas) frente aos contextos (político, institucional, pedagógico etc.) vigentes na época.

Tabela 2 — Quantidade de cadernos por ano de utilização e escolarização

| ANO DE USO DO CADERNO | ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |        | TOTAL |
|-----------------------|----------------------|--------|-------|
|                       | “PRÉ II”             | 1º ANO |       |
| 2013                  | 3                    | 0      | 3     |
| 2014                  | 2                    | 3      | 5     |
| 2015                  | 1                    | 1      | 2     |
| 2016                  | 3                    | 6      | 9     |
| 2017                  | 2                    | 4      | 6     |
| 2018                  | 23                   | 5      | 28    |
| 2019                  | 16                   | 19     | 35    |
| TOTAL                 | 50                   | 38     | 88    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao observarmos a Tabela 2, é possível verificar que os cadernos se situavam entre 2013 e 2019, sendo em maior número em 2018 e 2019, chegando a 28 e 35, nessa ordem. É preciso lembrarmos que, no contexto das políticas educacionais brasileiras, a BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, bem como, em 2019, foi instituída a PNA, por meio do Decreto nº 9.765 de 2019, a qual foi revogada quatro anos depois. Esses documentos regulatórios e normativos foram gestados em um contexto político ultraconservador e de avanço da iniciativa privada, pressupondo orientações discrepantes e contraproducentes em relação à alfabetização e ao letramento, no contexto tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental (Morais, 2020).

Ao encontro dos resultados trazidos à baila por Moraes (2020), Gonçalves, Silva e Oliveira-Mendes (2022), em uma análise das proposições oficiais, vigentes em Pernambuco, entre 2017 e 2019 — incluindo a BNCC, a PNA, o Currículo de Pernambuco e o Programa Criança Alfabetizada —, atestou-se que as políticas educacionais coexistentes nesse período apresentavam diretrizes conflitantes, revelando contradições no arcabouço normativo que orientava o ensino da leitura e da escrita no referido Estado.

Embora não nos proponhamos, nesta tese, a examinar os efeitos das políticas educacionais sobre as práticas de ensino, acreditamos que esses desacordos podem impactar, de alguma maneira, o ensino da alfabetização e do letramento.

Na próxima seção, deter-nos-emos nas dimensões paratextuais dos cadernos.

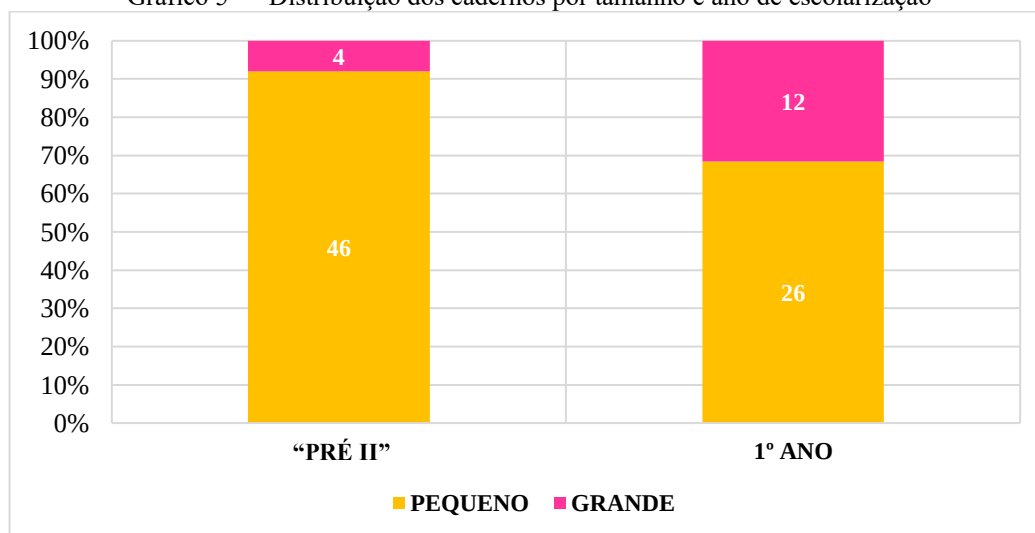
#### **4.2.2 Dimensão paratextual**

O exame dos elementos paratextuais nos permitiu obter mais informações acerca dos tipos de documentos com os quais estávamos lidando. Nesta pesquisa, valemo-nos da noção de paratexto, desenvolvida pelo francês Genette (2009). Embora o autor tenha se referido mais diretamente aos livros, ele conceitua os paratextos como acessórios dos textos que, assim como estes, também portam sentidos. Foi, também, nessa direção que empregamos o termo.

O tamanho dos cadernos teria alguma importância para a compreensão das tarefas neles contidas? Acreditamos que sim, haja vista que o seu conteúdo não poderia desvincular-se da forma como eles se apresentavam (Gvirtiz; Larrondo, 2008). Ademais, os cadernos grandes poderiam dispor de uma quantidade maior de conteúdos por folha, pois estes estão sujeitos a restrições impostas pelo seu espaço gráfico, o que, no entanto, não significaria, necessariamente, um maior investimento das professoras no ensino da alfabetização e do letramento. Propomo-nos, à vista disso, realizar uma nova exploração dos materiais, o que nos permitiu constatar que todos eram predominantemente pequenos (72 deles), parecendo indicar uma certa “tradição” de que os cadernos escolares das crianças pequenas fossem, à proporção delas, também pequenos.



Gráfico 5 — Distribuição dos cadernos por tamanho e ano de escolarização



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Não observamos grandes variações dos tamanhos entre os cadernos pequenos ou entre os grandes. Os cadernos pequenos tinham, aproximadamente, 19 e 21 centímetros de comprimento e cerca de 14 centímetros de largura. Já os cadernos grandes, exceto um deles, apresentavam, em geral, 28 centímetros de comprimento, e 21 centímetros de largura. Ambos continham, na maior parte dos casos, 48 ou 96 folhas. Entretanto, alguns cadernos estavam visivelmente incompletos (páginas rasgadas) e/ou rasurados; portanto, apenas uma pequena parte do trabalho desenvolvido pelas professoras havia sido registrado neles.

Independentemente dos tamanhos e anos de escolarização, os cadernos eram, grosso modo, coloridos e ostentavam, em suas capas, figuras de animais, objetos ou personagens de desenhos animados (Figura 4). Não é demais sublinhar que os cadernos fazem parte de uma cadeia econômica, sendo produzidos, distribuídos e consumidos dentro de um sistema de mercado (Vidal, Alcântara, 2024).

Figura 4 — Conjunto de capas de alguns cadernos coletados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No que se trata das capas dos cadernos, 57 delas eram duras (aproximadamente 64,77%) e apenas 21 eram flexíveis (23,86%). Encontramos, também, 10 cadernos sem capas, perfazendo 11,36% do total. Identificamos, também, capas sem personalização e nenhuma identificação (nome da criança; da professora; da escola e outras); capas sem personalização e com alguma identificação; capas personalizadas com identificação; capas personalizadas, mas sem identificação; capas padronizadas pelo município; e, até, como já dissermos, cadernos sem capa. Em seguida, distribuímos os cadernos de acordo com os objetivos a que se destinavam: *cadernos de casa; cadernos de classe; cadernos de casa e classe; cadernos de projeto, cadernos de classe e de projeto e cadernos não identificados*<sup>63</sup>. Para cada uma delas, obtivemos o conjunto de 20, 41, 6, 6, 2 e 13 cadernos, respectivamente.

Tabela 3 — Quantidade de cadernos por finalidade e ano de escolarização

| ANO      | TIPO DE CADERNO |        |               |         |                  |                  | TOTAL |
|----------|-----------------|--------|---------------|---------|------------------|------------------|-------|
|          | CASA            | CLASSE | CASA E CLASSE | PROJETO | CLASSE E PROJETO | NÃO IDENTIFICADO |       |
| “PRÉ II” | 14              | 23     | 1             | 2       | 2                | 8                | 50    |
| 1º ANO   | 6               | 18     | 5             | 4       | 0                | 5                | 38    |
| TOTAL    | 20              | 41     | 6             | 6       | 2                | 13               | 88    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

<sup>63</sup> De modo distinto das classificações adotadas neste nosso estudo, Viñao Frago (2008b), em obra já mencionada, propõe outras tipologias e classificações para os cadernos escolares, considerando suas transformações ao longo do tempo e os múltiplos usos que lhes foram atribuídos.

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam a prevalência dos *cadernos de classe*, seguidos pelos *de casa*<sup>64</sup>. Os cadernos de classe e projeto e de classe e casa, tal como os de projeto foram menos frequentes nos documentos coletados. Àqueles em que não havia qualquer menção sobre os tipos, conferimos a denominação *não identificado*. Esse arranjo dos documentos pautou, em certa medida, as análises dos nossos *corpora*. A isso também voltaremos mais adiante.

No bojo dos elementos paratextuais dos cadernos analisados, observamos que alguns campos de experiência ou componentes curriculares eram sub-representadas nesses materiais, na medida em que não havia tarefas específicas que as contemplassem ou, quando existiam, estavam atreladas exclusivamente a datas comemorativas (como, por exemplo, as áreas de história e geografia).

Tabela 4 — Distribuição dos cadernos quanto à sua organização curricular

| ANO DE ESCOLARIZAÇÃO | ORGANIZAÇÃO CURRICULAR                   |                                  | TOTAL     |
|----------------------|------------------------------------------|----------------------------------|-----------|
|                      | ÚNICA ÁREA – LINGUAGEM/LEITURA E ESCRITA | MAIS DE UMA ÁREA DE CONHECIMENTO |           |
| “PRÉ II”             | 8                                        | 42                               | 50        |
| 1º ANO               | 9                                        | 29                               | 38        |
| <b>TOTAL</b>         | <b>17</b>                                | <b>71</b>                        | <b>88</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A conclusão do que é exposto na Tabela 4 é a de que 71 cadernos não eram restritamente usados para o ensino da leitura e da escrita e, portanto, continham mais de uma área de conhecimento ou componente curricular. No entanto, a leitura e a escrita ocupavam o maior número de páginas dos cadernos. Não podemos ignorar que, no processo de coleta, um dos requisitos para a seleção desses materiais foi a de que neles contivessem tarefas da área de linguagem, levando-nos a obliterar intencionalmente aqueles que não atendiam a esse critério.

Uma vez que as etapas anteriores foram cumpridas, escrutinamos o conteúdo de cada caderno de forma metódica, para além da sua estrutura aparente. Tratamos, assim, de dirigirmo-nos aos aspectos composicionais dos cadernos, isto é, às formas de organização interna geral das tarefas neles presentes, como debateremos na seção seguinte. Precisávamos desenvolver a capacidade de enxergar os cadernos não somente de “fora para dentro”, como também de “dentro para fora”.

<sup>64</sup> A título de curiosidade, no Rio Grande do Sul, o caderno de casa é chamado de “caderno de tema”. Essa variação evidencia que diferentes nomenclaturas podem ser atribuídas aos cadernos, conforme a região do país.

### 4.2.3 Dimensão composicional

A análise da estrutura composicional nos forneceu indícios sobre os modos de utilização dos cadernos, por parte das professoras e das crianças, tais como formas de registro das tarefas (feitas manualmente, impressas, mimeografadas, fotocopiadas ou outras); a natureza (extraídas de livro, *internet*, programas etc.); quantidade de tarefas do componente leitura e escrita (de maneira exclusiva ou associada a outras áreas de conhecimento); incentivos dados nas tarefas (“parabéns”; “ótimo”; “excelente” e outros) e solicitações do cabeçalho (nome da criança, nome da escola, ano e outros). Para um melhor entendimento desses aspectos, vejamos as Tabelas 5, 6 e 7.

Tabela 5 — Quantitativo de tarefas por formas de registro por ano de escolarização

| FORMA REGISTRO DAS TAREFAS                                                                          | ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |              | TOTAL        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------|--------------|
|                                                                                                     | “PRÉ II”             | 1º ANO       |              |
| À MÃO PELA CRIANÇA                                                                                  | 140                  | 468          | <b>608</b>   |
| À MÃO PELA DOCENTE                                                                                  | 152                  | 107          | <b>259</b>   |
| À MÃO EM CONJUNTO (CRIANÇA E DOCENTE)                                                               | 166                  | 37           | <b>203</b>   |
| IMPRESSA, MIMEOGRAFADA OU FOTOCOPIADA                                                               | 1.061                | 961          | <b>2.022</b> |
| MISTA TIPO 1 (PARTE À MÃO PELA DOCENTE E PARTE DIGITADA, MIMEOGRAFADA OU FOTOCOPIADA)               | 89                   | 126          | <b>215</b>   |
| MISTA TIPO 2 (PARTE À MÃO PELA CRIANÇA E PARTE IMPRESSA, MIMEOGRAFADA OU FOTOCOPIADA)               | 4                    | 99           | <b>103</b>   |
| MISTA TIPO 3 (PARTE À MÃO PELA DOCENTE, PELA CRIANÇA E PARTE IMPRESSA, MIMEOGRAFADA OU FOTOCOPIADA) | 3                    | 15           | <b>18</b>    |
| <b>TOTAL</b>                                                                                        | <b>1.615</b>         | <b>1.813</b> | <b>3.428</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: A forma de registro das tarefas não incluiu o cabeçalho.

Nos cadernos do “Pré II” e do 1º ano, as tarefas apresentavam-se predominantemente anexadas, sendo *impressas, mimeografadas ou fotocopiadas*. As tarefas classificadas como Mista Tipo 2 e Mista Tipo 3 foram raras no “Pré II”. Nessa etapa educacional, identificamos mais tarefas pela criança e pela docente, de forma conjunta, do que aquelas feitas exclusivamente por uma ou outra. No 1º ano, porém, essa forma de registro ocorreu de maneira intermitente, e a maior ênfase esteve nas tarefas manuscritas pela criança. Para além das tarefas escritas manualmente, as professoras recorriam a outras formas de registro, como as tarefas

*impressas, mimeografadas ou fotocopiadas*<sup>65</sup>. Observamos que as “folhinhas” *impressas, mimeografadas ou fotocopiadas*, as quais estavam coladas sobre as páginas dos cadernos, apresentavam dimensões variadas, incluindo tamanhos no formato A4 (21 cm x 29,7 cm), A5 (14,8 cm x 21 cm) e até menores.

Em um país que, tradicionalmente, tem inspirado a educação brasileira, como a França, Joigneaux (2015) aduziu que a difusão sistemática das fichas de tarefas foi acompanhada de uma silenciosa transformação dos dispositivos educacionais. De acordo com o autor, no contexto francês, tais fichas estavam presentes no epicentro das práticas pedagógicas desde a creche, não somente em decorrência do baixo custo para a sua reprodução, em larga escala, e da praticidade que as docentes tinham para utilizá-las – quando comparadas a outros suportes (que não em papel) –, mas, também, da possibilidade de monitoramento e regulação das aprendizagens das crianças. Ainda conforme arrolado pelo autor, historicamente, as fichas de tarefas foram se complexificando do ponto de vista semiótico.

No Brasil, Monks (2019), por meio de uma pesquisa de mestrado, analisou as características materiais das folhinhas de tarefas produzidas pelas docentes, entre as décadas de 1960 e 2000, e fixadas nos cadernos das crianças de diferentes municípios do Rio Grande do Sul. A autora concluiu que “as folhinhas” representavam um fenômeno característico da escola e da sua cultura material. Em relação ao acervo investigado, a autora apontou que “as folhinhas” impressas tinham emergido primeiramente em tarefas de escolas privadas e, em seguida, nas instituições de ensino público.

Embora não pudéssemos, através dos nossos dados, fazer essa última afirmação de Monks (2019), teceremos, ao menos, um comentário no que tange ao uso das folhinhas nos cadernos. A quantidade de folhinhas totalmente *impressas, mimeografadas ou fotocopiadas* foi superior na rede privada (1.049), quando comparada à rede pública (973). É necessário reiterar

---

<sup>65</sup> Em artigo, Balcou-Debussche (2007) investigou o uso de fotocópias na escola por meio de questionários e entrevistas realizadas com 164 docentes da Educação Infantil (*École Maternelle*) e do Ensino Fundamental (*École Primaire*), na Ilha da Reunião, na França. As professoras investigadas destacaram que as vantagens dos usos das fotocópias residiam, especialmente, em seus aspectos organizacionais, como ser mais flexível do que os livros didáticos (42% das professoras), substituir os livros didáticos (29%) e oferecer a possibilidade de ampliar ou reduzir materiais (33%). Elas também apreciavam a reutilização das fotocópias de ano para ano (10%), o fornecimento de um trabalho limpo e bem apresentado, benefícios de economia de tempo (32%), suporte para alunos/as ausentes (29%) e a oportunidade de apresentar referências locais não abordadas adequadamente em livros didáticos (22%). A fotocópia era também considerada essencial para gerenciar a heterogeneidade dos/as alunos/as, permitindo variação de tarefas (50%), gerenciamento de grupo de nível (42%) e permitindo que as crianças trabalhassem em seu próprio ritmo (59%). Ademais, esse estudo revelou que 43% das docentes consideravam os livros didáticos insatisfatórios, e 39% das escolas enfrentam restrições orçamentárias na compra de livros. De modo geral, a fotocópia, segundo a pesquisadora, representava um instrumento de organização das práticas profissionais e gestão do tempo pessoal da professora, proporcionando uma formação diferenciada aos/as alunos/as e servindo como um elemento visível de distinção no contexto educativo.

que a quantidade de cadernos não foi equivalente nas duas redes de ensino. Mas, não podemos, também, olvidar o fato de o computador e a internet repercutirem, de alguma maneira, nos processos de produção das tarefas escolares. A esse respeito, averiguamos que grande parte das tarefas, presentes nos cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental, podiam ser facilmente localizadas na internet (cerca de 559 tarefas). Arriscaríamos dizer que esse número era ainda maior, já que não tínhamos a intenção de fazer uma caçada minudente das tarefas disponíveis na rede mundial de computadores – consultamos apenas o Google Imagens –, pois o tratamento desse assunto exigiria outro investimento analítico, não possível nos limites desta tese. Já o cômputo de tarefas extraídas de livros ou de programas de alfabetização foi reduzido.

Nos cadernos, as tarefas eram predominantemente de leitura e de escrita, o que era bastante plausível em função da delimitação de natureza temática que impomos a este estudo. Dessas tarefas, no “Pré II”, 194 delas estavam associadas a outras áreas de conhecimento, como matemática, geografia e ciências, por exemplo, e não a linguagem, enquanto no 1º ano do Ensino Fundamental esse número atingiu 235 (Cf. Tabela 6).

Tabela 6 — Total de tarefas de leitura e escrita associadas ou não a outras áreas de conhecimento

| ANO DE ESCOLARIZAÇÃO | TAREFAS EXCLUSIVAMENTE DE LEITURA E ESCRITA | TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA JUNTAMENTE COM OUTRAS ÁREAS | TOTAL        |
|----------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------|
| “PRÉ II”             | 1.421                                       | 194                                                      | 1.615        |
| 1º ANO               | 1.578                                       | 235                                                      | 1.813        |
| <b>TOTAL</b>         | <b>2.999</b>                                | <b>429</b>                                               | <b>3.428</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como acompanhamos na Tabela 6, em ambos os anos de escolarização, a quantidade de tarefas exclusivamente de leitura e de escrita foi mais elevada, com uma frequência um pouco maior no 1º do Ensino Fundamental. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, diríamos que essas tarefas da última etapa da Educação Infantil estavam atreladas ao objeto de conhecimento “Linguagem Oral e Escrita”, ou, consoante à BNCC, de 2017, ao campo de experiência denominado “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Ainda que em menor proporção, algumas tarefas demonstraram vínculos com outras áreas.

Dando prosseguimento aos aspectos composicionais dos cadernos, frisamos que, em algumas das tarefas, o “visto” das docentes era acompanhado de expressões de incentivo que, ao que aparentavam, eram escritas pelas professoras após a correção ou, em alguns poucos casos, integravam o encerramento das tarefas impressas ou fotocopiadas. Tais expressões

podiam ser direcionadas tanto à tarefa (por exemplo, “Parabéns!”) quanto à criança (“Você é um amor!”). À guisa de ilustração, podemos conferir a Figura 5.

Figura 5 — Tarefas de cadernos escolares contendo incentivos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos intencionalmente os nomes das crianças, das professoras e da escola.

Em nossas investigações, percebemos que as expressões “Parabéns!” e “Ótimo!”<sup>66</sup> foram as mais frequentes nos cadernos analisados. Ao que tudo indica, elas cumpriam a função de expressar uma valoração positiva, principalmente como forma de incentivo, e validar as respostas dadas pelas crianças aos enunciados<sup>67</sup> das tarefas escolares. No total, identificamos 463 vocábulos de incentivo, sendo 208 nos cadernos do “Pré II” e 255 no 1º ano. Essas expressões de valoração foram mais recorrentes nos cadernos da rede privada (264), enquanto, na rede pública, apesar de termos tido um número maior de cadernos, encontramos apenas 199. Vale ressaltar que o objetivo aqui não foi reforçar dicotomias entre as redes pública e privada, mas, simplesmente, evidenciar as diferenças numéricas observadas nas análises do *corpus* investigado.

A valorização do desempenho das crianças por meio de expressões de incentivos – no início ou no final das tarefas, feitas à mão, por meio de carimbos ou anexadas às folhas das

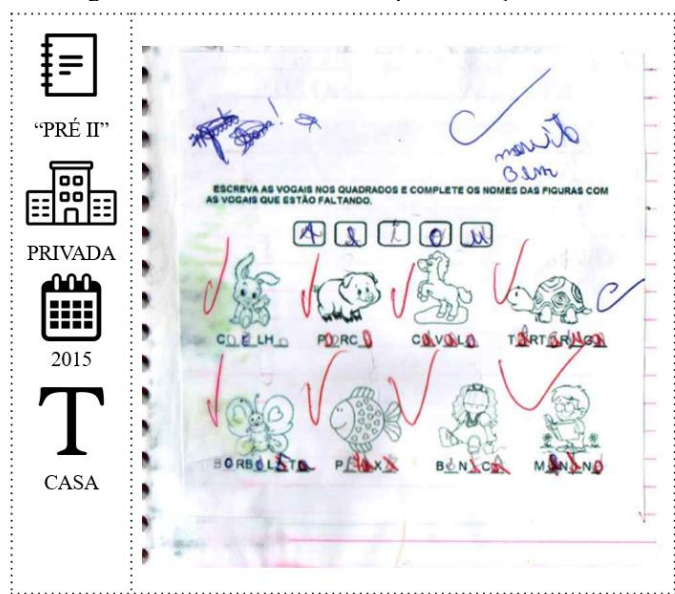
<sup>66</sup> A investigação conduzida por Peres, Dietrich e Barum (2011), fundamentada na análise de 119 cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização, pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES e abrangendo o período de 1940 a 2000, também demonstrou que as expressões “Ótimo!” e “Parabéns!” figuraram entre as formas de incentivo mais recorrentes nas anotações docentes, sendo, nesse estudo, superadas apenas pelo adjetivo “Lindo!”.

<sup>67</sup> No total de 88 cadernos, foram analisados 7.119 enunciados das tarefas.



tarefas –, era amplamente adotada por grande parte das professoras. Para exemplificar, dos 88 cadernos investigados, 55 deles apresentavam, pelo menos, um registro de incentivo. Essa prática também era reconhecida pelas crianças que, muitas vezes, reproduziam essas expressões em seus cadernos, emulando o comportamento de suas professoras. Prova disso está disponível na Figura 6.

Figura 6 — Incentivo inserido pela criança na tarefa



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como vimos, o incentivo inserido no caderno, símbolo de aprovação e reconhecimento, foi reproduzido pela criança na tarefa. De acordo com Chervel (1990), as práticas de motivação e incitação ao estudo, que se manifestavam através dos incentivos individuais, das felicitações públicas e recompensas, como forma de engajar as crianças nas tarefas, atravessaram a história das disciplinas escolares.

Além dos incentivos, os cabeçalhos faziam parte do cotidiano escolar. Eles consistiam em um conjunto de informações que aparecia no topo/introito das tarefas escolares para identificá-las. No *corpus* tratado, foram observados três tipos recorrentes de cabeçalho que faziam parte da organização gráfica das tarefas: o primeiro apresentava dados da criança (como o seu nome, o da escola e o da professora); o segundo trazia informações específicas sobre a tarefa (tais como data de realização, nome da disciplina, tipo de tarefa, dentre outras); e o terceiro continha informações tanto da criança quanto da tarefa em questão.

De acordo com Hébrard (2001), até 1914, encontrava-se, na França, cadernos sem datas específicas. No entanto, após esse período, instalou-se o hábito de iniciar cada dia letivo registrando meticulosamente o dia da semana, o mês e, frequentemente, o ano. Algumas



professoras, particularmente diligentes, até anotavam a hora. Essa prática visava integrar, no cotidiano das tarefas escolares, um registro detalhado da vida escolar. Assim, ensinava-se aos/às discentes a conceberem o tempo diário como uma sequência organizada de tarefas e a semana como uma série contínua de dias de trabalho.

A Tabela 7 mostra a frequência de uso do cabeçalho nas tarefas escolares, comparando os dados entre o “Pré II” e o 1º ano de escolarização, e evidenciando tanto a presença quanto a ausência desse elemento organizador nas tarefas.

Tabela 7 — O (não) uso do cabeçalho das tarefas escolares

| INÍCIO DAS TAREFAS | ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |              | TOTAL        |
|--------------------|----------------------|--------------|--------------|
|                    | “PRÉ II”             | 1º ANO       |              |
| COM CABEÇALHO      | 1.332                | 1.504        | 2.836        |
| SEM CABEÇALHO      | 283                  | 309          | 592          |
| <b>TOTAL</b>       | <b>1.615</b>         | <b>1.813</b> | <b>3.428</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Comparando os dados da Tabela 7, notamos que foram mais frequentes as tarefas com cabeçalho<sup>68</sup>. Em uma investigação sobre as práticas educativas, por meio dos cadernos de uma estudante do curso primário, de uma escola confessional, da década de 1950, Vechia e Ferreira (2019) observaram que, em alguns dos cadernos analisados, era comum o uso de cabeçalhos nos introitos das lições. Como vimos na Tabela 7, essa prática ainda persistia nos cadernos escolares que investigamos.

Qual seria a razão disso? Segundo Brandão e Girão (2021), a escrita do cabeçalho constitui uma prática consolidada no contexto escolar e, muitas vezes, regulada por regras construídas implicitamente pelas docentes. Enquanto “códigos de apresentação” para as tarefas (Viñao Frago, 2008b) e um ritual aparentemente incrustado na cultura escolar<sup>69</sup>, os cabeçalhos

<sup>68</sup> Os dados relativos às tarefas com cabeçalhos foram organizados considerando as etapas de escolarização e classificados em ordem crescente de frequência. No “Pré II”, a sequência foi: (1) cabeçalho realizado pela criança, contendo mais de duas informações (escola, nome da criança, ano, data, nome da professora ou outro); (2) cabeçalho realizado pela criança, contendo apenas uma informação; (3) cabeçalho realizado conjuntamente pela professora e pela criança; (4) cabeçalho elaborado exclusivamente pelo docente, contendo duas informações; e (5) cabeçalho elaborado exclusivamente pelo docente, contendo apenas uma informação. Já no 1º ano, a ordem manteve-se semelhante, sendo: (1) cabeçalho realizado pela criança, contendo mais de duas informações (escola, nome da criança, ano, data, nome da professora ou outro); (2) cabeçalho realizado pela criança, contendo apenas uma informação; (3) cabeçalho realizado conjuntamente pela professora e pela criança; (4) cabeçalho elaborado exclusivamente pelo docente, contendo duas informações; e (5) cabeçalho elaborado exclusivamente pelo docente, contendo apenas uma informação.

<sup>69</sup> Durante o estágio doutoral, a observação exploratória dos cadernos escolares preservados no acervo do HISALES permitiu constatar que, desde a década de 1940, esses documentos escolares já apresentavam cabeçalhos com características notavelmente similares àquelas identificadas nos cadernos produzidos durante o período investigado nesta pesquisa (2013-2019).

também podiam ser escritos pelas próprias professoras, o que constatamos em cadernos do “Pré II” e do 1º ano.

Os cabeçalhos, muitas vezes, tinham a notória função de demarcar o tempo escolar, não apenas pela referenciação das datas que costumavam acompanhá-los, mas, também, para circunscrever o início de um novo conteúdo, quer de uma mesma disciplina, quer de outra.

Do total de tarefas analisadas do 1º ano do Ensino Fundamental, 309 não eram acompanhadas de cabeçalho. Traduzindo em porcentagem, isso significou 17,04% do total de tarefas. No “Pré II”, não mais que 283 tarefas não continham cabeçalhos, perfazendo o total de 17,52%.

Encontramos cabeçalhos preenchidos ou copiados pelas crianças, pelas docentes ou mesmo conjuntamente, com apenas uma ou mais informações, como o nome da escola, da criança, do docente, previsão do tempo, data e tipo de tarefa (casa ou classe).

Nas duas etapas de escolarização, houve, também, algumas poucas situações em que a escrita do cabeçalho constituía, *per si*, a própria tarefa de escrita. Com essas observações, retomamos a ideia, já assinalada, de que os cadernos escolares eram regidos por várias regras que condicionavam, de diferentes modos, os conteúdos das tarefas neles presentes, isto é, *o que se fazia* e *o como se fazia* (Viñao Frago, 2008b). Por isso mesmo, os cadernos não funcionavam apenas como transmissores de saberes, mas, também, eram seus produtores, como explicitado por Gvirtz (1997) e Gvirtz e Larrondo (2008; 2010).

Nos próximos capítulos, será realizada a interpretação referencial dos dados, nos termos definidos por Bardin (2016). Antes disso, esclareceremos como as análises e a categorização dos dados foram efetuadas.

#### 4.3 DOS CAMINHOS PERCORRIDOS A BUSCAS POR RESPOSTAS: CATEGORIZANDO OS DADOS PARA A RECOMPOSIÇÃO DO *CORPUS*

Objetivando investigar as práticas de ensino de alfabetização e de letramento, materializadas nos cadernos escolares de crianças das redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, procedemos, apoiando-nos na análise temática de conteúdo, à codificação do material.

Nessa quarta organização dos materiais, que se deu mediante releitura de todos os cadernos encontrados, visamos identificar práticas de ensino de alfabetização e de letramento contempladas em cada caderno. Organizamos os dados em forma de planilha, o que nos permitiu, *a posteriori*, realizar um duplo movimento de interpretação: a) **vertical** – examinando as categorias e as subcategorias, contempladas nas tarefas contidas nos cadernos dos diferentes tipos (casa; classe; casa e classe; projeto; casa e projeto e não identificado), contabilizando a sua frequência ao longo de um caderno; b) **horizontal** – examinando similitudes, relações e diferenças nas categorias e nas subcategorias, contempladas nas tarefas presentes nos diferentes cadernos, mediante o cruzamento de duas variáveis (tipo de rede e etapa de escolarização).

As categorias e subcategorias de análise foram construídas a partir dos dados e não *a priori* à sua coleta. Para elegê-las, definimos três critérios principais: 1) eram frequentemente evidenciadas nos dados e, portanto, comuns a um conjunto de documentos; 2) possuíam vínculo com a problemática e com o objeto de nossa pesquisa; 3) poderiam fornecer possíveis esclarecimentos às perguntas que orientavam este estudo. É, de igual modo, importante afirmarmos que acessá-las e defini-las não foi um exercício simples, mesmo com princípios bem estabelecidos.

Seguindo esse fio condutor, e após várias releituras, identificamos quatro categorias temáticas, a partir das quais recompomos os documentos-monumentos: 1) Eixos de ensino (Leitura e Compreensão Textual; Produção de Textos e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética); 2) Unidades e Habilidades Linguísticas; 3) Princípios Orientadores (Reprodução Gráfica; Reconhecimento Visual; Reflexão sobre Estruturas Sonoras da Língua e sua Representação Gráfica; Produção; Reprodução Sonora e Composição; 4) Continuidades e Mudanças nas Tarefas Escolares. Após a definição dessas categorias, redesenhamos os nossos objetivos específicos de pesquisa, relacionando-os a cada uma das categorias. Esquemáticamente, pôde ser retratado assim conforme o Quadro 2:

Quadro 2 — Fases de desenvolvimento da pesquisa

| FASE 1                |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TRANSVERSAL           |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Objetivos Específicos | Categorias                                        | Abordagem e Materiais Analisados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| I                     | 1. Eixos de ensino                                | <b>Análise quantitativa</b> dos eixos de ensino de alfabetização e de letramento, contemplados em <b>59</b> cadernos escolares de diferentes crianças e professoras, comparando as redes de ensino (pública e privada) e as etapas de escolarização (“Pré II” e 1º ano).                                                                                                                                       |
| FASE 2                |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| LONGITUDINAL          |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Objetivos Específicos | Categorias                                        | Abordagens e Materiais Analisados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| II                    | 2. Unidades e Habilidades Linguísticas            | Combinando abordagens <b>qualitativa</b> e <b>quantitativa</b> , investiga unidades e habilidades linguísticas de alfabetização e de letramento, privilegiadas em <b>17 cadernos escolares</b> , desde o “Pré II” até o final do 1º ano. Esse <i>corpus</i> é constituído por 6 crianças que tinham cadernos de ambas as etapas de escolarização, mas tiveram <b>professoras diferentes</b> em cada uma delas. |
| III                   | 3. Princípios Orientadores                        | Estudo <b>qualitativo</b> dos princípios orientadores do ensino de alfabetização e de letramento em <b>4 cadernos escolares</b> . Acompanhamos a mesma criança e a mesma professora do “Pré II” ao 1º ano.                                                                                                                                                                                                     |
| IV                    | 4. Continuidades e Mudanças nas Tarefas Escolares | Investiga, <b>qualitativamente</b> , as continuidades e as mudanças das tarefas escolares de alfabetização e de letramento, propostas por duas professoras do <b>1º ano</b> , ao longo de <b>quatro anos diferentes de ensino</b> (2014, 2017, 2018 e 2019).                                                                                                                                                   |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

As categorias foram geridas em duas fases e, cada uma delas, subordinadas a um objetivo específico. Na primeira, concentramo-nos em 59 cadernos. No que tange à categoria 1, em particular, contabilizamos a frequência absoluta (N) e relativa (%) com que os eixos de ensino de alfabetização e de letramento apareceram nas tarefas escolares. Assim, nessa categoria, lidamos com dados quantitativos de corte-transversal. É importante ressaltar que optamos por considerar, apenas, tarefas que continham enunciados, sugestões ou modelos que davam indicações sobre como deveriam ser realizadas. Essa decisão também foi estendida às demais análises, pois tal contagem não podia ser feita “às cegas”, de maneira aleatória, sob o risco de distorcermos as interpretações resultantes das observações dos cadernos.

A segunda fase – longitudinal – recebeu um tratamento à parte: voltamos aos exames de um conjunto de cadernos específicos, os quais estiveram associados às categorias 2, 3 e 4. Na categoria 2, lidamos com cadernos que pertenciam às mesmas crianças nas duas etapas de escolarização (“Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental), como exibiremos na Tabela 8.

Tabela 8 — Conjunto de cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental de uma mesma criança por rede de ensino

| QUANTIDADE DE CRIANÇAS/ TIPO DE REDE | CRIANÇAS COM MATERIAIS DAS DUAS ETAPAS | CONJUNTO DE CADERNOS DA MESMA CRIANÇA |                             | TOTAL     |
|--------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------|
|                                      |                                        | EDUCAÇÃO INFANTIL – “PRÉ II”          | ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ANO |           |
| 3/ REDE PÚBLICA                      | Maria                                  | 2                                     | 2                           | 4         |
|                                      | Bruna                                  | 2                                     | 2                           | 4         |
|                                      | João                                   | 1                                     | 1                           | 2         |
| 5/REDE PRIVADA                       | Júlia                                  | 2                                     | 1                           | 3         |
|                                      | Pedro                                  | 1                                     | 2                           | 3         |
|                                      | Marli                                  | 1                                     | 2                           | 3         |
|                                      | José                                   | 1                                     | 1                           | 2         |
|                                      | Lucas                                  | 1                                     | 1                           | 2         |
| <b>TOTAL</b>                         | -                                      | <b>11</b>                             | <b>12</b>                   | <b>23</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Identificamos que, dos 88 cadernos que detínhamos, 8 crianças apresentavam cadernos escolares das duas etapas de escolarização investigadas, das quais 3 delas eram de instituições públicas de ensino e 5 de escolas privadas.

Essas crianças foram nomeadas como Maria, Bruna, João, Júlia, Pedro, Marli, José e Lucas, em conformidade com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), que garantem o anonimato das crianças e docentes. A única exceção foi Maria, cujos pais autorizaram a identificação de seu primeiro nome, pois, devido à natureza das análises, não seria possível ocultar sua identidade por completo. José e Lucas frequentavam a mesma turma e, conseqüentemente, tiveram a mesma professora durante os dois anos letivos — “Pré II” e 1º ano. Decidimos, assim, excluir Lucas da fase 2 da análise por duas razões: evitar a duplicidade de contexto e pelo fato de os seus dois cadernos apresentarem um número inferior de tarefas em comparação aos de José.

Assim, após subtrairmos os dois cadernos de Lucas, restaram-nos 21 cadernos de sete crianças diferentes. Dos cadernos restantes, excluimos também os 4 de Maria, resultando em um total de 17 cadernos.

Com esse quantitativo, procedemos à análise da categoria 2, que apresentou um delineamento longitudinal, tendo em vista que buscamos analisar as unidades e as habilidades linguísticas de ensino de alfabetização e de letramento presentes nos 17 cadernos escolares, do último ano da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental, contemplando as duas etapas escolares. Esse deslocamento tornou-se importante para podermos explorar a passagem de uma etapa à outra.

Notamos, durante a apuração, que as tarefas constantes nos 4 cadernos de Maria, referente às duas etapas de escolarização, foram propostas por uma mesma professora, o que nos conduziu a uma análise particular que culminou na categoria 3.

Quanto a essa categoria importou-nos, tão somente, compreender os princípios orientadores subjacentes às práticas de alfabetização e de letramento de uma professora da rede pública, desde o início do último ano da Educação Infantil até o final do 1º ano do Ensino Fundamental.

A categoria 4, assim como a anterior, forneceu explicações de natureza exclusivamente qualitativa. Nessa última categoria, que também compôs a fase 2 desta investigação, concentramo-nos na análise das continuidades e das mudanças das tarefas escolares de duas professoras do 1º do Ensino Fundamental, de uma rede privada de ensino, no decorrer de quatro anos (2014, 2017, 2018 e 2019). Foram selecionados quatro cadernos de crianças diferentes, todas ensinadas pelas mesmas professoras em anos distintos. Embora houvesse mais cadernos disponíveis, aqueles que não eram do tipo *classe* foram desconsiderados<sup>70</sup>.

É válido ressaltar que trabalhar com cadernos nos impôs alguns desafios éticos, dentre eles, não identificar as escolas, as professoras e as crianças. Nessas duas fases, usamos, como pseudônimos, nomes de professoras que fizeram parte da trajetória escolar desta investigadora, não somente como forma de homenageá-las, mas, sobretudo, de não as esquecer: Helena, Andréia e Susana.

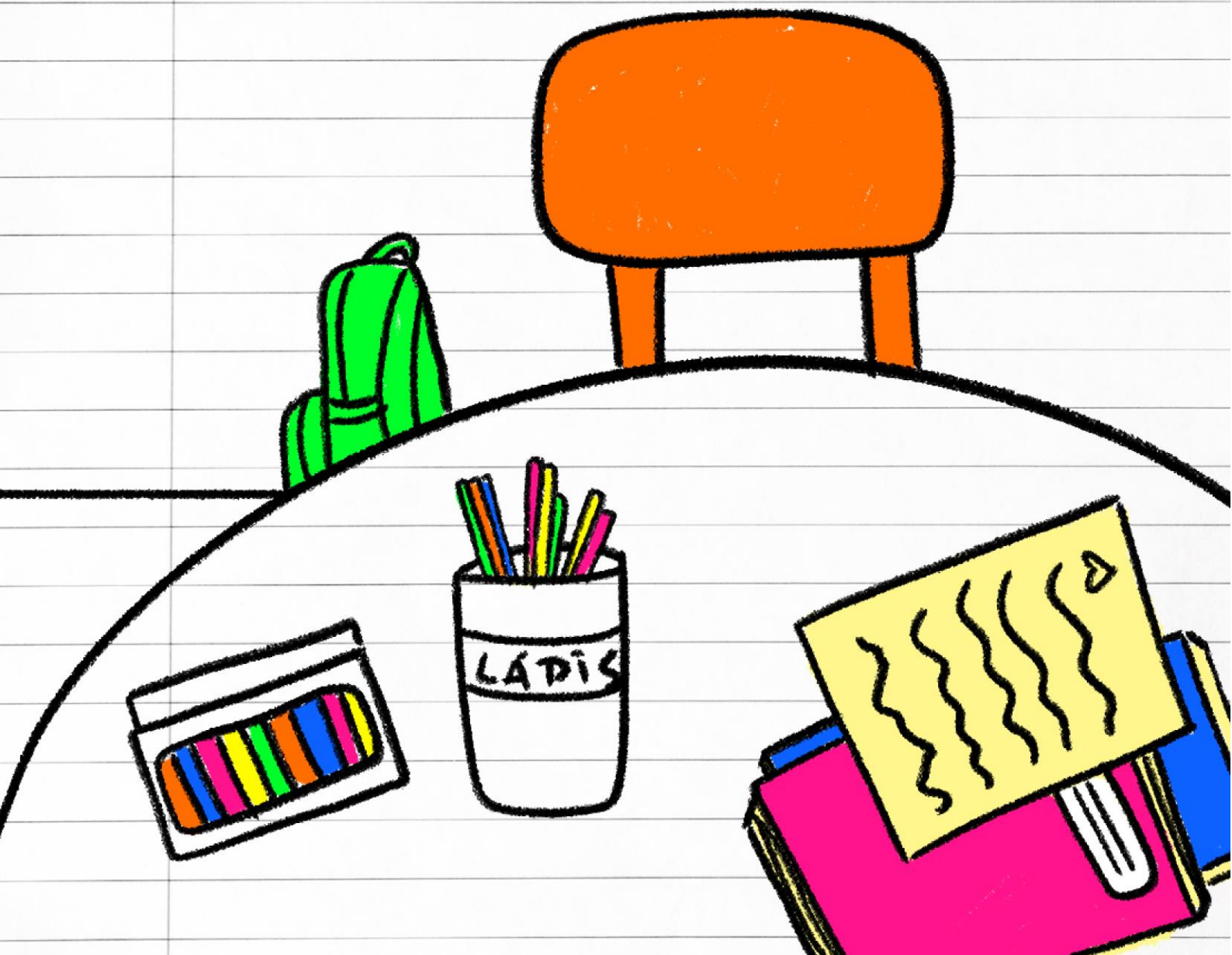
Embora apresentando certas limitações, os dados gerados através desses cadernos nos ajudaram a conhecer não só parte do trabalho empreendido pelas docentes, mas também das experiências de alfabetização e de letramento vivenciadas pelas crianças, entre os anos de 2013 e 2019, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, algo que, de outro modo, seria bastante difícil de fazer.

Essa foi uma forma de encontrar, no que era visível, sinais do que era aparentemente invisível. Afinal, o que os fragmentos das tarefas escolares dirigidas às crianças podiam nos dizer sobre as práticas de ensino das professoras?

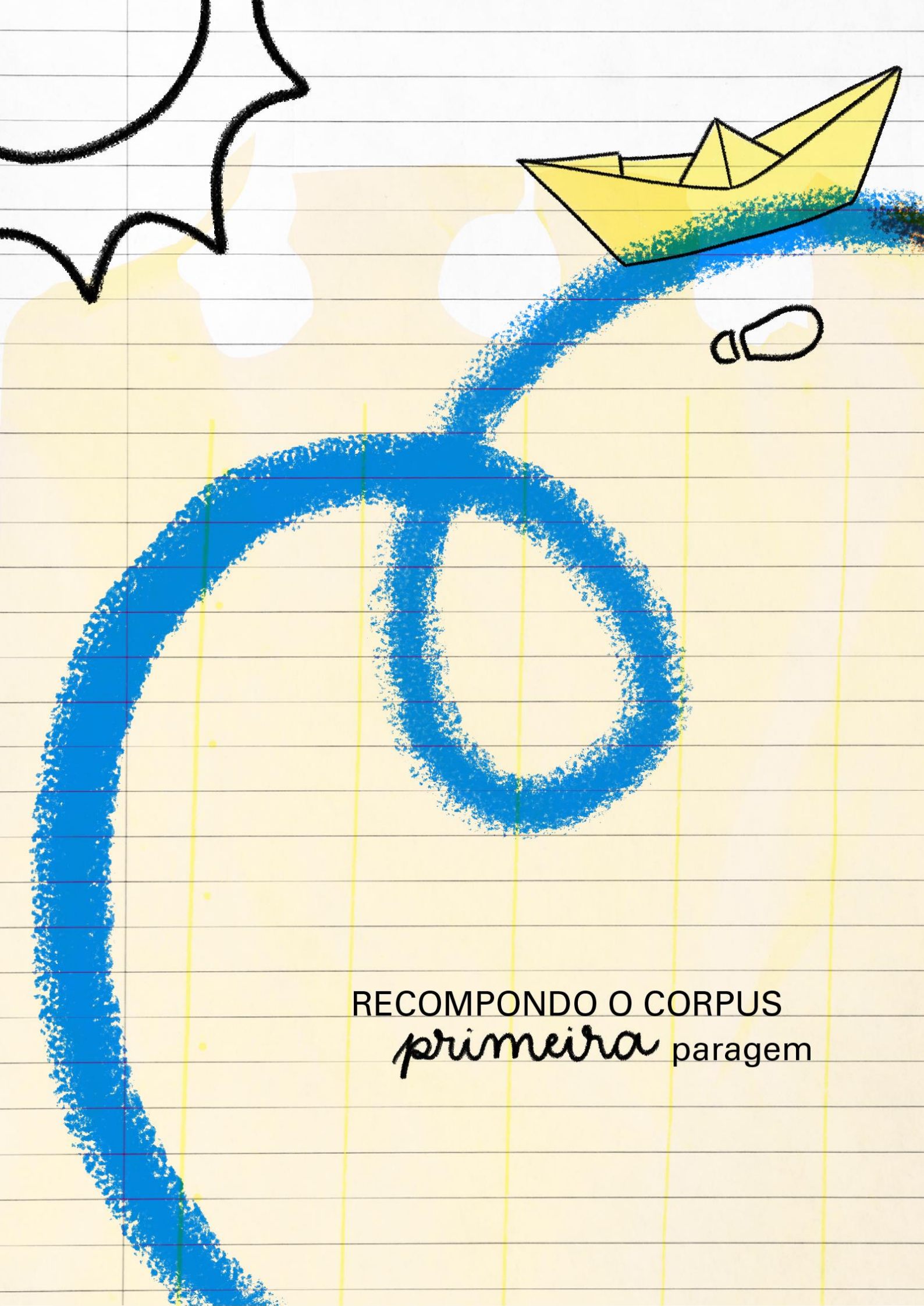
---

<sup>70</sup> Tratava-se de cadernos do tipo *projeto*, que optamos por não utilizar, pois abrangiam principalmente outras disciplinas que não Língua Portuguesa. Além disso, esses cadernos eram em menor quantidade e continham poucas tarefas registradas.

# Unidade II







RECOMPONDO O CORPUS  
*primeira* paragem



## 5 RECOMPONDO O *CORPUS*: PRIMEIRA PARAGEM

---

Primeiramente, analisamos os *eixos de ensino* de alfabetização e de letramento, a partir dos enunciados presentes nas tarefas de 59 cadernos escolares, de crianças do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental, de redes pública e privada. Constatamos que o eixo relacionado à Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, vinculado à alfabetização, foi amplamente priorizado pelas professoras, em ambas as etapas e redes de ensino. No entanto, os cadernos da rede privada apresentaram uma frequência significativamente maior de enunciados, relacionados tanto à alfabetização quanto ao letramento, mesmo sendo em número menor que os da rede pública. Essa discrepância, contudo, não pôde ser interpretada automaticamente como uma relação causal. Tal abordagem levaria a dois equívocos: primeiro, atribuir as disparidades exclusivamente ao tipo de rede de ensino, reforçando desigualdades preexistentes; segundo, ignorar a complexidade dos fatores contextuais e de outras variáveis que também influenciariam esses resultados. No que concerne às etapas de escolarização, notamos que, no 1º ano, a média de enunciados dedicados à alfabetização e ao letramento foi, em geral, superior à observada no “Pré II”. No entanto, não foi possível afirmar que a etapa de escolarização, por si só, seria um fator preditor dessa diferença.

---

### 5.1 INDÍCIOS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO: UM EXAME DOS EIXOS DE ENSINO

Podemos afirmar que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino fundamental, as tarefas, grosso modo, ocupavam lugar diário nos cadernos, apesar da incompletude visível de alguns deles e de, em certas ocasiões, não haver referência à data em que foram propostas e/ou respondidas essas tarefas. Para melhor examiná-las, apoiamo-nos na ideia de que cada tarefa fornecia indícios de uma prática ou, melhor dizendo, de várias práticas que lhes deram existência, mas não poderíamos cair na ilusão positivista de acreditar que poderíamos acessá-las em sua totalidade ou que, por meio delas, tomaríamos posse do real.

Na primeira paragem, para analisar indícios de práticas de alfabetização e de letramento, presentes nos cadernos das crianças do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino, discorreremos sobre os *eixos de ensino* da língua e a *frequência* com

que eles ganharam materialidade na forma de tarefa escolar nos cadernos. As tarefas foram decompostas em enunciados, os quais só tinham sentido em relação às tarefas de que faziam parte. Pudemos, com isso, comparar os cadernos escolares quanto à rede de ensino e à etapa de escolarização.

Ainda no que diz respeito a essa análise, foi necessário procedermos com certa cautela e prudência, pois o quantitativo de cadernos das redes pública e privada não era o mesmo, tal como os enunciados das tarefas neles contidos, mas lembramos que as proporções que aqui utilizamos nos ajudaram, até certo ponto, a equilibrar os dados numéricos, sem pretendermos assumir um tratamento propriamente estatístico.

Retomamos as seis tipificações que realizamos na metodologia em relação à natureza dos cadernos, quais sejam: *casa*; *classe*; *casa e classe*; *classe e projeto*; *projeto e não identificado*. Dos 88 cadernos analisados, suprimimos 29 deles, uma vez que eram de crianças de uma mesma turma e, por corolário, a professora também havia sido a mesma. Em vista disso, dispusemos de um *corpus* significativamente maior de cadernos da rede pública, mas, para fins desta análise, consideramos que essa exclusão era necessária.

Em síntese, aqui, reunimos o conjunto de 59 cadernos do “Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental<sup>71</sup>. Na Tabela 9, apresentamos o ano de utilização desses cadernos por rede de ensino, considerando, como já foi dito em várias etapas ao longo desta tese, que o trabalho das professoras era influenciado pelos contextos sociais e históricos nos quais se efetivava, assim como os materiais ou conteúdos escolares por elas ensinados.

Tabela 9 — Total de cadernos do “Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental distribuídos por rede de ensino e periodização

| ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO | REDE DE ENSINO | PERIODIZAÇÃO |           |           | TOTAL |
|------------------------|----------------|--------------|-----------|-----------|-------|
|                        |                | 2013-2015    | 2016-2017 | 2018-2019 |       |
| “PRÉ II”               | Pública        | 3            | 3         | 13        | 19    |
|                        | Privada        | 3            | 1         | 5         | 9     |
| 1º ANO                 | Pública        | 0            | 5         | 12        | 17    |
|                        | Privada        | 3            | 5         | 6         | 14    |
| TOTAL                  | -              | 9            | 14        | 36        | 59    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante o período entre 2013 e 2019, que representa o recorte temporal desta pesquisa, foram sancionados diversos marcos regulatórios que incidiram sobre a Educação Infantil e o

<sup>71</sup> Para visualizar as imagens desses 59 cadernos, acesse o link a seguir ou consulte o Apêndice F: <https://bit.ly/3AeThxw>.

Ensino Fundamental. Destacamos a Lei n.º 12.796/2013, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), ampliando a obrigatoriedade da educação básica gratuita para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. No último quartel de 2017, foi regulamentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que estabeleceu um conjunto de aprendizagens para estudantes da Educação Básica – e, em 2019, instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que, como mencionado em capítulos anteriores, foi revogada em 2023. Com esse balanço, não pretendemos ser exaustivos, mas evidenciar que, no curso do período analisado, ocorreram acréscimos e proposições significativas na legislação educacional.

Na régua cronológica em que figurou os 59 cadernos, vimos que a maior quantidade desses materiais foi utilizada pelas crianças entre os anos de 2018 e 2019. Acreditamos que os cadernos aqui reunidos podiam ter conservado algumas marcas das injunções, advindas desses dispositivos legais; mas, em todo caso, não assumimos uma visão linear da norma às práticas, do visado ao vivido, o que não eximiu a necessidade de conhecermos os contextos históricos a que se reportaram os cadernos, pois lembramos sempre, conforme expôs Peres (2022, p. 26), que, “se por um lado, não há autonomia absoluta em relação ao contexto exterior, por outro, não há, igualmente, determinação irrestrita desse contexto”.

### 5.1.1 Eixos de ensino

Temos utilizado, até agora, a expressão “eixos de ensino”, mas sem precisar o que ela significa. Concebemos os **eixos de ensino como núcleos de conhecimentos que estruturavam as tarefas de alfabetização e de letramento registradas nos cadernos**. Os dados obtidos, a partir das tarefas propostas pelas professoras, foram distribuídos em três eixos de ensino diferentes: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Leitura e Compreensão Textual (LEI) e Produção de Textos (PRO). Dessa forma, em algumas ocasiões, esses eixos foram mobilizados conjuntamente nos enunciados. A título de exemplo, uma tarefa podia combinar os eixos Leitura e Compreensão Textual e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (Cf. Figura 7). Por isso, apesar das qualidades distintivas dos eixos tratados, depreendemos que eles não se comportavam de forma independente nos cadernos, podendo estar diretamente imbricados nos enunciados das tarefas.

Cabe aqui uma explicação adicional: as orientações ou os comandos registrados nas tarefas, para que as crianças se posicionassem por meio de respostas, foi o que denominamos de enunciado. Decidimos, pois, não considerar, nesta análise, os registros escritos que não

apresentavam enunciados, para mitigar os riscos de sucumbirmos a interpretações espontâneas e meramente especulativas.

Como apontamos, alguns enunciados presentes nos cadernos escolares abrangiam mais de um eixo de ensino, à semelhança da Figura 7<sup>72</sup>.

Figura 7 — Enunciado em caderno classe do “Pré II”, envolvendo dois eixos de ensino

“PRÉ II”

PÚBLICA

2018

T

CLASSE

E

LEI/SEA

5 ANOS | LEITURA COMPARTILHADA | O VOVÔ PLANTOU UM...

NOME \_\_\_\_\_ DATA 20-10-20

ACOMPANHE A LEITURA QUE SERÁ FEITA. PASSE UM LÁPIS VERMELHO EMBAIXO DA PALAVRA **VOVÔ**.

O RABANETE CRESCEU-CRESCEU E FICOU GRANDÃO-GRANDÃO.  
O **VOVÔ** QUIS ARRANCAR O RABANETE PRA COMER NO ALMOÇO.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos intencionalmente o nome da criança.

Legenda: T (tipo de caderno); E (eixo de ensino).

Nos 28 cadernos escolares do “Pré II”, aqui examinados, foram identificados um total de 1.751 enunciados, sendo 958 provenientes de tarefas da rede pública e 793 da rede privada. Para contextualizar, poucos enunciados envolveram mais de um eixo de ensino, embora nenhum deles tenha abrangido mais que dois eixos.

Por essa razão, o número total de enunciados foi menor que a frequência absoluta dos eixos mobilizados nas duas redes. Buscamos, com a identificação da frequência absoluta, determinar o número de vezes que cada eixo foi manifesto nos enunciados. Outrossim, calculamos as porcentagens dos eixos, em relação ao total de enunciados, geradas em cada etapa de escolarização e rede de ensino, utilizando a frequência relativa. Essa frequência relativa, expressa em porcentagem, não apenas indicou a representatividade de cada eixo, como também ofereceu uma visão comparativa de sua importância face ao conjunto total de enunciados.

<sup>72</sup> Em todas as figuras presentes neste capítulo, usamos a letra “T” para indicar o tipo de caderno e “E” o eixo de ensino.

Para entender a distribuição dos eixos de ensino nos enunciados das tarefas escolares do “Pré II”, passaremos à discussão da Tabela 10<sup>73</sup>. Aproveitamos, antes disso, para reiterar o lembrete já mencionado: o número de cadernos examinados do “Pré II” na rede pública foi mais que o dobro do quantitativo da rede privada.

Tabela 10 — Frequência absoluta (N) e relativa (%) dos eixos de ensino contemplados nos enunciados das tarefas do “Pré II”

| PROCESSO      | CÓDIGO | EIXO DE ENSINO                               | “PRÉ II”<br>(PÚBLICA) |            | “PRÉ II”<br>(PRIVADA) |            |
|---------------|--------|----------------------------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|------------|
|               |        |                                              | (N)                   | (%)        | (N)                   | (%)        |
| LETRAMENTO    | LEI    | LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL                | 69                    | 7,18       | 94                    | 11,85      |
|               | PRO    | PRODUÇÃO DE TEXTOS                           | 0                     | 0,00       | 2                     | 0,25       |
| ALFABETIZAÇÃO | SEA    | APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA | 892                   | 92,82      | 697                   | 87,89      |
|               | -      | <b>TOTAL</b>                                 | <b>961</b>            | <b>100</b> | <b>793</b>            | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Evidenciamos que o processo de alfabetização predominou quantitativamente nos enunciados das tarefas escolares, de ambas as redes de ensino, do “Pré II”. Na Tabela 10, considerando somente a rede pública, a alfabetização correspondeu a 92,82% do total dos eixos examinados, enquanto, na esfera privada, o percentual foi ligeiramente menor, representando 87,89%.

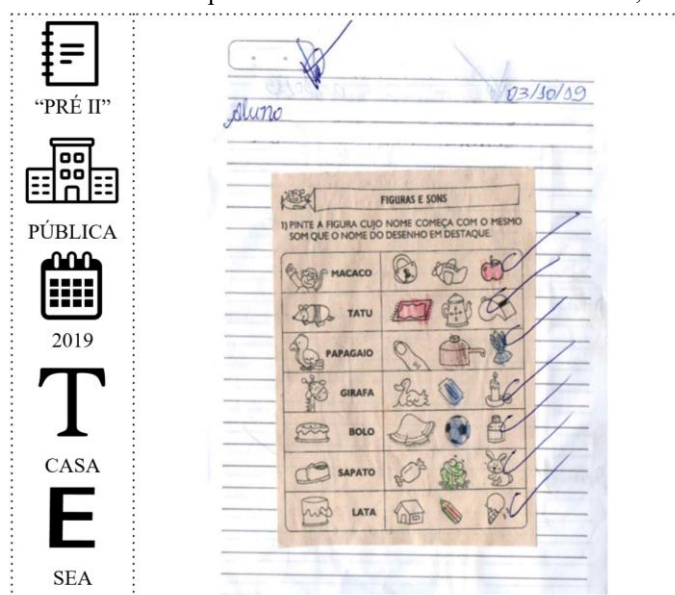
Ressaltamos, também, que o eixo adscrito à alfabetização, mais especificamente o SEA, foi sobreposto aos eixos vinculados ao letramento; porém, reconhecemos que essa predominância numérica não seria, *ipso facto*, suficiente para garantir uma “boa” alfabetização. Não é demasiado salientar que a quantidade pode nos dar uma ilusão de sucesso e, embora funcione como um índice importante, nem sempre se traduz em qualidade. Em outras palavras, a relação entre quantidade e qualidade pode, por vezes, resultar em um casamento “malsucedido”.

No *corpus* que estávamos explorando, o SEA esteve presente em todos os cadernos investigados. Dito isso, é preciso perguntarmos como esses enunciados eram exibidos nos

<sup>73</sup> A frequência absoluta dessa tabela foi calculada com base na quantidade de vezes que o eixo se repetiu nos enunciados. Já a frequência relativa foi obtida a partir da divisão entre a frequência absoluta e o total de eixos encontrados.

cadernos. A título de verificação, consideremos um dos enunciados associados ao eixo do SEA, localizado em caderno do “Pré II”:

Figura 8 — Enunciado presente em caderno de casa do “Pré II”, de 2019



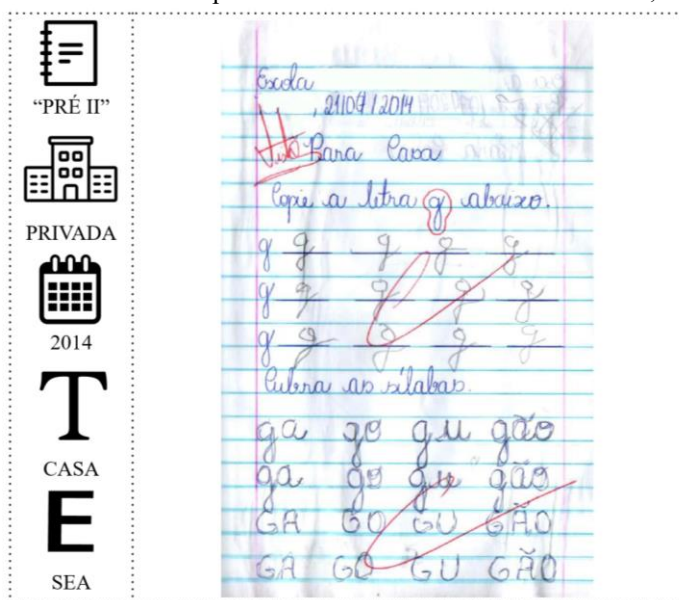
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos o nome da criança.

No exemplo fornecido, o ensino do SEA foi conduzido por meio da exploração dos sons iniciais dos desenhos dados, no nível da sílaba, ao que parece. O único par de palavras que se afastou do padrão de correspondência dos demais foi papagaio/peteca, no qual a semelhança sonora ocorreu no nível do fonema. Não sabemos se isso se deu intencionalmente ou ao acaso, mas constatamos que a resposta da criança foi validada pela professora. Além disso, no par bolo/bola, não havia identidade sonora entre as sílabas iniciais orais, pois as vogais que compunham a primeira sílaba apresentavam a diferença entre os timbres fechado/aberto. No par papagaio/panela, havia também uma distinção sonora, que aconteceu pela presença da consoante nasal “n” na sílaba seguinte, no substantivo “panela”, podendo provocar uma pronúncia nasalizada da vogal anterior (Silva, 2003). Como o enunciado da tarefa mencionou “com o mesmo som”, não sabemos exatamente a se o foco era apenas na sílaba ou também no fonema.

Enunciados como esse, direcionados à promoção da consciência fonológica, apareceram esporadicamente nos cadernos do “Pré II”. Em contrapartida, poderíamos multiplicar exemplos de enunciados semelhantes aos divulgados na Figura 9, a seguir.

Figura 9 — Enunciados presentes em caderno de casa do “Pré II”, de 2014



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos o nome da escola.

Em comparação, percebemos que o mesmo eixo de ensino presidiu os enunciados das Figuras 8 e 9; porém, habilidades linguísticas distintas foram exigidas, implicando diferentes níveis de complexidade e de reflexão.

Recordamos que nosso intuito, neste capítulo, não foi o de apresentar as habilidades linguísticas de alfabetização e de letramento mobilizadas nos enunciados das tarefas escolares. Isso será abordado de forma mais detalhada nos capítulos 6 e 7. Nós as mencionamos, aqui, apenas para ilustrar como um mesmo eixo podia envolver habilidades linguísticas muito diferentes. Não é demasiado sublinhar que essas variações podiam manifestar-se em cadernos de diferentes crianças e até mesmo em um único caderno.

Continuando a análise da Tabela 10, nossos dados também indicaram que Leitura e Compreensão Textual (LEI) foi o eixo de maior incidência no âmbito do letramento; mas, no cômputo geral, ele apareceu de forma secundária nos materiais investigados das duas redes de ensino (pública e privada). O que, porém, não significou que esse eixo, assim como os demais, não pudesse ter sido ensinado por meio de outros suportes, como, por exemplo, fichas avulsas, livros e outros materiais. Além disso, como já indicamos, não é possível abstrair o caráter condicionante dos cadernos em torno dos conteúdos escolares e das tarefas eleitas para serem neles registrados. Afinal, trata-se de um suporte pensado e estruturado, essencialmente, para a prática da escrita.

Quanto ao eixo de LEI, a porcentagem manifestada nos enunciados da rede privada foi 4,67% maior que a da rede pública. Tomemos uma tarefa destinada ao “Pré II” para exemplificação deste eixo:

Figura 10 — Enunciados presentes em caderno de casa do “Pré II”, de 2019

“PRÉ II”

PÚBLICA

2019

T

CASA

E

LEI

13 NOV 2019

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

LEIA O TEXTO

**RETRATO DE PATO**

O PATO CANHOU SAPATO  
FOI LOGO TIRAR RETRATO.  
O MACACO RETRATISTA  
ERA MESMO UM GRANDE ARTISTA.  
DISSE AO PATO: “NÃO SE MEXA  
PARA DEPOIS NÃO TER QUEIXA”.  
OLHE PRA CÁ DIREITINHO:  
VAI SAIR UM PASSARINHO.

MÁRIO QUINTANA

1. O PATO GANHOU:

☐ RETRATO ☒ SAPO ☐ PATO

2. QUEM ERA O RETRATISTA:

☒ O MACACO ☐ O PATO ☐ MINHOCA ☐ MOSQUITO

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos o nome da escola.

Nesse exemplo, temos uma tarefa composta por três enunciados, com foco no eixo Leitura e Compreensão Textual (LEI). O primeiro deles foi direcionado à leitura de um trecho do poema de Mário Quintana, enquanto os dois últimos estavam voltados à compreensão do texto lido, por meio da localização de informações explícitas.

Desde já, é necessário destacar que não lidamos exclusivamente com textos reais, ao analisarmos os enunciados das tarefas escolares, seja de forma integral, seja em extratos, como exemplificado na Figura 10, posto que identificamos uma quantidade elevada de pseudotextos nos cadernos de todas as redes e etapas de ensino investigadas. Para exemplificar, somente no “Pré II” foram identificados 19 pseudotextos, os quais não refletiam situações autênticas de comunicação; apresentavam linguagem repetitiva e narrativas e conteúdos previsíveis, frequentemente descontextualizados e sem indicação de autoria.

Nessa perspectiva, seria factível considerar os enunciados, envolvendo pseudotextos, como parte do processo de letramento (ou de um certo “letramento escolar”) ou da alfabetização? Se há muitas frentes para responder à questão, aqui, recorreremos às práticas de ensino.



Apesar das críticas à utilização dos pseudotextos em sala de aula, constatamos que as professoras os incorporavam nas tarefas escolares endereçadas às crianças. Sobre esse ponto, precisamos também considerar – além das limitações que os pseudotextos exercem na aprendizagem inicial da língua escrita, – que as docentes, por vezes, reproduzem as práticas que as formaram e com as quais mantêm alguma relação de familiaridade.

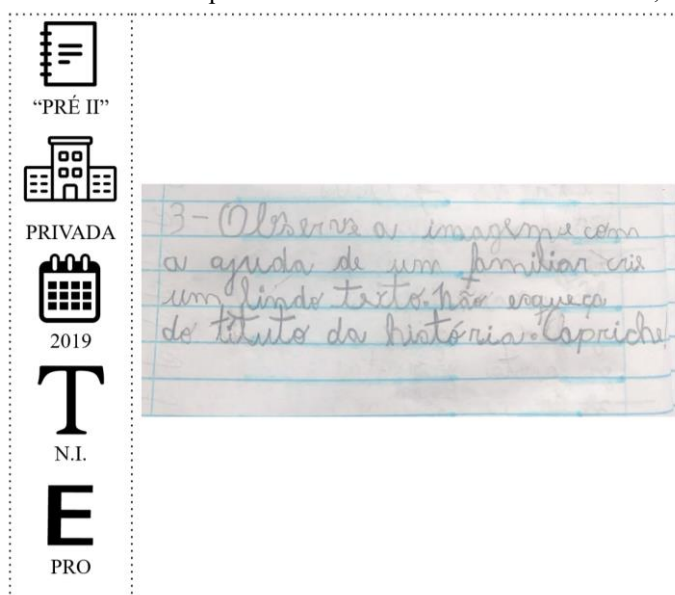
Vieira (2014), ao investigar os livros utilizados por uma professora, para o ensino inicial da leitura e da escrita, entre 1983 e 2000, demonstrou que os pseudotextos, muitas vezes, eram transpostos, de forma *ipsis litteris*, para os cadernos de planejamento docente, e, mesmo quando adaptações eram feitas, o modelo subjacente às cartilhas ainda prevalecia. As cartilhas e os pseudotextos nelas contidas serviam de referência para a professora. Nisso, nossos resultados coincidem com os de Vieira (2014), pois muitos dos enunciados analisados indicavam que os modelos das cartilhas continuavam a exercer influência nas práticas de alfabetização e de letramento materializadas nos cadernos.

Ainda no que tange o letramento, percebemos, quanto à Tabela 10, que o eixo voltado à Produção de Textos<sup>74</sup>, codificado como PRO, teve menor prestígio ou valor laboral nas tarefas do “Pré II”, estando presente exclusivamente em cadernos da rede privada. Diferentes estudos, como o de Becalli (2013), mostraram que esse eixo, realmente, tem sido o menos explorado nas práticas de ensino, o que se relaciona, em parte, com a natureza do eixo, que demanda um investimento maior por parte das crianças e das professoras. Vejamos, em caráter ilustrativo, um exemplo de enunciado em que esse eixo foi trabalhado.

---

<sup>74</sup> Durante as análises, percebemos que muitos textos nos cadernos das crianças não continham enunciados. Sem essas indicações, não pudemos contabilizá-los como parte dos eixos explorados nas tarefas.

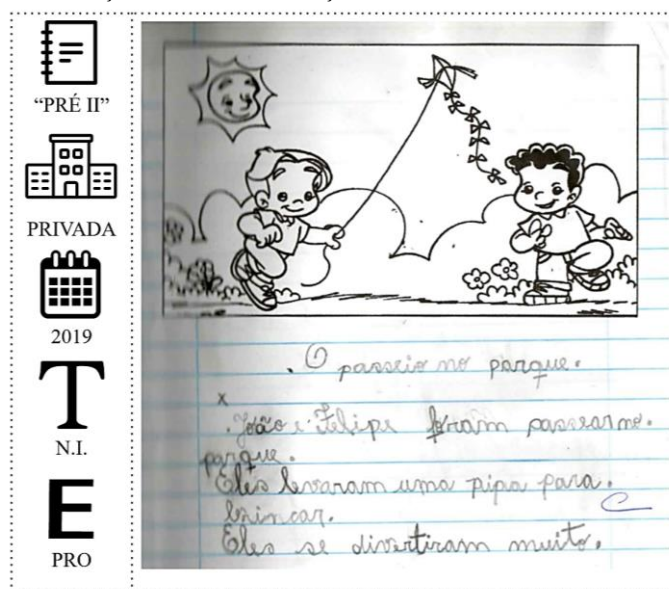
Figura 11 — Enunciado presente em caderno de classe do “Pré II”, de 2019



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O exemplo ilustra uma situação tipicamente escolar de produção de textos. Interpretamos a presença de apenas dois enunciados no “Pré II” – exclusivamente em cadernos de instituições privadas – como demonstração da ênfase limitada atribuída ao eixo PRO e, da mesma forma, como um indicativo de que a escrita de textos estava fortemente vinculada ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, haja vista que a Produção de Textos foi introduzida nos enunciados apenas quando as crianças já demonstravam domínio das relações entre letras e sons, algo que, a propósito, não constitui objetivo da Educação Infantil. As respostas dadas pelas crianças, nos enunciados, nos forneceram fortes indícios para chegarmos a essa conclusão. O exemplo a seguir, continuação da tarefa retratada na Figura anterior, permite-nos tornar essa assertiva mais clara:

Figura 12 — Produção de texto da criança em caderno de classe do “Pré II” de 2019



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A separação do título, em relação ao corpo do texto, destaca a apropriação de uma convenção textual por parte da criança. As palavras foram grafadas corretamente, ao que tudo indica, com o auxílio de um adulto – não podemos também descartar a possibilidade desse texto ter sido escrito por alguém e copiado pela criança –, evidenciado por demarcações como o ponto final para organização do texto no espaço gráfico do caderno. O desenvolvimento do texto (supostamente uma “história”) foi composto por frases justapostas, um traço que, muitas vezes, reflete os usos recorrentes nos textos apresentados pela escola. Esse aspecto pode exemplificar como situações artificiais de produção textual tendem a gerar produções igualmente artificiais.

Ao revisitar as Figuras 11 e 12, observamos que a criança no “Pré II” copiou o enunciado (Figura 11) e escreveu o “texto” (Figura 12) utilizando a letra cursiva de forma bastante legível. Esses exemplos, extraídos dos cadernos de uma mesma criança, evidenciam que o ensino da letra cursiva já fazia parte das práticas pedagógicas das professoras desde a Educação Infantil. No caso exposto, a letra cursiva foi introduzida simultaneamente à letra de forma (ou bastão), embora essa última aparecesse com menor frequência nos enunciados analisados.

Uma evidência adicional sobre o “Pré II” referiu-se ao trabalho com outros aspectos que não estavam diretamente vinculados à alfabetização e ao letramento, razão pela qual esses dados não foram incluídos na Tabela 10. Embora a frequência absoluta de aspectos, como a oralidade, por exemplo, tenha sido maior na rede pública que na rede privada, os percentuais entre ambas foram bastante próximos, na ordem de 41 e 27, respectivamente.

Também analisamos os eixos de ensino observados nas tarefas do 1º ano do Ensino Fundamental. Ao todo, foram examinados 2.554 enunciados, dos quais 1.085 foram

identificados em 17 cadernos escolares da rede pública, e 1.469 em 14 cadernos da rede privada. Constatamos que, nesses materiais, houve maior investimento na alfabetização, corroborando com os dados gerados no “Pré II”, mas diferenciando-se especialmente na frequência dos eixos. Esses resultados podem inclusive ser verificados na Tabela 11<sup>75</sup>.

Tabela 11 — Frequência absoluta (N) e relativa (%) dos eixos de ensino, contemplados nos enunciados das tarefas do 1º ano

| PROCESSO      | CÓDIGO | EIXO DE ENSINO                               | 1º ANO (PÚBLICA) |            | 1º ANO (PRIVADA) |            |
|---------------|--------|----------------------------------------------|------------------|------------|------------------|------------|
|               |        |                                              | (N)              | (%)        | (N)              | (%)        |
| LETRAMENTO    | LEI    | LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL                | 137              | 12,59      | 257              | 17,41      |
|               | PRO    | PRODUÇÃO DE TEXTOS                           | 7                | 0,64       | 28               | 1,90       |
| ALFABETIZAÇÃO | SEA    | APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA | 944              | 86,76      | 1191             | 80,69      |
|               | -      | <b>TOTAL</b>                                 | <b>1088</b>      | <b>100</b> | <b>1476</b>      | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Procedendo à análise da tabela, notamos que as diferentes facetas dos processos de alfabetizar e de letrar possuíam pesos ou relevâncias distintos nos enunciados das tarefas do 1º ano. Esse resultado confirma as conclusões de Pinheiro (2012) e de Schiavini (2018), que, em suas pesquisas, utilizaram os cadernos escolares como fontes de investigação. Schiavini (2018) explorou as concepções de alfabetização e de letramento nas escolas do campo de Concórdia, analisando os cadernos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Pinheiro (2012), por sua vez, investigou as práticas de alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no município de Viana (ES), abrangendo o período de 2000 a 2009.

Quanto ao SEA, o percentual obtido foi de 86,76%, na rede pública, e de 80,69%, na rede privada, havendo uma diferença de 6,07%. É importante ressaltar que, em ambas as redes de ensino, ocorreu uma redução de enunciados associados ao SEA no 1º ano, em comparação aos resultados logrados no “Pré II”, em especial na rede privada, na qual se supõe que, no 1º ano, as crianças já estariam “alfabetizadas”.

<sup>75</sup> A frequência absoluta dessa tabela foi calculada com base na quantidade de vezes que o eixo se repetiu nos enunciados. Já a frequência relativa foi obtida a partir da divisão entre a frequência absoluta e o total de eixos encontrados.

De todo modo, acreditamos que esse resultado podia estar ligado, na rede pública de ensino, ao acesso das professoras e das crianças aos livros didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desde o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo menos no período investigado (de 2013 a 2019).

Em outros termos, isso significou dizer que o uso de livros didáticos, a partir do 1º ano, pode, supostamente, ter contribuído para a diferenciação quantitativa de tarefas concentradas no ensino do SEA, em cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental. Nas redes privadas, era (e continua sendo) comum o uso de livros didáticos desde a Educação Infantil, mas não dispomos de informações sobre o caso específico analisado<sup>76</sup>. À guisa de exemplo do trabalho com o SEA no 1º ano, consultemos a Figura 13.

Figura 13 — Tarefa presente em caderno de classe de 1º ano, de 2019, envolvendo o eixo Sistema de Escrita Alfabética

1º ANO

PÚBLICA

2019

CLASSE

SEA

EM LÍNGUA PORTUGUESA 04.12.2019

1- ESCREVA O NOME DO COLEGA A SEGUIR E, EM SEGUIDA, SEPARA E CONTE AS SÍLABAS DESSE NOME E INDIQUE O NÚMERO DE LETRAS.

Se separação sílábica Número de sílabas Número de Letras

VITOR VI TOR 2 5

2- CIRCULE AS FIGURAS CUJO NOME TEM O MESMO SOM INICIAL DO NOME VITOR.

VITÓRIA VIOLÃO FITA VASSOURA VIDRO

3- AGORA É A SUA VEZ. ESCREVA PALAVRAS QUE COMECEM IGUAL AOS NOMES A SEGUIR.

VITOR VIDA VICIO VITANINA

VACA VACO VALA VARA

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: O rosto da criança foi intencionalmente coberto com desenho para preservar sua identidade.

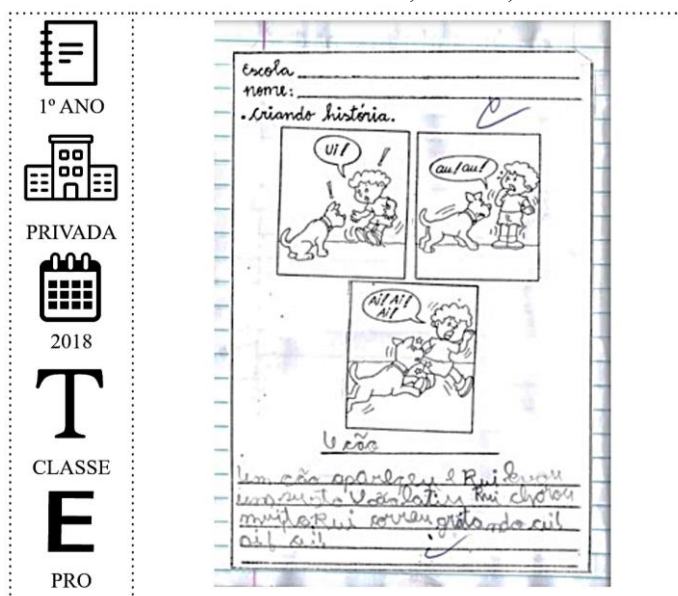
Como vemos na Figura 13, todos os três enunciados envolviam a aprendizagem do SEA, mas as habilidades linguísticas requeridas eram diferentes em cada um deles. Os enunciados das tarefas podiam variar significativamente no que dizia respeito às habilidades invocadas. No exemplo em tela, chamou-nos a atenção o modo como a professora organizou a tarefa,

<sup>76</sup> Araújo (2020) destaca que os livros didáticos também têm conquistado um espaço cada vez maior nas redes públicas de Educação Infantil. Em sua pesquisa de mestrado, que investigou os usos de um livro didático na construção de práticas de ensino de leitura e escrita, a autora analisou a experiência de duas professoras atuantes nos últimos anos da Educação Infantil na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, no estado de Pernambuco. Como resultado, constatou que o livro didático era incorporado às práticas docentes, embora de maneira esporádica e em combinação com outros materiais didático-pedagógicos, tal como os cadernos escolares.

partindo da escrita do primeiro nome de uma criança da turma e, posteriormente, contemplando a reflexão dos segmentos sonoros de palavras que iniciavam com o mesmo som (sílabas).

Do ponto de vista da organização dos enunciados, detectamos que os comandos apresentados na tarefa da Figura 13 foram estruturados por verbos no imperativo, tais como CIRCULE e ESCREVA; no entanto, essa não era uma regra para todos os enunciados. Também encontramos comandos simples, muitas vezes acompanhados de orientações genéricas, como representado na Figura 14.

Figura 14 — Tarefa presente em caderno de classe do 1º ano, de 2018, envolvendo o eixo Produção de Textos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Excluímos o nome da escola e da criança.

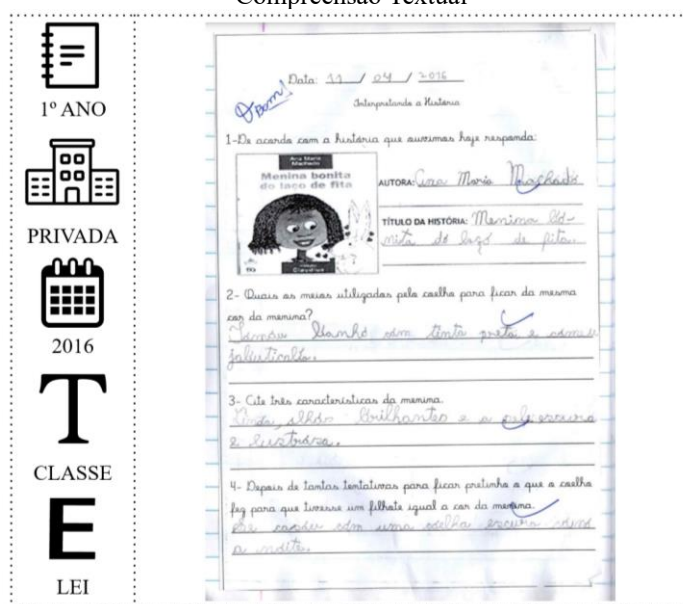
O enunciado em questão centrou-se no eixo de Produção de Textos (PRO). Voltando à Tabela 11, atestamos que a Produção de Textos Escritos constituiu o eixo de menor recorrência no âmbito do letramento. Ele representou 0,64% dos eixos dos cadernos analisados da rede pública, e 1,90%, da rede privada. Apesar do aumento em comparação ao “Pré II”, a Produção de Textos Escritos continuou sendo um eixo sub-representado nos enunciados das tarefas do 1º ano, contrário ao que tínhamos suposto para essa etapa. Resultado que corrobora os achados de Pinheiro (2012), após examinar as práticas de alfabetização de professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de cadernos escolares dos/as alunos/as e de planejamento das professoras.

Ressaltamos que o texto, embora fosse a unidade linguística central para os eixos do letramento, podia ser utilizado para atingir objetivos voltados à alfabetização. Isso significava que a simples presença de textos em tarefas escolares não garantia um trabalho efetivo de

letramento. Na tarefa da Figura 14, por exemplo, observamos uma situação bastante artificial de produção de textos.

Continuando na seara do letramento, a análise da Tabela 11, especificamente no que concerne à Leitura e à Compreensão Textual, a rede privada apresentou um percentual mais elevado de enunciados, 17,41%, ao passo que, na rede pública, foi de 12,59%. Vejamos uma demonstração de como o eixo Leitura e Compreensão Textual foi traduzido em um dos enunciados das tarefas escolares do 1º ano.

Figura 15 — Enunciados presentes em caderno de classe do 1º ano, de 2016, envolvendo o eixo Leitura e Compreensão Textual



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como evidenciamos neste fragmento, os enunciados podiam incluir ou exigir a leitura de textos, realizada não apenas pelas crianças, mas também pelas professoras ou familiares. Finalmente, quanto ao eixo LEI, queremos destacar que as perguntas utilizadas nos enunciados, para enriquecer a interação das crianças com os textos, podiam variar significativamente em sua natureza.

Revisitando as Tabelas 10 e 11, é fácil, portanto, concluir que, em termos quantitativos, houve diferenças significativas quanto aos enunciados e aos eixos de ensino, mobilizados pelas redes pública e privada. Na rede privada, os cadernos apresentaram não somente mais enunciados ligados ao eixo da alfabetização como também aos eixos do letramento.

Inferimos que o suporte [caderno escolar], o qual examinamos, também pode ter produzido efeitos nesses resultados, tendo consequências não somente sobre como as tarefas

eram ordenadas; mas, também, nos eixos que constituíam saberes considerados essenciais, pelas professoras, nas experiências formativas de alfabetização e de letramento das crianças.

Finalizando esse tópico, um comentário ainda nos parece importante. A exploração de outros aspectos que não vinculados à alfabetização e ao letramento, tais como a ortografia e a gramática, nas tarefas da rede privada, correspondeu a 367 enunciados. Esse quantitativo foi superior à soma dos eixos ligados ao letramento, que totalizaram 285. Na rede pública, embora presentes, esses outros aspectos tiveram uma quantidade reduzida, somando 68 enunciados. Do ponto de vista proposto, tais dados, concatenados a outros aspectos, foram aqui incluídos apenas para proporcionar contexto e não estão relacionados ao escopo deste estudo, conforme mencionamos anteriormente.

Até agora, tratamos das frequências absolutas e relativas dos eixos de ensino identificados nos cadernos das crianças do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, comparando as esferas pública e privada. Dando prosseguimento à análise, examinamos a média aritmética dos eixos de alfabetização e de letramento por caderno, em cada rede e etapa de escolarização, e calculamos o desvio-padrão amostral.

Consideramos essa abordagem a mais adequada para comparar a frequência entre o “Pré II” e o 1º ano, visto haver uma disparidade significativa no número de cadernos disponíveis para análise em cada uma dessas etapas. Com isso, foi possível estabelecer uma comparação mais equilibrada, apesar da diferença no volume de material que constituiu o *corpus* do estudo.

A Tabela 12, a seguir, é bastante representativa dos resultados obtidos. Estivemos interessados não apenas em identificar, com isso, a distribuição média dos enunciados e dos eixos por etapa e rede, mas também em como avaliar o grau de dispersão desses valores em relação à média.



Tabela 12 — Média e desvio-padrão dos eixos de ensino contemplados no “Pré II” e 1º ano do Ensino Fundamental

| ETAPA    | REDE    | MÉDIA DE ENUNCIADOS POR<br>CADERNO | LETRAMENTO |                   |       |                   | ALFABETIZAÇÃO |                   |
|----------|---------|------------------------------------|------------|-------------------|-------|-------------------|---------------|-------------------|
|          |         |                                    | LEI        |                   | PRO   |                   | SEA           |                   |
|          |         |                                    | MÉDIA      | DESVIO-<br>PADRÃO | MÉDIA | DESVIO-<br>PADRÃO | MÉDIA         | DESVIO-<br>PADRÃO |
| “PRÉ II” | PÚBLICA | 50,42                              | 3,63       | 5,62              | 0,00  | 0,00              | 46,95         | 25,87             |
|          | PRIVADA | 88,11                              | 10,44      | 13,13             | 0,22  | 0,44              | 77,44         | 47,42             |
| 1ºANO    | PÚBLICA | 63,82                              | 8,06       | 11,59             | 0,41  | 0,46              | 55,53         | 35,99             |
|          | PRIVADA | 104,93                             | 18,36      | 14,80             | 2,00  | 1,52              | 85,07         | 68,11             |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Há, pelo menos, quatro pontos principais a serem destacados. Um primeiro ponto é que, nas duas etapas investigadas, notamos que os cadernos da rede privada continham, aproximadamente, 1,69 vezes mais enunciados de alfabetização e de letramento que os da rede pública. Segundo ponto, os cadernos da rede privada do “Pré II” apresentaram uma média maior de enunciados, por cadernos – nos eixos: Leitura e Compreensão de Textos (LEI) e Sistema de Escrita Alfabética (SEA) –, que o 1º ano da rede pública. Terceiro, a Produção de Textos (PRO) foi pouco explorada no “Pré II”, com presença discreta nos cadernos da rede privada, e completa ausência nos da rede pública. Nos cadernos do 1º ano, houve um incremento na frequência de enunciados relacionados a esse eixo, embora esse avanço ainda se mostrasse bastante incipiente.

Quarto, e último ponto: evidenciamos uma alta dispersão das médias mensuradas pelo desvio-padrão. Em outras palavras, isso indicou que, em muitos cadernos, os valores se encontraram distantes da média, mostrando uma grande variabilidade entre os dados. Diversos fatores – como número reduzido de cadernos analisados; materiais incompletos ou com rasuras; e poucos cadernos explorando, de maneira uniforme, os eixos de alfabetização e de letramento – podiam, a nosso ver, explicar por que o desvio-padrão se manteve elevado.

Diante do exposto, quais seriam as relações entre os dados observados, nos enunciados das tarefas analisadas, e as discussões atuais sobre a alfabetização e o letramento? Quais as implicações das etapas de escolarização e dos tipos de rede de ensino nas tarefas propostas para a alfabetização e o letramento das crianças?

Quanto à indagação inicial, a investigação que levamos a cabo mostrou que os discursos contrários à alfabetização na Educação Infantil contrastam com as práticas observadas nos cadernos do “Pré II” das redes de ensino investigadas. Os resultados deste capítulo não deixam dúvidas de que o ensino do eixo *Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética* era um consenso na prática das professoras.

Os dados também atestaram que, embora as teorias pedagógicas em voga sublinhem, incansavelmente, a importância do letramento, os enunciados das tarefas propostas pelas docentes pareceram pouco endossá-las, pois o ensino do letramento se deu de maneira pulverizada nos cadernos. Considerando o que os cadernos nos permitiam enxergar, podemos dizer, portanto, que, mesmo que a interdependência entre os processos de alfabetização e de letramento esteja, de certo modo, explicitada em currículos “desejados” e “prescritos”, a separação entre esses processos parece ainda persistir nos currículos “reais” e “vividos” pelas professoras.

Não há elementos, porém, que assegurem que essa dissociação entre os processos de alfabetização e de letramento, pelo menos em termos quantitativos, tenha ocorrido por

resistência teórica mais do que por razões pragmáticas. É válido termos em mente, como argumenta Barseghyan (2015, p. 31, tradução nossa), que “muitas vezes, aceitamos uma teoria, mas usamos outra teoria que não aceitamos”.

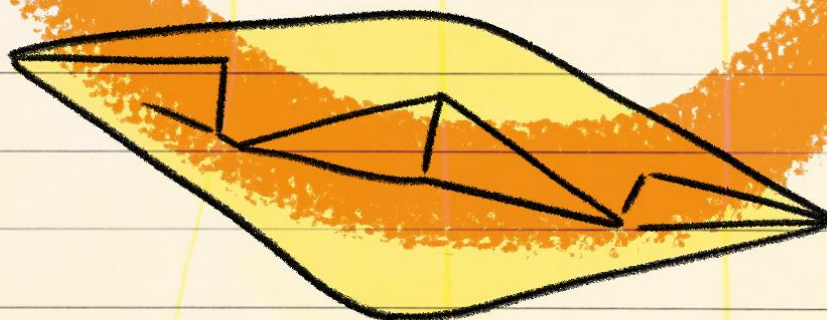
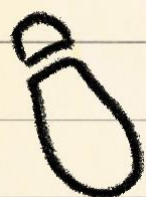
Quanto à segunda indagação, nas etapas de escolarização, a média de enunciados, voltados à alfabetização e ao letramento no 1º ano, foi, em geral, superior à do “Pré II”. Entretanto, não é possível afirmar que a etapa de escolarização, isoladamente, seja um fator determinante dessa discrepância. Acrescido a isso, depreendemos que houve diferenciações quantitativas significativas entre as redes pública e privada, no que diz respeito aos eixos de ensino de alfabetização e de letramento, cotejados nos enunciados das tarefas escolares. De todo modo, não podemos desconsiderar o impacto que outras variáveis, não abordadas nesta investigação, qual seja: a quantidade de dias letivos registrados nos cadernos, as condições de trabalho das professoras, entre outros fatores<sup>77</sup>. Por isso, é provável que o tipo de rede explique apenas parcialmente as diferenças quantitativas dos eixos.

Ademais, não investigamos se os acréscimos numéricos observados resultariam em maior variedade e qualidade das habilidades linguísticas exploradas em cada eixo, o que deslocaria nossa atenção para outras questões, das quais ainda não tratamos, a saber: Que habilidades linguísticas têm sido reservadas para cada eixo? Há uma relação entre quantidade, qualidade e variedade das habilidades linguísticas? Para respondê-las, é preciso dar um passo adiante.

---

<sup>77</sup> Ainda que tivéssemos reunido uma quantidade igualitária de cadernos das redes pública e privada, essas variáveis não poderiam ser dispensadas.

RECOMPONDO O CORPUS  
*segunda* paragem



## 6 RECOMPONDO O *CORPUS*: SEGUNDA PARAGEM

---

Damos continuidade à recomposição do *corpus*, direcionando-nos agora ao exame das *unidades e habilidades linguísticas* nos enunciados das tarefas escolares destinadas a seis crianças que possuíam cadernos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas foram acompanhadas por professoras diferentes em cada etapa de escolarização. A análise dos 17 cadernos, utilizados nesta investigação, permitiu-nos concluir que as unidades linguísticas “letra” e “texto” abrangeram maior diversidade (tipos) de habilidades linguísticas, com uma distinção marcante entre elas. No nível do texto, as habilidades envolveram três eixos de ensino distintos: Leitura e Compreensão Textual, Produção de Textos e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Em contraste, no nível da letra, apenas o último eixo foi abordado. Embora essas unidades tenham exibido variações notáveis nas habilidades trabalhadas, a unidade “palavra” foi a que, no total, contemplou o maior número de enunciados. Percebemos, ainda, que a presença ou a ausência de certas habilidades linguísticas refletia, de algum modo, o valor atribuído a elas, pelas professoras, nos eixos ligados à alfabetização e ao letramento. Das 76 habilidades linguísticas identificadas nos cadernos, 47 foram observadas em ambas as etapas de escolarização, enquanto apenas 11 foram exclusivas ao “Pré II”. No 1º ano do Ensino Fundamental, esse número subiu para 18 habilidades exclusivas. Comparativamente, podemos afirmar que os cadernos das crianças do 1º ano apresentaram não apenas uma maior variedade de habilidades, como também uma maior quantidade de enunciados. Contudo, a premissa de que uma maior variedade e quantidade de habilidades favoreceria a aprendizagem da alfabetização e do letramento foi apenas parcialmente verdadeira neste estudo, pois a quantidade e a variedade de habilidades linguísticas nem sempre se traduziram em qualidade, especialmente quando a ênfase esteve em habilidades preparatórias e pouco reflexivas.

---

### 6.1 UNIDADES E HABILIDADES LINGUÍSTICAS EM FOCO

No capítulo 5, demonstramos a frequência relativa e absoluta dos eixos de ensino de alfabetização e de letramento, privilegiada em cadernos escolares do “Pré II” e do 1º ano do

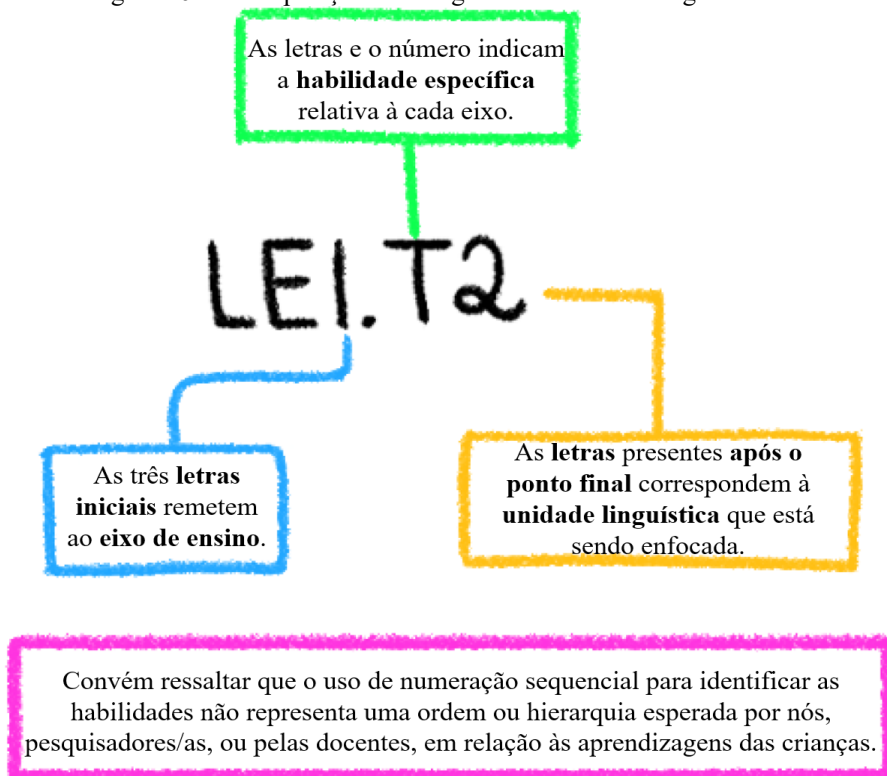
Ensino Fundamental, das redes pública e privada. Neste capítulo, faremos uma segunda paragem para apresentar as *unidades* e as *habilidades linguísticas* de alfabetização e de letramento, presentes em 17 cadernos, pertencentes a 6 crianças, de escolas do campo e de áreas urbanas. Elas possuíam cadernos correspondentes ao “Pré II” e ao 1º ano, mas as suas professoras tinham sido diferentes em cada etapa. Caso o/a leitor/a ainda tenha dúvidas sobre os procedimentos empregados, sugerimos retomar o capítulo 4, que corresponde à metodologia.

No que diz respeito às habilidades linguísticas, também utilizamos como referência os enunciados presentes nas tarefas para proceder à análise. Quanto a isso, lembramos, como evoca Soares (2016, p.28), que qualquer que seja “a categorização é, como toda categorização, reducionista” e, portanto, dificilmente é capaz de contemplar com precisão todas as nuances dos componentes envolvidos na aprendizagem inicial da língua escrita.

Aqui, cabe um parêntese explicativo: interpretamos como habilidade *a capacidade de executar ações, visando a aprendizagem de aspectos ligados à alfabetização e ao letramento*. Cada habilidade estava orientada por uma ou mais ações a serem realizadas pela criança.

Prosseguindo, então, discorreremos sobre as habilidades de alfabetização e de letramento exploradas nos enunciados das tarefas do “Pré II” e do 1º ano, as quais foram organizadas a partir de determinada estrutura. Para melhor explicar, vejamos um exemplo:

Figura 16 — Composição do código das habilidades linguísticas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como percebido na Figura 16, as habilidades foram agrupadas por eixos de ensino, conforme já desenvolvido no capítulo anterior. Neste capítulo, cada eixo é representado pelas seguintes letras: LEI para Leitura e Compreensão Textual, PRO para Produção de Textos e SEA para Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Partimos do princípio de que, para ler e escrever, as crianças devem manipular e refletir sobre as diferentes unidades que estruturam a língua – texto, frase, palavra, sílaba<sup>78</sup>, letra e fonema – em variadas situações. Com base nesse entendimento, organizamos as habilidades linguísticas consoante à unidade linguística em foco. Atribuímos um código a cada uma dessas unidades, da mesma forma como fizemos em relação aos eixos de ensino. Assim, estabelecemos a seguinte representação para as unidades linguísticas: texto (T); frase (FR); palavra (P); sílaba (S); letra (L) e fonema (F).

É necessário assinalar, como fizemos no capítulo anterior, que outras habilidades destinadas aos domínios da oralidade, da gramática e da ortografia não serão discutidas. Embora relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, esses domínios escapam de nosso campo de investigação.

No conjunto dos 17 cadernos<sup>79</sup>, dos quais 8 eram do “Pré II” e 9 do 1º ano, identificamos 76 diferentes habilidades voltadas à alfabetização ou ao letramento, as quais foram codificadas e tipificadas, obedecendo aos códigos alfanuméricos. O quadro completo com todas essas habilidades está disponível no Apêndice G.

Investigamos as habilidades linguísticas concentradas no ensino da alfabetização e do letramento, inscritas nos enunciados das tarefas escolares – quando eles existiam – para não somente compreender o que ali estava posto, como, também, para apreender o seu alcance. É mister enfatizar que não tratamos de estabelecer uma lista de habilidades específicas que as crianças deveriam possuir, ao final de cada uma das etapas de escolarização investigadas, ou que a exploração dessas habilidades, mobilizadas nas tarefas pelas professoras, implicaria na automática aprendizagem pelas crianças. Do contrário, confundir a lógica da pesquisa com as das práticas de ensino poderia levar-nos a produzir um monstro quimérico, como aludiu Maulini (2017), com corpo de professora e cabeça de pesquisadora.

Outrossim, as habilidades foram categorizadas a partir do que os cadernos exprimiam, por meio dos enunciados, a fim, inclusive, de reduzirmos, o máximo possível, os “efeitos de legitimidade” (Lahire, 1997), e distribuídas por ordem alfabética. Ainda assim, reconhecemos

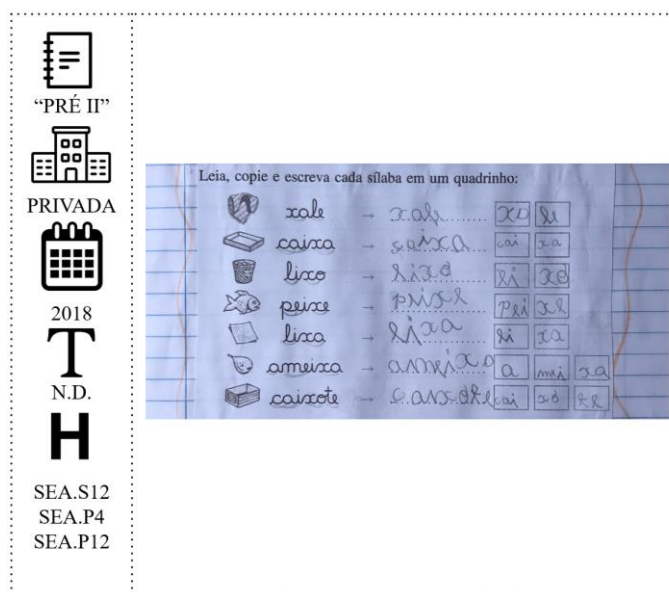
<sup>78</sup> Incluímos aqui as rimas e as aliterações que constituem unidades intrassilábicas.

<sup>79</sup> Para visualizar as imagens desses 17 cadernos, acesse o link a seguir ou consulte o Apêndice H: <http://bit.ly/3Yi5Akk>.

que analisar práticas, tais como são, pressupunha formas de pensá-las e conceituá-las, que – independentemente de quaisquer que sejam – não são ideologicamente neutras.

Importa, também, salientar que um único enunciado podia englobar mais de uma habilidade linguística. Essa situação pode ser ilustrada com um fragmento retirado de um dos cadernos de tipo *não identificado* (ver Figura 17), a seguir.

Figura 17 — Composição do código das habilidades linguísticas Enunciado com diferentes habilidades linguísticas, em caderno do tipo não identificado do “Pré II”



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: T (tipo de caderno); H (habilidade linguística)<sup>80</sup>.

Notamos, na tarefa em tela, que foram contempladas três habilidades distintas ligadas ao eixo SEA: **separar as sílabas das palavras** (SEA.S2), **copiar palavras** (SEA.P4) e **ler palavras** (SEA.P14).

Fizemo-nos, então, três perguntas: quantas habilidades linguísticas eram enfocadas nas tarefas por etapa de escolarização? As habilidades variavam, mais ou menos, a depender da unidade linguística trabalhada? Averiguamos que diferentes tipos de operações orientaram as práticas de ensino de alfabetização e de letramento das professoras, tais como: identificar, copiar, escrever, ler e outros. Para mais, captamos quais habilidades<sup>81</sup> permaneceram ou desapareceram de uma etapa de escolarização à outra: 47 habilidades estiveram presentes nas

<sup>80</sup> Em todas as figuras deste capítulo, utilizamos “T” para indicar o tipo de caderno e “H” para representar a habilidade linguística.

<sup>81</sup> As habilidades foram organizadas nas tabelas seguindo a ordem alfabética, ou seja, dispostas conforme a sequência padrão do alfabeto latino (A, B, C...), para facilitar a consulta e a localização dos itens apresentados nas Tabelas.



duas etapas de escolarização, e poucas foram aquelas exclusivas ao “Pré II”, que somaram 11. No 1º ano do Ensino Fundamental, esse quantitativo foi pouco superior, uma vez que foram identificadas 18 habilidades linguísticas reservadas apenas a essa etapa de escolarização.

Duas observações finais, antes de começarmos a seção 6.2: os enunciados propostos pelas professoras sinalizavam uma diversidade de habilidades que elas consideravam necessárias para que as crianças interagissem efetivamente com a leitura e a escrita, algumas ligadas à alfabetização e outras ao letramento.

É válido ter em mente que essa análise abrangeu 1.400 enunciados, extraídos de cadernos escolares, entre os anos de 2014 e 2019, pertencentes a seis crianças: Bruna, João, Marli, Pedro, Júlia e José. Por último, cabe mencionar que, ao considerar a tipologia específica desses materiais, apenas cadernos de *projeto* não compuseram este estudo.

Nas próximas seções, destacaremos as habilidades linguísticas que se relacionavam mais especificamente com o processo letramento e as quais poderão ser observáveis nos exemplos subsequentes.

## 6.2 HABILIDADES DE LETRAMENTO: EIXOS LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS

A análise realizada no capítulo 5, anterior a este, revelou uma secundarização dos eixos de letramento, nos 59 cadernos escolares examinados naquela ocasião, padrão que se manteve consistente nos 17 cadernos examinados neste capítulo.

Sabemos que o texto constitui a unidade linguística central no ensino do letramento. No entanto, verificamos, ao aprofundarmos a investigação, que apenas cerca de 23,68% das habilidades linguísticas tinham o texto como unidade linguística de referência e estavam associadas ao letramento. À luz dessas primeiras evidências, consultemos o Quadro 3.

Quadro 3 — Habilidades linguísticas no âmbito do Letramento

| U.    | CÓDIGO  | HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E PRODUÇÃO DE TEXTOS                                                                          |
|-------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEXTO | LEI.T1  | Escrever título para o texto lido pela criança, com ou sem ajuda de um/uma adulto/a                                                                    |
|       | LEI.T2  | Identificar o gênero discursivo de um texto e as suas características <sup>82</sup>                                                                    |
|       | LEI.T3  | Ler pseudotextos                                                                                                                                       |
|       | LEI.T4  | Ler textos (trechos ou integrais) com a mediação de um/uma adulto/a                                                                                    |
|       | LEI.T5  | Ler textos (trechos ou integrais) com autonomia                                                                                                        |
|       | LEI.T6  | Localizar informações explícitas em pseudotextos                                                                                                       |
|       | LEI.T7  | Localizar informações explícitas em textos lidos com autonomia pela criança ou com a ajuda de outro/a leitor/a experiente                              |
| TEXTO | LEI.T8  | Pesquisar os significados das palavras que compõem textos em diferentes suportes textuais (dicionário, jornal, revista ou outros)                      |
|       | LEI.T9  | Pesquisar textos e informações, em meios impressos ou digitais, com autonomia ou obtendo a ajuda de um/uma adulto/a, sobre temas/assuntos determinados |
|       | LEI.T10 | Produzir desenhos a partir do texto (oral ou escrito) apresentado                                                                                      |
|       | LEI.T11 | Produzir inferências por escrito com base em textos (lidos ou ouvidos)                                                                                 |
|       | LEI.T12 | Reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes                                                                                         |
|       | LEI.T13 | Responder perguntas que exigem uma elaboração pessoal sobre tema abordado em texto                                                                     |
|       | LEI.T14 | Resumir, por escrito, os textos de diferentes gêneros lidos por um/uma adulto/a ou mesmo pela própria criança                                          |
|       | LEI.T15 | Selecionar, com a mediação do/a adulto/a, um livro ou uma história para ser lida, de acordo com as necessidades e interesses                           |
|       | PRO.T1  | Dar continuidade à escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora                                                          |
|       | PRO.T2  | Escrever textos a partir de figuras/imagens, palavras ou situações previamente fornecidas                                                              |
|       | PRO.T3  | Produzir registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo                                               |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Das 18 habilidades linguísticas de letramento, 15 vinculavam-se à Leitura e à Compreensão Textual, enquanto apenas 3 abordavam o eixo Produção de Textos. Considerando o exposto e as informações apresentadas no Quadro 3, nas próximas duas subseções, aprofundaremos a discussão sobre cada uma dessas habilidades.

<sup>82</sup> Embora essa habilidade (LEI.T2), indicada no Quadro 3, não esteja diretamente relacionada ao eixo de Leitura e Compreensão Textual, decidimos incluí-la, à semelhança do que fizeram Moraes, Silva e Nascimento (2020), em artigo sobre o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na Educação Infantil nas três versões da BNCC, pois ela remete aos processos de apropriação sociocultural dos gêneros discursivos escritos presentes no universo infantil. Desse modo, essa habilidade se conecta à faceta sociocultural da língua escrita, que abrange os usos, as funções e os valores atribuídos à escrita em variados contextos sociais. Essa faceta, em articulação com a faceta interativa – que se refere à interação entre sujeitos por meio da leitura e da escrita e à expressão e compreensão de significados pela escrita –, compõe o letramento, segundo Soares (2016).

### 6.2.1 Habilidades de Leitura e Compreensão Textual

Desde o “Pré II”, observamos habilidades correlacionadas à leitura e à compreensão textual nos enunciados das tarefas escolares dirigidas às crianças. O trabalho com esse eixo, porém, não se aplicou à totalidade dos cadernos examinados: dos 8 cadernos, do “Pré II”, analisados, apenas 3 deles incluíam tarefas que abordavam esse eixo de ensino, e todos eles tinham sido usados por crianças de escolas particulares. No 1º ano, os resultados foram um pouco diferentes – dos 9 cadernos que obtivemos dessa etapa de escolarização, 7 continham enunciados voltados ao eixo leitura e compreensão textual, sendo 2 deles provenientes da rede pública (de uma mesma criança), e 5 da rede privada (de três diferentes crianças).

À primeira vista, esse dado que obtivemos poderia nos levar à precipitada dedução de que parte das professoras não privilegiava, em suas práticas de ensino, a leitura e a compreensão de textos. No entanto, diante do quantitativo exibido, não podíamos também descurar da natureza do suporte com o qual estávamos lidando: deixar marcas escritas sob o papel. Além disso, a ausência ou a escassez de habilidades linguísticas não significava que a leitura e a compreensão não pudessem ter sido ensinadas por meio de outros suportes, inclusive oralmente.

Na Tabela 13, a seguir, apresentaremos o rol das habilidades de leitura e de compreensão textual identificadas nos cadernos das crianças. Mostraremos, também, a frequência com que essas habilidades foram recrutadas nesses materiais. Uma simples análise por contraste nos permite verificar as habilidades mais recorrentes, em cada etapa de escolarização e redes de ensino

Tabela 13 — Habilidades linguísticas do Eixo Leitura e Compreensão Textual

| U. TEXTO | CÓDIGO | HABILIDADE                                                                            | CRIANÇA/ ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |        |                                                                                       | BRUNA                           |    | MARLI |    | PEDRO |    | JOSÉ |    |       |
|          |        |                                                                                       | PRÉ                             | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | LEI.T1 | Escrever título para o texto lido pela criança ou através da ajuda de um/uma adulto/a | -                               | -  | -     | -  | 1     | -  | -    | 1  | 2     |
|          | LEI.T2 | Identificar o gênero discursivo de um texto e as suas características                 | -                               | 1  | -     | 1  | -     | -  | -    | -  | 2     |
|          | LEI.T3 | Ler pseudotextos                                                                      | -                               | -  | -     | 8  | 1     | 6  | -    | -  | 15    |
|          | LEI.T4 | Ler textos reais (trechos ou integrais) com a mediação de um/uma adulto/a             | -                               | -  | -     | -  | 3     | 1  | -    | -  | 4     |
|          | LEI.T5 | Ler textos reais (trechos ou integrais) com autonomia                                 | -                               | -  | -     | 2  | 2     | -  | -    | -  | 4     |
|          | LEI.T6 | Localizar informações explícitas em pseudotextos                                      | -                               | -  | -     | -  | 9     | -  | -    | 17 | 26    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)<sup>83</sup>. (continua)

<sup>83</sup> Em todas as tabelas deste capítulo, “U.” indica a unidade linguística, enquanto “PRÉ” e “1º” correspondem aos anos de escolarização, sendo o primeiro o “Pré II” e a segundo o 1º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 13 — Habilidades linguísticas do Eixo Leitura e Compreensão Textual (continuação)

| U. TEXTO | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                                             | CRIANÇA/ ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                                                                                        | BRUNA                           |    | MARLI |    | PEDRO |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                                                                                        | PRÉ                             | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | LEI.T7  | Localizar informações explícitas em textos reais, lidos com autonomia pela criança ou por outro/a leitor/a experiente                                  | -                               | 13 | 3     | 9  | 16    | 30 | 13   | 11 | 95    |
|          | LEI.T8  | Pesquisar os significados das palavras que compõem textos em diferentes suportes textuais (dicionário, jornal, revista ou outros)                      | -                               | -  | -     | -  | -     | 1  | -    | -  | 1     |
|          | LEI.T9  | Pesquisar textos e informações, em meios impressos ou digitais, com autonomia ou obtendo a ajuda de um/uma adulto/a, sobre temas/assuntos determinados | -                               | -  | -     | 1  | 2     | -  | -    | -  | 3     |
|          | LEI.T10 | Produzir desenhos a partir do texto (oral ou escrito)                                                                                                  | -                               | -  | -     | 2  | -     | 4  | -    | -  | 6     |
|          |         |                                                                                                                                                        |                                 |    |       |    |       |    |      |    |       |
|          |         |                                                                                                                                                        |                                 |    |       |    |       |    |      |    |       |
|          |         |                                                                                                                                                        |                                 |    |       |    |       |    |      |    |       |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024). (continua)

Tabela 13 — Habilidades linguísticas do Eixo Leitura e Compreensão Textual (conclusão)

| U. TEXTO | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                   | CRIANÇA/ ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                                                              | BRUNA                           |    | MARLI |    | PEDRO |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                                                              | PRÉ                             | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | LEI.T11 | Produzir inferências, por escrito, com base em textos (lidos ou ouvidos)                                                     | -                               | -  | -     | 2  | 3     | 2  | -    | -  | 7     |
|          | LEI.T12 | Reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes                                                               | -                               | -  | -     | 1  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|          | LEI.T13 | Responder perguntas que exigem uma elaboração pessoal sobre tema abordado em texto                                           | -                               | -  | -     | 1  | 1     | 1  | -    | -  | 3     |
|          | LEI.T14 | Resumir os textos lidos (por um/uma adulto/a ou pela criança) de diferentes gêneros                                          | -                               | -  | -     | -  | 2     | -  | -    | -  | 2     |
|          | LEI.T15 | Selecionar, com a mediação do/a adulto/a, um livro ou uma história para ser lida, de acordo com as necessidades e interesses | -                               | -  | -     | -  | 2     | -  | -    | -  | 2     |
|          | TOTAL   |                                                                                                                              | 0                               | 14 | 3     | 27 | 42    | 45 | 13   | 29 | 173   |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

A maioria das habilidades linguísticas da Tabela 13 destinava-se à *localização de informações explícitas em textos reais, lidos com autonomia pela criança ou por um/uma leitor/a experiente* (LEI.T7). Em geral, essa habilidade envolvia perguntas padronizadas e de identificação de informações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Não era incomum encontrarmos enunciados que solicitavam das crianças a transcrição literal das informações na mesma ordem em que elas apareciam no texto.

Os enunciados das tarefas, que requeriam a localização de informações explícitas nos textos reais<sup>84</sup>, podiam variar entre:

1. **Copiar:** demandavam que as crianças identificassem e transcrevessem partes específicas do texto, preservando sua forma original. Essa foi a operação mais frequente nos enunciados do “Pré II” e do 1º ano;
2. **Marcar a(s) alternativa(s) correta(s):** Era necessário que as crianças selecionassem, dentre várias opções apresentadas, aquelas que correspondiam corretamente às informações, explicitamente fornecidas, nos textos ao quais se referiam. No “Pré II”, essa foi a segunda de maior incidência;
3. **Completar:** Neste caso, os enunciados encorajavam as crianças a preencherem lacunas em frases ou parágrafos, utilizando informações explícitas extraídas diretamente do texto;
4. **Parafrasear:** Nesses enunciados, instruía-se que as crianças reescrevessem informações explícitas do texto, com suas próprias palavras, demonstrando certa capacidade de reformulação, aparecendo, sobretudo, nos cadernos do 1º ano.

Entre esses enunciados, encontramos:

---

<sup>84</sup> Essa estrutura de organização dos enunciados também foi adotada nos pseudotextos, destacando-se o uso da cópia de informações, a marcação das alternativas corretas e a estratégia de completar lacunas.

Figura 18 — Localização de informações explícitas em textos reais, lidos com autonomia ou por um/uma leitor/a experiente em caderno do 1º ano de Pedro

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><b>1º ANO</b><br><br><b>PRIVADA</b><br><br><b>2016</b><br><b>T</b><br><b>CLASSE E</b><br><b>CASA</b><br><b>H</b><br><b>LEI.T4</b><br><b>LEI.T7</b> | <p>Projeto: "Ler Faz a Diferença"</p> <p>Hoje, a mamãe do nosso amiguinho contou a historinha "Quem soltou o pum", foi muito legal. Agora é a vez da sua mamãe! Escolha um livrinho e faça a leitura junto com ela, em seguida responda as questões abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o nome do livro?<br/> <i>Peter Pan</i></li> <li>• Qual o nome do autor (a)?<br/> <i>Cristina Marquetti</i></li> <li>• De que se trata a história?<br/> <i>De Peter Pan que salvou os amigos do capitão Ganchês.</i></li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: Obliteramos o nome da criança do enunciado.

Durante as análises, deparamo-nos frequentemente com “perguntas contextuais” sobre o texto, como, por exemplo, “Qual o título do texto?” ou “Quem é o/a autor/a do texto?”, “Quem são os personagens do texto?” e “O que disse o papagaio?”. Marcuschi (2008) argumenta que essas perguntas contextuais reduzem a leitura a uma tarefa meramente repetitiva e que a resposta dada pela criança não é garantia de que ela compreendeu efetivamente o texto lido.

Um argumento, trazido à baila no trabalho de Miguel *et al.* (2012), foi o de que as perguntas empregadas pelas docentes, nas diferentes situações de ensino da compreensão, reverberavam na forma como os/as alunos/as se posicionavam diante do texto. As perguntas evocavam não só diferentes níveis de engajamento dos/as estudantes, mas também variados graus de dificuldade.

Em consonância com Miguel *et al.* (2012), acreditamos que, ao elaborar as perguntas, as professoras precisam estar cientes das habilidades que visam explorar com cada uma delas, conduzindo o/a leitor/a para uma reflexão progressiva sobre o que lê ou ouve.

Quanto à Tabela 13, averiguamos que a habilidade linguística de *localização de informações explícitas em textos reais, lidos com autonomia pela criança ou por um/uma leitor/a experiente* (LEI.T7) aparecia mais recorrentemente nos cadernos do 1º ano do que no “Pré II”, exceto no caso dos materiais de José. No entanto, apesar de essa habilidade de localização, envolvendo a manipulação de textos reais, ter sido quantitativamente inferior nos cadernos do 1º ano dessa criança, em comparação ao “Pré II”, averiguamos um aumento da



habilidade de *localização de informações explícitas em pseudotextos ou textos cartilhados* (LEI.T6) em seus materiais. Não por acaso, essa foi a segunda habilidade de leitura e de compreensão textual de maior incidência nos cadernos das crianças. O que podemos assegurar é que, apesar das críticas aos textos artificialmente criados para alfabetizar, eles permaneciam sendo utilizados pelas professoras em sala de aula.

Figura 19 — Localização de informações explícitas em pseudotextos ou textos cartilhados em caderno do 1º ano de José

The worksheet is divided into two main sections. On the left, there is a vertical column of icons and text: a spiral notebook icon, '1º ANO', a school building icon, 'PRIVADA', a calendar icon, '2018', a large letter 'T', 'N.D.', a large letter 'H', 'SEA.T1', and 'LEI.T6'. The main section on the right contains a copy of a text and a matching exercise.

**Copy:**

|                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| O dado             | O dado             |
| O dado é de Widi.  | O dado é de Widi.  |
| Woca pede o dado.  | Woca pede o dado.  |
| Widi deu o dado.   | Widi deu o dado.   |
| Woca babou o dado. | Woca babou o dado. |

**Responda assinalando.**

a. Título do texto. ( ) O dado (X) O dado

b. O dado é de. ( ) Wudu (X) Widi

c. Pede o dado. (X) Woca ( ) Wuda

d. Woca babou o. (X) dado ( ) dado

**Escreva o nome das pessoas do texto.**

Widi Woca

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No que concerne à Figura 19, observamos, entre outras, a habilidade de *localizar informações explícitas em pseudotexto* (LEI.T6) por meio de dois tipos de enunciados: um deles invocando a marcação das alternativas corretas; o outro, a cópia ou transcrição de informações contidas no “texto”. De modo geral, os pseudotextos apresentavam narrativas curtas, muitas vezes desconexas, sem autoria e com léxico controlado, isto é, com palavras que provavelmente já tinham sido previamente ensinadas ou que continham as sílabas que seriam objetos de ensino naquele momento. Aliás, se os primeiros enunciados das tarefas, envolvendo pseudotextos, requeriam a leitura e a localização de informações neles, os demais enunciados, muitas vezes, focalizavam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

As habilidades de *resumir os textos lidos (por um/uma adulto/a ou pela criança) de diferentes gêneros* (LEI.T14); *escrever título para o texto lido pela criança ou através da ajuda de um/uma adulto/a* (LEI.T1); *selecionar com a mediação do/a adulto/a um livro ou uma história para ser lida, de acordo com as necessidades e interesses* (LEI.T15); *pesquisar os significados das palavras que compõem textos em diferentes suportes textuais (dicionário,*

*jornal, revista ou outros*) (LEI.T8); *identificar o gênero discursivo de um texto e as suas características* (LEI.T2) e de *reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes* (LEI.T12) manifestaram-se de maneira dispersa, ao longo dos dois anos de escolarização investigados; sendo registradas em apenas um ou, no máximo, dois enunciados. Além disso, essas habilidades foram majoritariamente observadas em materiais distintos, sugerindo uma distribuição fragmentada e sem evidência de um ensino regular. Vamos apresentar um exemplo (Figura 20).

Figura 20 — Identificação do gênero discursivo de um texto e as suas características em caderno do 1º ano de Marli

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS

A CIGARRA E A FORMIGA

A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO. ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS. QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER. A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA: - E O QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO? DURANTE O VERÃO, EU CANTEI. - DISSE A CIGARRA. E A FORMIGA RESPONDEU: - MUITO BEM, POIS AGORA DANCE! FÁBULAS DE ESÓPO. RUTH ROCHA. FTD

1. O TEXTO É UM:  
☐ POEMA  
☒ LENDA  
☒ FÁBULA

2. ESCREVA O TÍTULO DO TEXTO  
 A cigarra e a formiga

3. QUEM SÃO OS PERSONAGENS?  
 a cigarra e a formiga

4. QUEM DISSE CADA UMA DESTAS FRASES?  
 - DURANTE O VERÃO, EU CANTEI. a cigarra  
 - MUITO BEM, POIS AGORA DANCE! a formiga

5. DÊ A SUA OPINIÃO A RESPEITO DE CADA PERSONAGEM DESTA FÁBULA  
 a formiga trabalhou durante o verão e agora pode se divertir. a cigarra não trabalhou e agora precisa pedir comida.

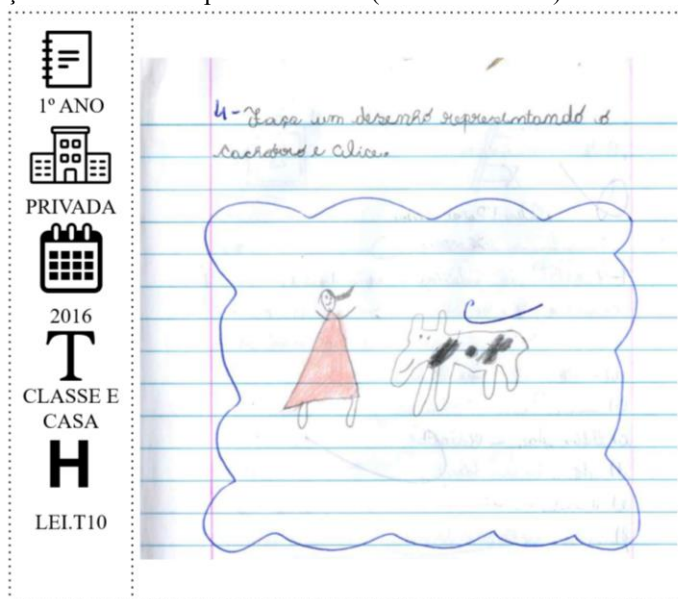
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O reduzido índice de habilidades como *identificar o gênero discursivo de um texto e suas características* (LEI.T2) e *reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes* (LEI.T12), dentre outras, mostrou-se contraintuitivo. Fomos pegos no contrapé por esse resultado. Especulávamos que essas habilidades tivessem maior frequência, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental, etapa em que muitas delas, no ano de uso dos cadernos, estavam previstas em documentos oficiais, como o Currículo Oficial de Pernambuco (Pernambuco, 2019).

Também é importante destacarmos outras habilidades presentes nos enunciados das tarefas, como *produzir desenhos a partir de textos (orais ou escritos)* (LEI.T10), as quais tiveram uma frequência maior que as habilidades anteriormente citadas, contabilizando seis ocorrências cada. A habilidade de *produzir desenhos a partir de textos (orais ou escritos)*

(LEI.T10) foi uma habilidade linguística exclusiva do 1º ano. Um dos enunciados encontrados está disposto na Figura 21.

Figura 21 — Produção de desenhos a partir de textos (orais ou escritos) em caderno do 1º ano de Pedro



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nota: O texto, no qual a criança se baseou para produzir o desenho, cujo título era *O cachorrinho de Alice*<sup>85</sup>

A habilidade de *produzir desenhos a partir de textos (orais ou escritos)* (LEI.T10), como exposto na Figura 21, foi, em sua maioria, proposta como parte do encerramento ou culminância das tarefas, visando, grosso modo, consolidar a compreensão do texto. Reconhecemos que tal habilidade pode favorecer a expressão das interpretações das crianças sobre a narrativa lida ou ouvida, mas registramos que a compreensão textual contempla dimensões que não podem ser limitadas, exclusiva ou predominantemente, a essa habilidade.

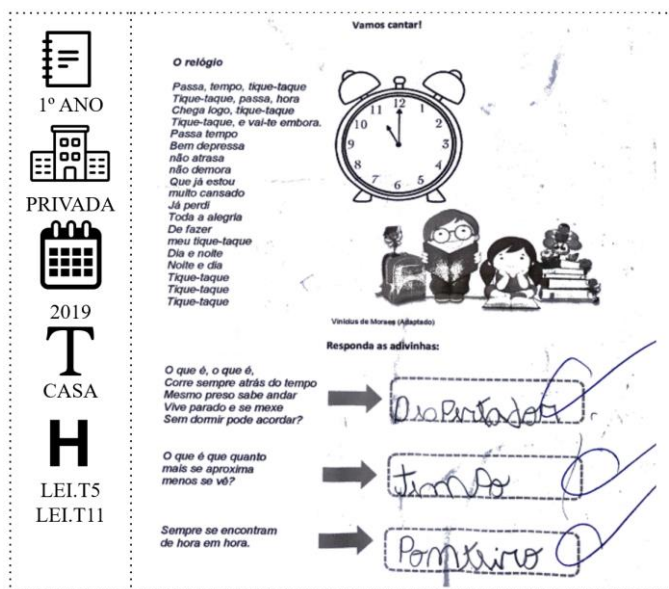
Continuando com as análises, constatamos que a habilidade de *produzir inferências* (LEI.T11) foi preponderante nos cadernos de Pedro, em particular, durante o “Pré II”. Autores/as como Brandão e Silva (2023) pontuam que as inferências desempenham um papel fundamental no processo de produção de sentidos, enquanto permitem à criança ultrapassar os

<sup>85</sup> O cachorrinho de Alice

Alice tem um cachorro de raça.  
O cachorro se chama Fumaça.  
Fumaça gosta de passear com Alice.  
Na rua, Fumaça é muito bravo.  
Se alguém caçoa de Alice, ele logo começa a latir.  
A criançada da vizinhança acha Fumaça um cachorrinho muito valente.

limites do texto escrito, conectando as informações linguísticas e textuais a pistas contextuais mais amplas. Contudo, apesar da relevância, como salientam os/as autores/as, a habilidade de *produzir inferências escritas com base em textos (lidos ou ouvidos)* (LEI.T11) nos pareceu relativamente baixa. Somando o quantitativo, tivemos apenas 7 enunciados.

Figura 22 —Produção de inferências escritas com base em textos lidos, em caderno do 1º ano, de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nessa tarefa (Figura 22), Marli foi desafiada a formular e a antecipar informações que não estavam explicitamente apresentadas no texto, baseando-se em seus conhecimentos prévios e em pistas textuais para responder as adivinhações.

Outra leitura que pudemos fazer, valendo-nos dos dados da Tabela 13, foi sobre a habilidade de *responder perguntas que exigem uma elaboração pessoal sobre tema abordado em texto* (LEI.T13), que teve resultado idêntico a *pesquisar textos e informações, em meios impressos ou digitais, com autonomia ou obtendo a ajuda de um/uma adulto/a, sobre temas/assuntos determinados* (LEI.T9), ambas com 3 aparições. Há de se notar, ainda nos cadernos de Pedro, que a frequência com que ele respondeu a perguntas que exigiam uma elaboração pessoal, sobre o tema abordado no texto, permaneceu quantitativamente estável entre o “Pré II” e o 1º ano, com apenas uma ocorrência em cada etapa. Nos cadernos de Marli, houve apenas um enunciado, o que convergiu com o que foi computado em relação à habilidade (LEI.T9).

Considerando a frequência total, assinalamos que as habilidades de Leitura e Compreensão Textual se elevaram ao longo dos anos: houve um aumento médio de

aproximadamente 98,28%. Ademais, os valores do 1º ano foram cerca de 1,98 vezes superiores aos do “Pré II”. Esses resultados indicaram uma tendência de crescimento no número de enunciados, relacionados ao eixo de Leitura e Compreensão de Textos, no 1º ano. Apesar disso, em linhas gerais, os resultados ora empreendidos se assemelharam aos da pesquisa de Pinheiro (2012): de um lado, confirmaram o baixo investimento ainda em estratégias de leitura e compreensão de textos; de outro lado, reiteraram que o domínio do sistema de escrita alfabética ainda é, para muitas docentes, considerado uma pré-condição para que as crianças possam interagir com os textos.

Guiando-nos pela Tabela 13, e analisando detalhadamente os dados de cada criança, algumas conclusões relevantes se delinearam, a saber:

Nos registros de Bruna, percebemos não apenas uma baixa ocorrência de enunciados de Leitura e Compreensão Textual, mas também uma clara restrição na diversidade das habilidades linguísticas exploradas. Em contrapartida, Marli evidenciou um aumento expressivo de 800% na quantidade de enunciados entre as etapas, acompanhado por uma ampliação nos tipos de habilidades trabalhadas.

Os cadernos de Pedro, por sua vez, destacaram-se pela maior frequência de enunciados direcionados ao eixo de Leitura e Compreensão Textual. A continuidade no desenvolvimento das habilidades linguísticas correspondentes a esse eixo manteve-se constante ao longo dos dois anos de escolarização, sem variações significativas. Desde o “Pré II”, Pedro foi exposto a tarefas que privilegiavam a leitura e a compreensão, revelando uma trajetória contínua no contato com esses enunciados.

Em relação a José, também averiguamos um aumento de enunciados no 1º ano, em comparação ao ano anterior. Contudo, esse crescimento deu-se principalmente à introdução de pseudotextos, cuja natureza e limitações já foram abordadas em discussões anteriores. Por fim, destacamos tarefas, cujos enunciados não revelaram qualquer habilidade linguística associada ao eixo, nos cadernos de duas crianças: Júlia e João.

Cabe, antes de concluir esta seção, uma ressalva. Identificamos que, em algumas tarefas, os textos apresentados não exigiam, nas instruções fornecidas, que a leitura fosse feita pela criança, apesar de essa ação ser uma condição necessária para responder a certos enunciados. Em resumo, a leitura, por vezes, era uma habilidade que permanecia implícita.

Conforme já mencionado em outra parte deste capítulo, optamos por não contabilizar, como habilidades requeridas nos enunciados, aquelas que não estavam claramente explicitadas, evitando, assim, conjecturas pouco plausíveis, que poderiam comprometer a precisão dos dados e das análises realizadas. Na prática, essa decisão se justificou, entre outras razões, pela

impossibilidade de conhecer com exatidão as condições em que a leitura foi desenvolvida, ou seja, se foi feita pela própria criança ou mediada por um adulto; o que influenciaria diretamente a interpretação dos resultados.

Isso, inclusive, pode ter contribuído para que a *leitura de pseudotextos* (LEI.T3) superasse a quantidade de *leitura de textos (trechos ou integrais) mediada por um adulto* (LEI.T4) e a *leitura de textos (trechos ou integrais) realizada de forma autônoma* (LEI.T5).

A este respeito, acrescentamos, como escreveram Soares (2016) e Brandão e Rosa (2021), que não é preciso adiar o trabalho com textos reais até que as crianças sejam capazes de escrever palavras ou frases; é importante introduzi-los desde o início do processo de escolarização das crianças.

Em seguida, prosseguimos com o exame das habilidades linguísticas igualmente situadas no nível do texto, porém direcionadas ao eixo de Produção de Textos.

### **6.2.2 Habilidades de Produção de Textos**

Continuando no domínio do letramento, também investigamos as habilidades linguísticas ligadas ao eixo Produção de Textos, as quais foram individualmente listadas, codificadas e quantificadas.

Das seis crianças, cujos cadernos foram selecionados para participarem deste estudo, quatro delas apresentaram, ao menos, um caderno com habilidades dedicadas a esse eixo de ensino, mas apenas durante o 1º ano. Uma visualização de como foram distribuídas as habilidades será exibida na Tabela 14.

Tabela 14 — Habilidades linguísticas do Eixo Produção de Textos

| U. TEXTO | CÓDIGO                                                                                                   | HABILIDADE                                                                                    | CRIANÇA/ ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |                                                                                                          |                                                                                               | BRUNA                           |    | MARLI |    | PEDRO |    | JOSÉ |    |       |
|          |                                                                                                          |                                                                                               | PRÉ                             | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | PRO.T1                                                                                                   | Dar continuidade à escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora | -                               | -  | -     | -  | -     | 2  | -    | -  | 2     |
| PRO.T2   | Escrever textos a partir de figuras/imagens, palavras ou situações previamente fornecidas                | -                                                                                             | 1                               | -  | 7     | -  | 4     | -  | 3    | 15 |       |
| PRO.T3   | Produzir registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo | -                                                                                             | -                               | -  | 3     | -  | -     | -  | -    | 3  |       |
| TOTAL    |                                                                                                          | 0                                                                                             | 1                               | 0  | 10    | 0  | 6     | 0  | 3    | 20 |       |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Depreendemos da Tabela 14 que foram esporádicas as habilidades ligadas à Produção de Textos recrutadas nos enunciados das tarefas das crianças, indicando um limitado investimento nesse eixo. Essa constatação, de certa forma, ratifica os resultados apresentados anteriormente no capítulo 5, onde já se evidenciava a sub-representação do eixo de Produção de Textos em cadernos escolares<sup>86</sup>.

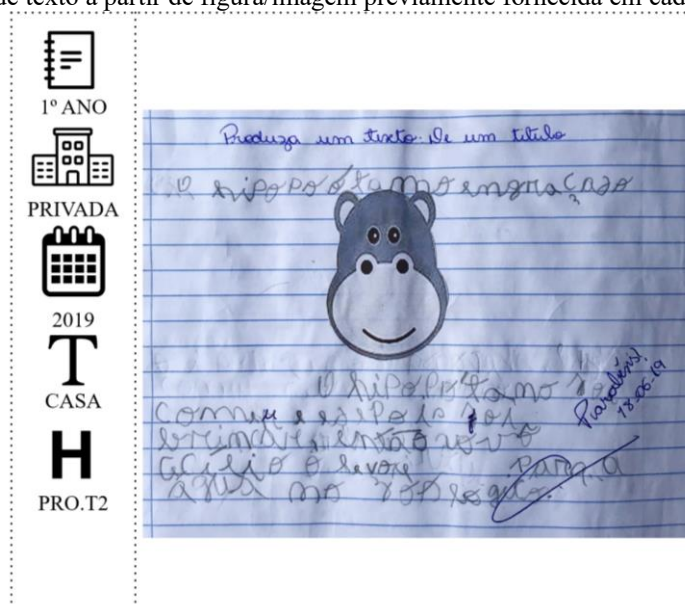
Todas as habilidades de Produção de Textos apareceram exclusivamente no 1º ano. A maioria das habilidades encontradas, totalizando 15; ou seja, aproximadamente 71,43% do total, estava associada à *escrita de textos a partir de figuras/imagens, palavras ou situações previamente fornecidas* (PRO.T2). No que tange a essa habilidade, um primeiro aspecto a ser considerado foi que os enunciados das tarefas nem sempre indicavam o gênero discursivo a ser produzido pela criança. Frequentemente, a orientação limitava-se a uma figura ou palavra, a partir da qual (ou sobre a qual) a criança deveria escrever. Essa prática de ensino tem sido, em muitas ocasiões, estendida a outros anos do Ensino Fundamental. Foi o que Souza (2010a) constatou ao analisar as práticas avaliativas de produção textual de professoras do 5º ano. O segundo aspecto correspondeu às referências de “textos”, que eram frequentemente expostas nas tarefas das crianças e as quais, em muitos casos, pareciam influenciar na maneira como elas próprias produziam seus textos. A ausência de uma orientação explícita, quanto às finalidades, aos destinatários ou ao gênero do discurso, contribuía para que os textos produzidos pelas crianças fossem compostos, predominantemente, por frases justapostas e fragmentadas, aproximando-se dos chamados “pseudotextos”.

---

<sup>86</sup> No entanto, essa conclusão não elimina a possibilidade de o ensino de Produção de Textos ter ocorrido de outras maneiras que não aquelas registradas nos enunciados das tarefas escolares. Quanto a isso, convém destacar que encontramos nos cadernos textos produzidos pelas crianças e anexados sem enunciado, além de textos voltados diretamente aos pais das crianças, como avisos, convites e solicitações. Tal observação, embora sugira a presença de textos em sala de aula, pode igualmente indicar que sua exploração tenha ocorrido por outros meios e suportes ou, ainda, que não foram formalmente registrados como enunciados de tarefas escolares.



Figura 23 — Escrita de texto a partir de figura/imagem previamente fornecida em caderno do 1º ano de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao examinar as produções escritas de crianças da 3ª e 4ª série do 1º grau (que equivalem atualmente ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), provenientes de diferentes classes sociais, Soares (1988) trouxe à tona, em artigo de referência, que os textos escolares das crianças refletiam as funções de uso que elas atribuíam à língua escrita. Embora nossa investigação não busque explorar as distinções sociais abordadas pela autora, interessa-nos destacar o caráter ambíguo que a produção de textos, muitas vezes, assume no contexto escolar, expresso pela “aprendizagem e desaprendizagem”, conforme pontua a autora. Essa ambiguidade, que influencia tanto sobre “como” as crianças escrevem quanto “o que” significa, para elas, o ato de escrever, manifesta-se à medida em que a escola oferece às crianças textos desvinculados de autenticidade e significação real – tal como os das cartilhas – que passam a funcionar como modelo de “escrita escolar” a ser seguido.

Na Tabela 14, se atentarmos às habilidades de *produzir registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo* (PRO.T3) e *dar continuidade à escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora* (PRO.T1), nas colunas correspondentes ao Ensino Fundamental, constataremos que seus quantitativos não coincidiram com a frequência obtida em relação à habilidade PRO.T2, a qual foi significativamente superior: três vezes mais do que as habilidades PRO.T1 e PRO.T3. Exemplos das habilidades PRO.T1 e PRO.T3 encontram-se presentes nas Figuras 24 e 25.



“quantas” habilidades de Produção de Textos têm sido trabalhadas com as crianças; mas, sobretudo, ao “quando” o ensino desse eixo deve ser efetivamente promovido em sala de aula.

Sobre essa questão, reafirmamos nosso ponto de vista de que esse cenário de escassez de enunciados desse eixo didático se potencializa na crença de que a produção de textos, socialmente circulantes, só deve ser priorizada após as crianças atingirem a hipótese alfabética e consolidarem as relações entre fonema e grafema. Todavia, em relação à produção de textos escritos, antes do ingresso no Ensino Fundamental, Brandão e Girão (2010) dizem que as crianças, com menos de seis anos, têm a capacidade de criar textos, seja com a mediação das professoras, seja através de uma escrita autônoma e não convencional. Não é adequado, e tampouco necessário, esperar que escrevam de maneira convencional para poderem interagir, de formas variadas, com os textos escritos. Estamos alinhados às considerações dessas autoras e reconhecemos que esse é um desafio a ser superado.

### 6.2.3 Uma pausa para sintetizar

Até esta seção, acompanhamos as habilidades linguísticas de letramento mobilizadas nos cadernos escolares das crianças, desde o “Pré II” até o final do 1º ano. Após esse panorama, talvez você se pergunte quais habilidades permaneceram, desapareceram ou surgiram de uma etapa para outra. Como análise complementar, o Quadro 4 oferece uma síntese desse movimento. Utilizamos três cores para aprimorar a visualização: laranja claro (habilidades comuns às duas etapas), amarelo claro (habilidades exclusivas do “Pré II”) e laranja escuro (habilidades que apareceram apenas no 1º ano). Vejamos:

Quadro 4 — Habilidades linguísticas de letramento que permaneceram, desapareceram e emergiram entre o “Pré II” e o 1º ano

| U.    | CÓDIGO | HABILIDADE                                                                                                                        | “PRÉ II” | 1º ANO |
|-------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|
| TEXTO | LEI.T1 | Escrever título para o texto lido pela criança, com ou sem ajuda de um/uma adulto/a                                               | X        | X      |
|       | LEI.T2 | Identificar o gênero discursivo de um texto e as suas características                                                             |          | X      |
|       | LEI.T3 | Ler pseudotextos                                                                                                                  | X        | X      |
|       | LEI.T4 | Ler textos (trechos ou integrais) com a mediação de um/uma adulto/a                                                               | X        | X      |
|       | LEI.T5 | Ler textos (trechos ou integrais) com autonomia                                                                                   | X        | X      |
|       | LEI.T6 | Localizar informações explícitas em pseudotextos                                                                                  | X        | X      |
|       | LEI.T7 | Localizar informações explícitas em textos, lidos com autonomia pela criança ou com a ajuda de outro/a leitor/a experiente        | X        | X      |
|       | LEI.T8 | Pesquisar os significados das palavras que compõem textos em diferentes suportes textuais (dicionário, jornal, revista ou outros) |          | X      |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Quadro 4 — Habilidades linguísticas de letramento que permaneceram, desapareceram e emergiram entre o “Pré II” e o 1º ano (conclusão)

| U.    | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                                             | “PRÉ II” | 1º ANO |
|-------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|
| TEXTO | LEI.T9  | Pesquisar textos e informações, em meios impressos ou digitais, com autonomia ou obtendo a ajuda de um/uma adulto/a, sobre temas/assuntos determinados | X        | X      |
|       | LEI.T10 | Produzir desenhos a partir do texto (oral ou escrito) apresentado                                                                                      |          | X      |
|       | LEI.T11 | Produzir inferências por escrito com base em textos (lidos ou ouvidos)                                                                                 | X        | X      |
|       | LEI.T12 | Reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes                                                                                         |          | X      |
|       | LEI.T13 | Responder perguntas que exigem uma elaboração pessoal sobre tema abordado em texto                                                                     | X        | X      |
|       | LEI.T14 | Resumir, por escrito, os textos de diferentes gêneros lidos por um/uma adulto/a ou mesmo pela própria criança                                          | X        |        |
|       | LEI.T15 | Selecionar, com a mediação do/a adulto/a, um livro ou uma história para ser lida, de acordo com as necessidades e interesses                           | X        |        |
|       | PRO.T1  | Dar continuidade à escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora                                                          |          | X      |
|       | PRO.T2  | Escrever textos a partir de figuras/imagens, palavras ou situações previamente fornecidas                                                              |          | X      |
|       | PRO.T3  | Produzir registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo                                               |          | X      |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

Diante do Quadro 4, destacamos que, das 18 habilidades linguísticas de letramento identificadas nos enunciados, 9 delas foram mantidas de uma etapa para a outra; 7 apareceram exclusivamente no 1º ano, enquanto 2 desapareceram com o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, permanecendo restritas ao “Pré II”. Encerramos esta seção com esse balanço e acreditamos que ele pode nos ajudar a pensar sobre as habilidades linguísticas passíveis de aprimoramento e incorporação nas tarefas escolares, assim como aquelas cuja relevância pode ser reconsiderada, sempre com o propósito de promover experiências de letramento mais significativas às crianças.

Diante do volume de dados já apresentados, e dos que ainda repousam à espera de exploração, sugerimos ao/à leitor/a uma breve pausa para descanso, caso julgue necessário, antes de avançarmos para a próxima seção, dedicada às habilidades linguísticas de alfabetização.

### 6.3 HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO: EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

De forma distinta do letramento, o eixo destinado à alfabetização, isto é, à Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), foi aquele que as professoras mais exploraram em termos de quantidade e de variedade de habilidades linguísticas trabalhadas. O Quadro 5 nos fornece uma visão geral dessas habilidades linguísticas.

Quadro 5 — Habilidades linguísticas no âmbito da Alfabetização

| U.      | CÓDIGO  | HABILIDADES LINGUÍSTICAS DO EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA                                                       |
|---------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEXTO   | SEA.T1  | Copiar textos ou pseudotextos                                                                                                       |
|         |         |                                                                                                                                     |
| FRASE   | SEA.FR1 | Cobrir frases                                                                                                                       |
|         | SEA.FR2 | Compor frases a partir do uso de recortes de palavras de livros                                                                     |
|         | SEA.FR3 | Copiar frases                                                                                                                       |
|         | SEA.FR4 | Escrever frases                                                                                                                     |
|         | SEA.FR5 | Ler frases                                                                                                                          |
|         | SEA.FR6 | Ordenar as palavras para formar frase                                                                                               |
| PALAVRA | SEA.P1  | Cobrir palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       |
|         | SEA.P2  | Completar as palavras faltantes em frases ou textos                                                                                 |
|         | SEA.P3  | Contar palavras em frases ou textos                                                                                                 |
|         | SEA.P4  | Copiar palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       |
|         | SEA.P5  | Escrever o próprio nome                                                                                                             |
|         | SEA.P6  | Escrever palavras (que não inclui o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado (tendo ou não uma imagem como suporte)       |
|         | SEA.P7  | Escrever palavras que contenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final |
|         | SEA.P8  | Escrever palavras que tenham as sílabas iniciais ou finais idênticas                                                                |
|         | SEA.P9  | Explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras                                                                         |
|         | SEA.P10 | Identificar palavras com escrita idêntica                                                                                           |
|         | SEA.P11 | Identificar palavras ou nomes de figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha                             |
|         | SEA.P12 | Ler palavras (pertencentes ou não à família silábica explorada)                                                                     |
|         | SEA.P13 | Ordenar letras ou sílabas para formar palavra                                                                                       |
|         | SEA.P14 | Substituir desenho, símbolo e números por letras ou sílabas para formação de palavras                                               |
|         | SEA.P15 | Unir sílabas para formar palavras                                                                                                   |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Quadro 5 — Habilidades linguísticas no âmbito da Alfabetização (conclusão)

| U.     | CÓDIGO  | HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DO EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA                                                                                                                                                   |
|--------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SÍLABA | SEA.S1  | Cobrir sílabas                                                                                                                                                                                                                  |
|        | SEA.S2  | Completar sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas                                                                                                                                                            |
|        | SEA.S3  | Contar sílabas de palavras dadas                                                                                                                                                                                                |
|        | SEA.S4  | Copiar sílabas (maiúsculas ou minúsculas; simples e complexas)                                                                                                                                                                  |
|        | SEA.S5  | Escrever famílias silábicas                                                                                                                                                                                                     |
|        | SEA.S6  | Identificar sílabas exploradas em palavras, frases, textos ou figuras                                                                                                                                                           |
|        | SEA.S7  | Identificar sílabas das palavras ou figuras apresentadas                                                                                                                                                                        |
|        | SEA.S8  | Identificar palavras ou figuras que contenham as sílabas ou famílias silábicas exploradas                                                                                                                                       |
|        | SEA.S9  | Escrever ou identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou rimas, sem apoio de imagem                                                                                                                               |
|        | SEA.S10 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham as sílabas dadas                                                                                                       |
|        | SEA.S11 | Leitura de sílabas ou família silábicas                                                                                                                                                                                         |
|        | SEA.S12 | Separar as sílabas de palavras por escrito                                                                                                                                                                                      |
|        | SEA.S13 | Unir a consoante explorada com as vogais para formar a família silábica                                                                                                                                                         |
| LETRA  | SEA.L1  | Cobrir o tracejado das letras (com o dedo ou algum objeto escolar)                                                                                                                                                              |
|        | SEA.L2  | Completar as letras faltantes do alfabeto                                                                                                                                                                                       |
|        | SEA.L3  | Completar letras, encontros vocálicos, consonantais ou dígrafos faltantes nas palavras ou frases dadas                                                                                                                          |
|        | SEA.L4  | Contar as letras das palavras dadas                                                                                                                                                                                             |
|        | SEA.L5  | Copiar letras e encontros vocálicos (maiúsculas e/ou minúsculas)                                                                                                                                                                |
|        | SEA.L6  | Distinguir a letra trabalhada de outras letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                           |
|        | SEA.L7  | Distinguir letras e números                                                                                                                                                                                                     |
|        | SEA.L8  | Distinguir vogais e consoantes                                                                                                                                                                                                  |
|        | SEA.L9  | Escrever a letra (inicial, medial e/ou final) da palavra ou do nome da figura apresentada, com base na pauta sonora                                                                                                             |
|        | SEA.L10 | Escrever letras ou conjunto de letras, sem base na pauta sonora                                                                                                                                                                 |
|        | SEA.L11 | Identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas, com base na pauta sonora                                                                                              |
|        | SEA.L12 | Identificar letras ou grupo de letras sem base na pauta sonora                                                                                                                                                                  |
|        | SEA.L13 | Identificar nomes ou figuras que iniciam ou contenham as letras ou dígrafos fornecidos (com base na pauta sonora)                                                                                                               |
|        | SEA.L14 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora) |
|        | SEA.L15 | Inserir letras nas palavras apresentadas para formar novas palavras                                                                                                                                                             |
|        | SEA.L16 | Ler letras e encontros vocálicos                                                                                                                                                                                                |
|        | SEA.L17 | Observar as letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                                                       |
|        | SEA.L18 | Pintar letras relacionadas ou não às palavras trabalhadas                                                                                                                                                                       |
|        | SEA.L19 | Relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula                                                                                                                                                    |
|        | SEA.L20 | Substituir desenho, símbolo e números por letras para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                |
|        | SEA.L21 | Unir vogais para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                                                     |
| FONEMA | SEA.F1  | Contar os fonemas das palavras dadas                                                                                                                                                                                            |
|        | SEA.F2  | Identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecidos                                                                                                                                     |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

No contexto do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), testemunhamos, através do Quadro 5, uma diversidade considerável de habilidades associadas às seis unidades linguísticas (texto; frase; palavra, sílaba, letra e fonema). Lembramos que a existência ou a ausência de habilidades linguísticas refletia a importância que lhes era atribuída, ao menos considerando as tarefas que sobreviveram no (ao) tempo e foram, de alguma maneira, preservadas nos cadernos. O exame dessas habilidades não nos forneceu uma medida direta das competências adquiridas pelas crianças, mas nos ajudou a compreender as expectativas das docentes em relação ao processo de aprendizagem da alfabetização.

Nas próximas páginas, discutiremos em profundidade essas habilidades linguísticas, procurando, sempre que possível, analisar a tríade *quantidade, variedade e qualidade*. Duas das perguntas que fizemos, ao analisar os cadernos, foram: os artefatos que apresentavam maior número de habilidades expressavam, igualmente, maior diversidade e qualidade no ensino dessas habilidades? Em contrapartida, aqueles cadernos com um número reduzido de habilidades demonstravam menor variedade e qualidade? Iniciaremos a subseção 6.3.1, explorando as habilidades textuais que apareceram nos enunciados das tarefas, produzidas pelas professoras, e constantes nos cadernos das crianças dos dois anos de escolarização examinados.

### **6.3.1 Habilidades linguísticas do SEA no nível do *texto***

Além do letramento, também identificamos que o texto foi uma unidade linguística manifestada no processo de alfabetização de duas crianças, Marli e José, durante o Ensino Fundamental, tal qual revela a Tabela 15.

Tabela 15 — Habilidades ligadas ao SEA no nível do texto

| U. TEXTO | CÓDIGO | HABILIDADE                    | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|--------|-------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |        |                               | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |        |                               | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.T1 | Copiar textos ou pseudotextos | -                            | -  | -    | -  | -     | 5  | -     | -  | -     | -  | -    | 5  | 10    |
|          | TOTAL  |                               | -                            | -  | -    | -  | -     | 5  | -     | -  | -     | -  | -    | 5  | 10    |

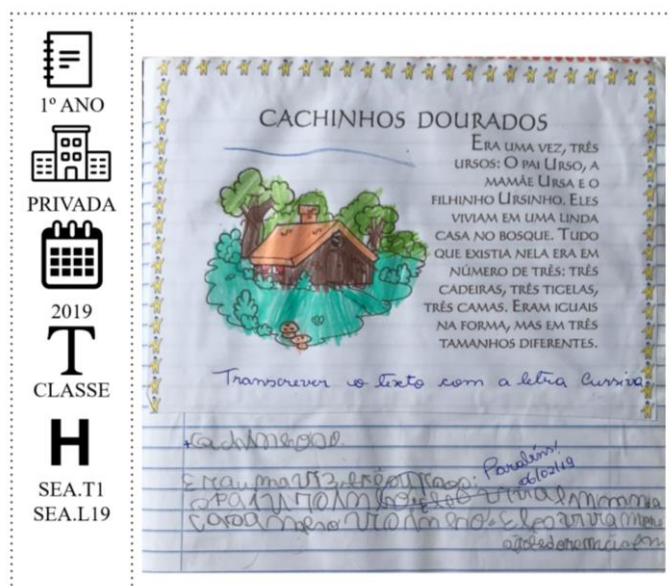
Fonte: Dados da pesquisa (2024).



A habilidade de *copiar textos ou pseudotextos* (SEA.T1) destacou-se como a única relacionada à Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética no nível textual. Nos cadernos examinados, a cópia de textos ou pseudotextos se restringiu ao 1º ano do Ensino Fundamental e coexistia, inclusive, com habilidades de produção textual. Nos cadernos de José, a cópia de textos se sobressaiu quanto à quantidade de enunciados requerida, em comparação à produção. Para Marli, a produção foi um pouco maior que a cópia de textos. Em cadernos de ambas as crianças, porém, os pseudotextos estiveram presentes.

No exemplo a seguir (Figura 26), veremos que a cópia de textos podia não se limitar à mera transcrição ou memorização, podendo também visar outras aprendizagens, como, por exemplo, a apropriação e o aperfeiçoamento da letra cursiva.

Figura 26 — Cópia de texto em enunciado do caderno do 1º ano de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na tarefa representada pela Figura 26, Marli foi orientada a converter letras de imprensa/bastão para letras cursivas, uma exigência do enunciado.

Esse tema nos levou, inclusive, aos resultados apresentados por Silveira (2019; 2022), que, após examinar 379 cadernos escolares de alunos do 1º ano, abrangendo um período de 78 anos (1937-2015), em escolas gaúchas, mapeou os diferentes tipos de letras nas tarefas escolares. A análise revelou que as letras cursivas, *script*/imprensa minúscula e imprensa maiúscula foram adotados ao longo das décadas, ora de forma exclusiva, ora de forma concomitante. Há ainda que nos referirmos a conclusões de Silveira (2019; 2022) de que a letra cursiva foi quantitativa e cronologicamente significativa ao longo do período de estudo (1937 a 2015), mas sofreu um declínio acentuado a partir dos anos 2000, quando a letra de imprensa

maiúscula começou a predominar nos cadernos. Essa transformação apontou para o quanto as práticas de ensino de tipos de letras refletiram não só as mudanças pedagógicas, mas também os projetos sociais e as concepções educacionais predominantes em cada época: relacionando-se, por exemplo, com as influências das “novas” concepções de alfabetização, que, desde os anos 1980, apontavam o uso da letra de imprensa maiúscula como mais adequada no processo de alfabetização. Outrossim, sobretudo na segunda metade de década de 1990, começaram a se difundir os livros didáticos de alfabetização, que passaram a usar letras de imprensa maiúscula nas tarefas de leitura e de escrita.

Desse modo, podemos afirmar que, embora a letra de imprensa maiúscula seja atualmente vista como mais adequada para a fase inicial de alfabetização, o uso de outros tipos de letras ainda encontra seu espaço e valor pedagógico nas práticas em sala de aula. Por outras palavras, a relação entre o saber histórico, as intenções pedagógicas e os métodos encontram-se em permanente redefinição.

De volta aos dados analisados, podemos dizer que o investimento reduzido em enunciados que mobilizam a unidade texto no contexto da alfabetização pode refletir tanto a complexidade de sua formulação pelas professoras quanto a ênfase conferida a outras unidades linguísticas. A análise dos dados sugere que esta última hipótese é a mais consistente, o que será aprofundado a seguir. Na subseção 6.3.2, avançaremos na discussão das habilidades linguísticas vinculadas ao Sistema de Escrita Alfabética, com foco no nível da frase.

### **6.3.2 Habilidades linguísticas do SEA no nível da *frase***

A frase é uma unidade linguística formada por uma ou mais palavras relacionadas sintaticamente, que expressam um sentido completo. No conjunto das habilidades fraseológicas, demandadas nos enunciados das tarefas, identificamos seis tipos distintos que, somados, perfizeram um total de 130 enunciados.

Antecipamos que houve um aumento quantitativo nos enunciados de habilidades fraseológicas de um ano para o outro, indicando uma intensificação do trabalho pedagógico das professoras no nível da frase quando as crianças atingiram o 1º ano do Ensino Fundamental.

Posto isso, por intermédio da Tabela 16, tipificamos e quantificamos as habilidades linguísticas vinculadas à frase que foram manejadas nos enunciados das tarefas. Acessemos a tabela seguinte:

Tabela 16 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da frase

| U. FRASE | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                      | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                 | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                 | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.FR1 | Cobrir frases                                                   | 2                            | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 2     |
|          | SEA.FR2 | Compor frases a partir do uso de recortes de palavras de livros | -                            | -  | -    | -  | -     | 1  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|          | SEA.FR3 | Copiar frases                                                   | 1                            | -  | 2    | 2  | 1     | -  | -     | -  | -     | -  | 4    | 18 | 28    |
|          | SEA.FR4 | Escrever frases                                                 | -                            | 12 | -    | 2  | 2     | 14 | 8     | 21 | -     | -  | -    | 15 | 74    |
|          | SEA.FR5 | Ler frases                                                      | -                            | -  | 1    | 2  | 1     | 3  | 2     | 1  | -     | 1  | 1    | 10 | 22    |
|          | SEA.FR6 | Ordenar as palavras para formar frase                           | -                            | -  | -    | -  | -     | 2  | -     | 1  | -     | -  | -    | -  | 3     |
|          | TOTAL   |                                                                 | 3                            | 12 | 3    | 6  | 4     | 20 | 10    | 23 | -     | 1  | 5    | 43 | 130   |

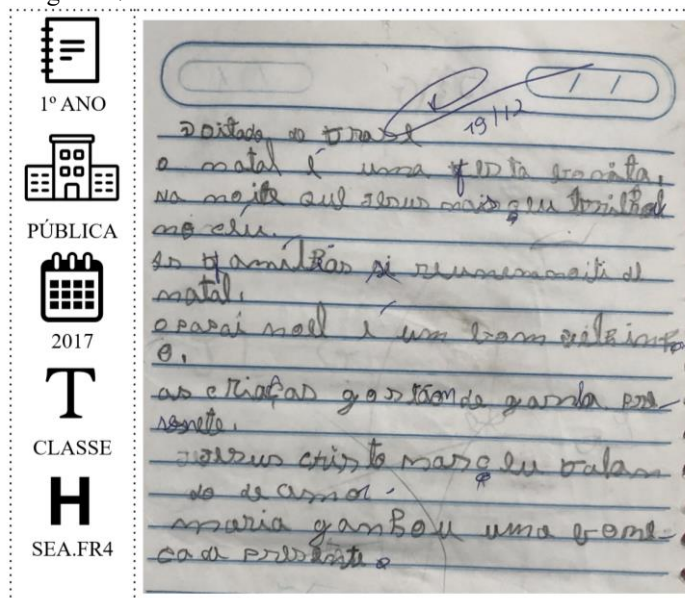
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Que informações esses dados da Tabela 16 nos fornecem em relação à frase? Primeiramente, que as habilidades no âmbito da frase se concentraram na escrita, na cópia e na leitura dessa unidade linguística.

A habilidade de *escrever frases* (SEA.FR4) foi a mais frequente. A escrita de frases deu-se predominantemente no 1º ano do Ensino Fundamental, o que era esperado, haja vista que essas situações de escrita pareciam exigir das crianças um domínio razoável das correspondências som-grafia. Entre os enunciados para *escrever frases* (SEA.FR4) incluíam-se: aqueles cujas frases tinham sido ditadas pelas professoras; aqueles que ofereciam uma figura, a partir da qual a frase deveria ser escrita; aqueles que apresentavam padrões silábicos e palavras, já trabalhados como ponto de partida para escrita das frases; e aqueles que demandavam a incorporação de certos sinais de pontuação nas frases criadas.

Elegemos expressamente um exemplo. Vejamos:

Figura 27 — Escrita de frases em caderno do 1º ano de Bruna



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse fragmento, cujo enunciado propôs a escrita de frases por ditado, Bruna demonstrou, ao que parece, já operar em um nível alfabético de escrita. Ela já compreendeu que a escrita representa os sons da fala, embora suas produções ainda apresentassem erros ortográficos e ausência de pontuação convencional – aspectos característicos desse estágio, em que a criança compreendeu os princípios do sistema alfabético, mas ainda encontra dificuldades com as convenções ortográficas e outros aspectos formais da língua.

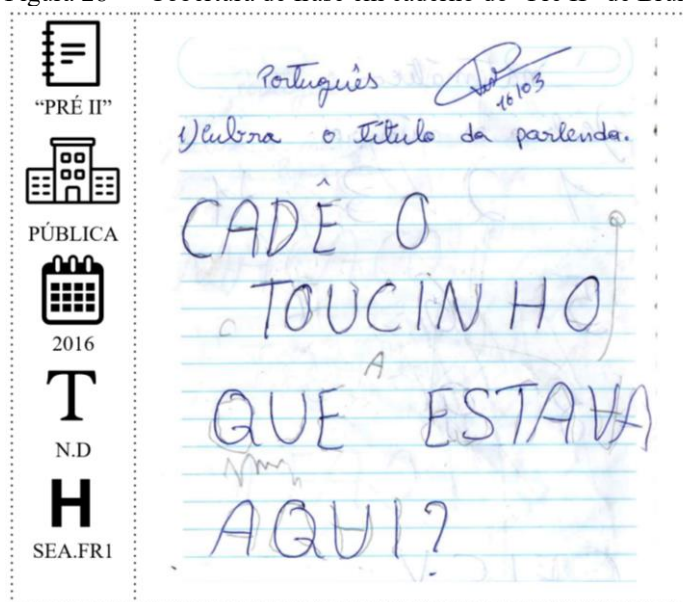
Uma coisa, porém, é saber escrever uma frase; outra é apenas a transcrever. Para além da escrita, a *cópia de frases* (SEA.FR3) também foi uma habilidade linguística evidenciada nos

cadernos das crianças, inclusive nos de Bruna. Entre os materiais das seis crianças investigadas, quatro apresentaram ao menos um enunciado envolvendo a *cópia de frases* (SEA.FR3). Nos cadernos de José, referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, os 18 enunciados, destinados à cópia de frases, foram superiores aos concernentes à escrita. Quanto a Bruna, Marli e João, foram encontrados poucos enunciados dedicados a essa habilidade. Nos cadernos de Pedro e Júlia, por sua vez, não houve registro de cópia de frases.

Destarte, um ponto importante a ser destacado é que a *cópia* diminuiu consideravelmente, no âmbito da frase, quando comparada às unidades linguísticas letra e sílaba, as quais veremos mais tarde, nas seções 6.3.4 e 6.3.5.

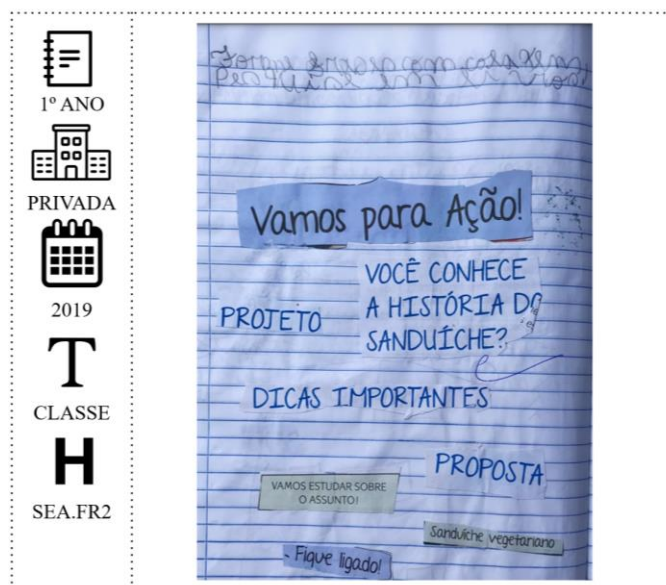
As habilidades fraseológicas de *cobrir frases* (SEA.FR1) e *compor frases a partir do uso de recortes de palavras de livros* (SEA.FR2) foram exclusivas dos cadernos de Bruna e Marli. No caso de Bruna, a prática de “cobrir frase” (SEA.FR1) foi desenvolvida em duas ocasiões, enquanto Marli apresentou apenas uma ocorrência de composição de frases com recortes (SEA.FR2). Direcionemo-nos aos exemplos a seguir:

Figura 28 — Cobertura de frase em caderno do “Pré II” de Bruna



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 29 — Composição de frases a partir do uso de recortes de palavras de livros em caderno do 1º ano de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

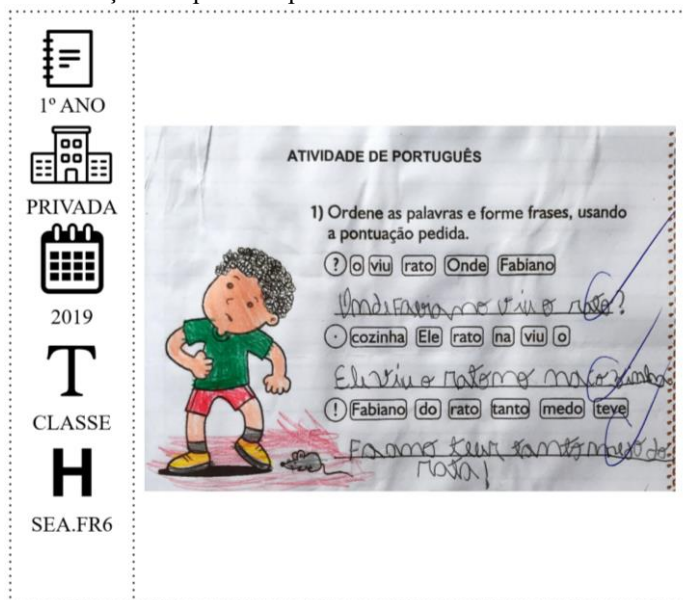
É necessário abordarmos cuidadosamente esse último exemplo. Percebemos que a resposta da criança não correspondeu exatamente ao que foi solicitado no enunciado da tarefa. Enquanto ele pedia a composição de frases por meio de colagens, a criança optou por recortar frases já prontas de livros. Além disso, alguns desses recortes não continham frases completas, mas apenas palavras isoladas.

Inferimos que as incongruências entre o enunciado e a resposta podem ter decorrido, ao menos, de dois fatores: a) do entendimento que a criança teve do enunciado, interpretando que deveria pesquisar frases em livros e recortá-las, e, b) uma adaptação por parte da criança para a realização da tarefa, possivelmente devido à dificuldade em formar frases de forma autônoma. O que esperamos pressupor com isso é que os enunciados podiam não estar suficientemente claros para a criança e, por vezes, até mesmo para a/o pesquisador/a que os analisam. Não devem, porém, os enunciados serem deduzidos estritamente com base nas respostas das crianças, sob o risco de incorrer em interpretações conjecturais e potencialmente equivocadas. Esse é, justamente, um dos desafios da análise dos cadernos escolares: eles não registram as interações que ocorrem durante a realização da tarefa, como já assinalamos no capítulo 3.

A habilidade de *ordenar palavras para formar frases* (SEA.FR6) apresentou uma baixa frequência, semelhante às duas habilidades codificadas como SEA.FR1 e SEA.FR2. No entanto, ao contrário destas, a habilidade SEA.FR6 não esteve restrita aos materiais de apenas uma criança, aparecendo em cadernos escolares de duas delas (Marli e Pedro). A Figura 30, adiante, alude à habilidade SEA.FR6.



Figura 30 — Ordenação das palavras para formar frases em caderno do 1º ano de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No quesito *leitura de frases* (SEA.FR5), a condução seguiu duas direções: a leitura servia como meio para o desenvolvimento de outra habilidade ou constituía o objetivo final. Nesse último caso, as frases apareciam frequentemente acompanhadas de imagens correspondentes, o que reduzia o esforço cognitivo envolvido e permitia que o significado da escrita fosse antecipado ou deduzido sem que, necessariamente, a criança tivesse realizado correspondências fonográficas. Embora esporádica, a leitura ocorria também pela rota fonológica. Nesse caso, a criança poderia concentrar-se em combinar os sons para formar palavras, apoiando-se na correspondência entre letras e sons como estratégia de leitura.

Embora estigmatizada no campo acadêmico, a leitura de frases é necessária como etapa intermediária entre a leitura de palavras e a de textos, quando a criança ainda não tem autonomia leitora. Soares (2020) observa que tarefas de leitura de frases – como em instruções, avisos, lembretes ou em outros contextos planejados especificamente com esse objetivo –, devem ser desenvolvidas com frequência, a partir do momento em que a criança se torna silábico-alfabética ou alfabética. Nessa mesma direção, Moraes (2012) destaca que a leitura de frases pode se constituir em uma boa experiência de leitura para as crianças, e oferecer às professoras uma oportunidade de avaliar se as crianças compreendem que as palavras escritas se conectam para formar sentido e podem ser organizadas sintaticamente.

O principal resultado colhido desses dados foi que, no 1º ano do Ensino Fundamental, houve uma expansão significativa, tanto em quantidade quanto em complexidade, das habilidades fraseológicas. As habilidades de reprodução de frases, como cobrir e copiar,

recuaram, enquanto a escrita ganhou maior protagonismo. Na seção posterior, mostraremos ao/à leitor/a interessado/a os dados acerca das habilidades linguísticas no nível da *palavra*.

### 6.3.3 Habilidades linguísticas do SEA no nível da *palavra*

Todos/as temos uma noção intuitiva sobre o que é uma palavra e facilmente encontramos sua definição nos dicionários. No entanto, em termos técnicos, essa definição é mais complexa do que aparenta. Mesmo entre linguistas, não há consenso sobre o conceito de palavra. As crianças atribuem às palavras significados que frequentemente diferem daqueles concebidos pelos adultos<sup>87</sup>.

A Tabela 17 exibirá a frequência das habilidades com foco na *palavra* que perpassaram os enunciados das tarefas. Mas, antes de apresentarmos as frequências dessas habilidades, nos cadernos do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental, um comentário: se as habilidades linguísticas com foco na unidade palavra não foram aquelas com maiores variações – no conjunto dos 17 cadernos – dentre as demais unidades linguísticas analisadas, no cômputo geral, elas foram as que gozaram da maior quantidade de enunciados.

---

<sup>87</sup> Esse foi o principal achado da investigação conduzida por Ferreiro e Vernon (1992), que, por meio de entrevistas individuais realizadas com crianças mexicanas de quatro e cinco anos, buscou analisar como elas compreendiam os termos metalinguísticos “nome” e “palavra”, além da expressão “se chama”. Os dados revelaram que, ao tentar expressar-se sobre o termo “palavra”, as crianças frequentemente se distanciavam das concepções adultas, restringindo seu significado a elementos isolados, como letras, sem considerar séries de letras, ou ampliando-o para abarcar situações de fala ou interação. Esse padrão demonstrou que, nessa faixa etária, o termo “palavra” era pouco utilizado e de difícil compreensão, em contraste com a maior familiaridade que as crianças apresentavam em relação a “nome” e “se chama”.



Tabela 17 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da palavra

| U. PALAVRA | CÓDIGO | HABILIDADE                                                                                                                     | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|            |        |                                                                                                                                | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|            |        |                                                                                                                                | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|            | SEA.P1 | Cobrir palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                  | 6                            | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | 8     | -  | 1    | -  | 15    |
|            | SEA.P2 | Completar as palavras faltantes em frases ou textos                                                                            | -                            | -  | 1    | 1  | 6     | 2  | 3     | 6  | -     | -  | -    | 2  | 21    |
|            | SEA.P3 | Contar palavras em frases ou textos                                                                                            | -                            | -  | -    | -  | -     | -  | 1     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|            | SEA.P4 | Copiar palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                  | -                            | -  | 6    | 2  | 11    | 5  | 7     | 5  | 51    | 6  | 10   | 6  | 109   |
|            | SEA.P5 | Escrever o próprio nome                                                                                                        | -                            | -  | -    | -  | 2     | 1  | -     | 3  | 13    | 5  | 4    | 6  | 34    |
|            | SEA.P6 | Escrever palavras (que não incluem o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado (tendo ou não uma imagem como suporte) | 14                           | 32 | 3    | 3  | 2     | 15 | 9     | 17 | -     | 1  | 1    | 6  | 103   |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024). (continua)

Tabela 17 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da palavra (continuação)

| U. PALAVRA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                           | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|            |         |                                                                                                                                      | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|            |         |                                                                                                                                      | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|            | SEA.P7  | Escrever palavras que conttenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final | -                            | 3  | -    | 1  | -     | 2  | 4     | -  | -     | 1  | -    | 16 | 27    |
|            | SEA.P8  | Escrever palavras que tenham as sílabas iniciais ou finais idênticas                                                                 | -                            | 1  | -    | -  | -     | 1  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 2     |
|            | SEA.P9  | Explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras                                                                          | 1                            | 1  | -    | -  | -     | 1  | -     | 1  | -     | -  | -    | 1  | 5     |
|            | SEA.P10 | Identificar palavras com escrita idêntica                                                                                            | -                            | -  | -    | 1  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|            | SEA.P11 | Identificar palavras ou nomes das figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha                             | -                            | -  | 1    | 1  | 2     | 17 | -     | 1  | 1     | 2  | -    | 2  | 27    |
|            | SEA.P12 | Ler palavras (pertencentes ou não à família silábica explorada)                                                                      | -                            | 6  | -    | 3  | 2     | 14 | 10    | 8  | 11    | 7  | 4    | 1  | 66    |
|            | SEA.P13 | Ordenar letras ou sílabas para formar palavra                                                                                        | -                            | 2  | 2    | -  | -     | 6  | 3     | 3  | -     | -  | 1    | -  | 17    |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024). (continua)

Tabela 17 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da palavra (conclusão)

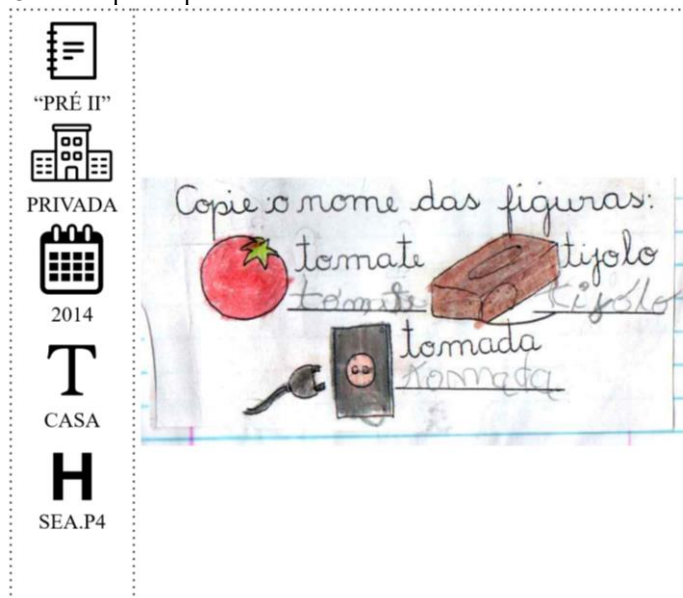
| U. PALAVRA | CÓDIGO                            | HABILIDADE                                                                            | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |     | TOTAL |
|------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|-----|-------|
|            |                                   |                                                                                       | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |     |       |
|            |                                   |                                                                                       | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º  |       |
|            | SEA.P14                           | Substituir desenho, símbolo e números por letras ou sílabas para formação de palavras | -                            | -  | 2    | -  | 3     | 7  | -     | -  | -     | -  | -    | 1   | 13    |
| SEA.P15    | Unir sílabas para formar palavras | -                                                                                     | -                            | 1  | -    | 6  | 5     | 6  | 1     | 1  | 1     | -  | 1    | 22  |       |
| TOTAL      |                                   | 21                                                                                    | 45                           | 16 | 12   | 34 | 76    | 43 | 45    | 85 | 23    | 21 | 42   | 463 |       |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024). (conclusão)

Ao examinarmos a Tabela 17, de forma abrangente, constatamos que as habilidades de *copiar palavras (incluindo o nome da criança)* (SEA.P4) e de *escrever palavras (que não inclui o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado (com ou sem o suporte de uma imagem)* (SEA.P6) foram as que apresentaram o maior número de enunciados nas tarefas das crianças, totalizando, respectivamente, 109 e 103 ocorrências. Contudo, em vez de nos deter aos valores absolutos, proponhamos outra leitura: no que tange à habilidade de *copiar palavras*, observamos que essa prática foi majoritária no “Pré II”, correspondendo a 85 enunciados, enquanto, no 1º ano, essa mesma habilidade representou apenas 24. Por outro lado, no caso da *escrita espontânea ou por ditado*, o padrão se inverteu. No 1º ano houve 73 registros dessa habilidade, em contraste com 29 no “Pré II”. Esses dados revelaram uma tendência: à medida que a criança avançou na escolaridade, as práticas da cópia tornaram-se menos frequentes, enquanto as da escrita aumentaram proporcionalmente.

Analisando os progressos individuais, observamos uma diminuição da prática de cópia de palavras, do “Pré II” ao 1º ano, nos cadernos de todas as crianças. Em relação à escrita, notou-se a manutenção ou aumento das habilidades de escrita nesse mesmo período. A respeito da cópia de palavras, direcionemo-nos à Figura 31.

Figura 31 — Cópia de palavras em enunciado do caderno do “Pré II” de Júlia



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em referência à cópia, corroboramos com Ferreiro (2001) quando ela nos diz que essa é uma das habilidades de alfabetização, mas não a única e tampouco a mais importante. De qualquer maneira, perscrutamos: seria essa uma forma de neutralizar um suposto erro, visto que se tratava de enunciados que, muitas vezes, seriam respondidos no espaço doméstico, dirigindo-

se diretamente às crianças e indiretamente aos pais ou responsáveis? Independentemente de aceitarmos ou não essa hipótese como verdadeira, reconhecemos que a cópia tem sido consagrada na tradição escolar, no campo da alfabetização, o que parece justificar sua persistência em sala de aula nos dias atuais.

Na mesma linha, pesquisadoras, como Lerner (2008) e Chartier (2014), têm defendido que o uso da cópia pode ajudar na aprendizagem da escrita, desde que existam propósitos bem definidos e essa tarefa não se reduza ao treino motor ou à exercitação mecânica. Mas, em enunciados como o da Figura 31, a cópia parecia possuir uma função exclusiva: a reprodução gráfica de um modelo preexistente.

A esse respeito, é útil lembrarmos o que argumentaram Ferreiro e Teberosky (1985): uma criança pode copiar seu nome e outras palavras, muito antes de conseguir analisar a correspondência entre os fonemas que formam a palavra e os grafemas que os representam. Será necessário examinar a questão com mais precisão no capítulo 7.

Nos 17 cadernos, a *escrita do nome próprio* (SEA.P5) chegou a somar 34 enunciados. Não incluímos exemplos de escrita do nome das crianças, conforme essa habilidade SEA.P5, para não as identificar, mas nosso argumento é de que a escrita do nome próprio representa, para a criança, um referencial importante, não apenas pela sua relevância social, mas também pelo papel que desempenha na reflexão sobre o sistema de escrita alfabético. Gradualmente, as crianças começam a observar as letras que compõem seu nome, a sequência em que aparecem e as relações que mantêm com os sons correspondentes.

No que se refere à escrita, adiante, focalizaremos a habilidade de *escrever palavras (excluindo o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado, com ou sem suporte de imagens* (SEA.P6). A seguir, apresentamos um dos enunciados extraídos do caderno escolar de Bruna.



No tocante à *leitura de palavras (pertencentes ou não à família silábica trabalhada)*, acrescentamos, ao que já foi salientado, mais alguns aspectos. Identificamos duas formas de condução da leitura de palavras: 1) a palavra devia ser relacionada à figura correspondente e reconhecida globalmente ou 2) a palavra era dissecada em unidades linguísticas menores. A primeira forma de condução teve cifras mais elevadas nos cadernos das crianças.

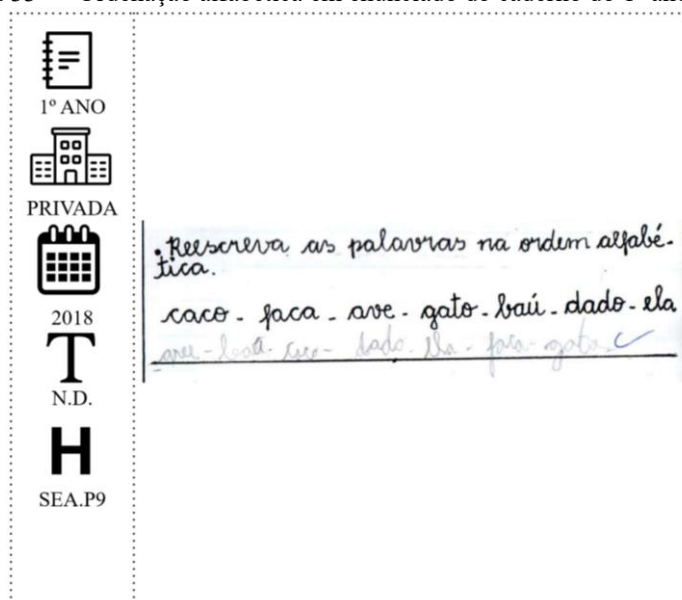
Em termos absolutos, as habilidades de *identificar palavras ou nomes das figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha* (SEA.P11) e *escrever palavras que contenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final* (SEA.P7) tiveram o mesmo quantitativo de enunciados, totalizando 27. Juntas, elas foram responsáveis por aproximadamente 11,66% de enunciados no nível da palavra. Registramos, porém, um aumento em *identificar palavras ou nomes das figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha* (SEA.P11) e *escrever palavras que contenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final* (SEA.P7), passando, cada uma delas, de 4 enunciados, no “Pré II”, para 23 no 1º ano.

Tratando-se da Tabela 17, merece ainda ser sublinhado que a habilidade de *completar palavras faltantes em frases ou textos* (SEA.P2) se manifestou em dez enunciados no “Pré II”, e em onze no 1º ano, somando 21 ocorrências. Essa habilidade foi trabalhada nos materiais de quatro alunos — João, Marli, Pedro e José.

As habilidades propedêuticas para a alfabetização continuaram presentes nos cadernos, não somente no âmbito das letras ou sílabas, mas, também, da palavra, tais como *cobrir palavras (incluindo o nome da criança)* (SEA.P1) e *substituir desenho, símbolo e números por letras ou sílabas para formação de palavras* (SEA.P14). Em acréscimo a essa análise, situamos que essas habilidades, voltadas à aprendizagem do traçado, não estavam contidas na totalidade dos cadernos examinados. Importa ressaltarmos, ainda, que *cobrir palavras (incluindo o nome da criança)* (SEA.P1) consistiu em uma habilidade restrita ao “Pré II”, identificada exclusivamente nos cadernos de Bruna, Júlia e José.

Juntamos a isso a habilidade de *explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras* (SEA.P19), que, em soma, teve 5 ocorrências. Na Figura 33, ilustramos essa habilidade.

Figura 33 — Ordenação alfabética em enunciado do caderno do 1º ano de José



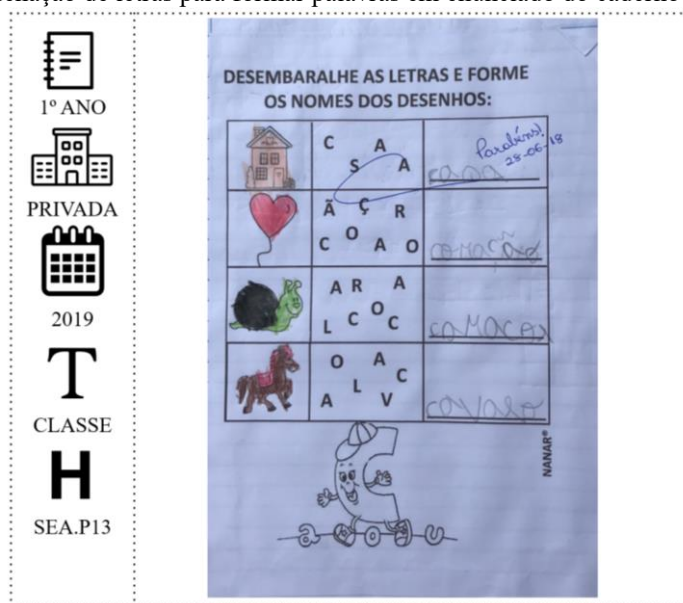
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com base neste exemplo, entendemos que o domínio da habilidade de *explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras* (SEA.P9) permitia que a criança reconhecesse a sequência das letras e compreendesse a organização do alfabeto. Além disso, essa habilidade possuía relevância social, pois determinados suportes e gêneros com os quais interagimos cotidianamente são organizados alfabeticamente.

A habilidade de *ordenar letras ou sílabas para formar palavras* (SEA.P13), por sua vez, se manteve constante nos cadernos de Pedro, com 3 enunciados em cada ano de escolarização, assim como nos cadernos de Júlia, sendo nula nos dois anos analisados. Por outro lado, os cadernos das demais crianças apresentaram enunciados relacionados a essa habilidade em ao menos uma das etapas, no “Pré II” ou no 1º ano.

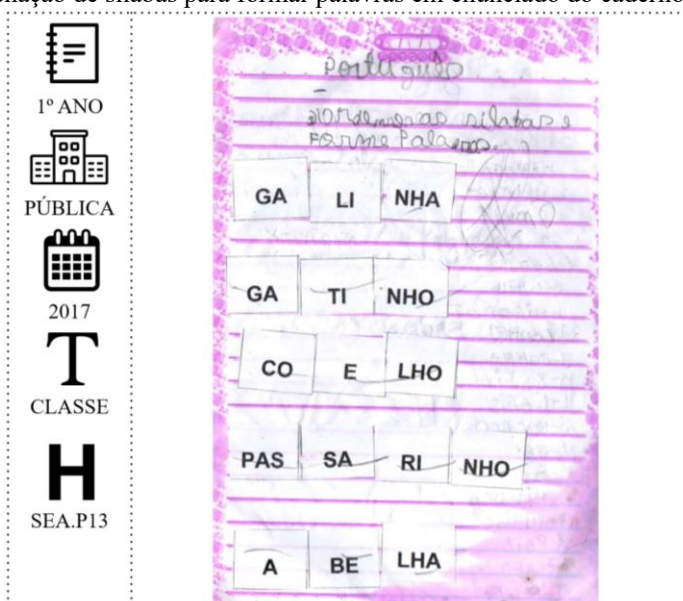


Figura 34 — Ordenação de letras para formar palavras em enunciado do caderno do 1º ano de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 35 — Ordenação de sílabas para formar palavras em enunciado do caderno do 1º ano de Bruna



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Outras habilidades que precisamos destacar foram as de *contar palavras em frases ou textos* (SEA.P3); *identificar palavras com escrita idêntica* (SEA.P10) e *escrever palavras que tenham as sílabas iniciais ou finais idênticas* (SEA.P8), pois elas não passaram de 1 ou, no máximo, 2 enunciados, no conjunto dos 17 cadernos investigados.

Segundo a Tabela 17, a ampliação de enunciados, requerendo habilidades no nível da palavra, de um ano ao outro, aconteceu com quase todas as crianças, exceto nos cadernos de João e Júlia. É bem possível que habilidades de outros níveis tenham tido maior peso nas tarefas

de João, como aquelas focadas na sílaba. Quanto à Júlia, a diferença de número de cadernos analisados explica, pelo menos em parte, esse resultado obtido. No entanto, as tarefas encontradas nos cadernos não se reduziram ao nível da palavra. Elas foram, inclusive, frequentes no domínio da sílaba. Isso é o que veremos na próxima seção.

#### 6.3.4 Habilidades linguísticas do SEA no nível da *sílaba*

Saindo no patamar da unidade *palavra*, adentramos nas habilidades em que o foco estava posto na unidade linguística *sílaba*<sup>88</sup>. Conforme já podemos adiantar, todos os cadernos, em proporções variáveis, mobilizaram habilidades linguísticas nesse nível. A sílaba é uma unidade sonora da língua maior do que o fonema e menor do que a palavra (Fontes Martins, 2014). Embora não seja uma unidade com significado próprio, como a palavra, a sílaba constitui, segundo Soares (2016), uma unidade fonológica mais facilmente identificável, oralmente, pelas crianças, e a menor unidade da fala passível de ser produzida isoladamente.

Ao pronunciarmos uma palavra oralmente, segmentamo-la em sílabas e não em letras ou fonemas. Dizemos, por exemplo, “BO – LA” e não “B – O – L – A”. Fundamentado nesse princípio, o método silábico estaria centrado no uso restrito da sílaba e na memorização dos seus grupos silábicos (BA – BE – BI – BO – BU) que, posteriormente, seriam recompostos para que novas palavras fossem formadas. A consciência silábica, em contrapartida, consistiria em uma das dimensões da consciência fonológica, voltada à capacidade de, conscientemente, refletir e/ou manipular os sons das palavras no nível da sílaba. Vale lembrar ao/à leitor/a que, na unidade “sílaba”, foram incluídas também aquelas habilidades relacionadas a elementos intrassilábicos, como rima e aliteração, exceto quando a aliteração e a rima ocorriam no nível do fonema.

Identificamos 13 diferentes habilidades, relacionadas à sílaba, no conjunto dos 17 cadernos analisados. No “Pré II”, habilidades no nível silábico foram exploradas em 114 enunciados, enquanto, no 1º ano, foram observadas em 106. Para melhor firmar o exposto, observemos a Tabela 18.

---

<sup>88</sup> Para fins deste estudo, inserimos as unidades intrassilábicas, como rimas e aliterações no nível silábico, na unidade linguística sílaba.

Tabela 18 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da sílaba

| U. SÍLABA | CÓDIGO                                                                                            | HABILIDADE                                                               | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|           |                                                                                                   |                                                                          | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|           |                                                                                                   |                                                                          | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|           | SEA.S1                                                                                            | Cobrir sílabas                                                           | -                            | -  | 4    | 1  | -     | -  | -     | -  | 1     | -  | 1    | -  | 7     |
|           | SEA.S2                                                                                            | Completar as sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas  | -                            | 2  | 3    | 3  | 2     | 2  | 2     | 1  | 8     | 5  | 4    | -  | 32    |
|           | SEA.S3                                                                                            | Contar as sílabas das palavras dadas                                     | -                            | -  | -    | 1  | -     | 1  | 4     | 2  | -     | -  | 1    | 6  | 15    |
|           | SEA.S4                                                                                            | Copiar sílabas (maiúsculas ou minúsculas; simples e complexas)           | 1                            | -  | 10   | 2  | 4     | -  | -     | -  | 14    | -  | 13   | 23 | 67    |
|           | SEA.S5                                                                                            | Escrever famílias silábicas                                              | -                            | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 7  | 7     |
|           | SEA.S6                                                                                            | Identificar as sílabas exploradas em palavras, frases, textos ou figuras | -                            | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | 5     | 1  | 1    | -  | 7     |
|           | SEA.S7                                                                                            | Identificar as sílabas das palavras ou figuras apresentadas              | -                            | -  | 1    | -  | -     | -  | 1     | -  | 1     | -  | -    | -  | 3     |
| SEA.S8    | Escrever ou identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou rimas, sem apoio de imagem | -                                                                        | 1                            | -  | 1    | -  | 1     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 3  |       |
| SEA.S9    | Identificar palavras ou figuras que contenham as sílabas ou famílias silábicas exploradas         | -                                                                        | -                            | -  | -    | -  | -     | -  | -     | 1  | -     | -  | -    | 1  |       |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Tabela 18 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da *sílab*a (conclusão)

| U. SÍLABA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                | CRIANÇA/ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|-----------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|           |         |                                                                                                                           | BRUNA                        |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|           |         |                                                                                                                           | PRÉ                          | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|           | SEA.S10 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham as sílabas dadas | -                            | -  | -    | -  | 1     | -  | -     | -  | -     | 1  | -    | -  | 2     |
|           | SEA.S11 | Leitura de sílabas ou famílias silábicas                                                                                  | -                            | 2  | 1    | 1  | 1     | 2  | -     | -  | 8     | 5  | 4    | -  | 24    |
|           | SEA.S12 | Separar as sílabas de palavras por escrito                                                                                | -                            | 1  | -    | 2  | 2     | 4  | 7     | 6  | 1     | -  | 2    | 18 | 43    |
|           | SEA.S13 | Unir a consoante trabalhada com as vogais para formar a família silábica                                                  | -                            | -  | 1    | -  | -     | -  | -     | 1  | 2     | -  | 2    | 2  | 8     |
|           | TOTAL   |                                                                                                                           | 1                            | 6  | 20   | 11 | 10    | 10 | 14    | 10 | 41    | 12 | 28   | 56 | 219   |

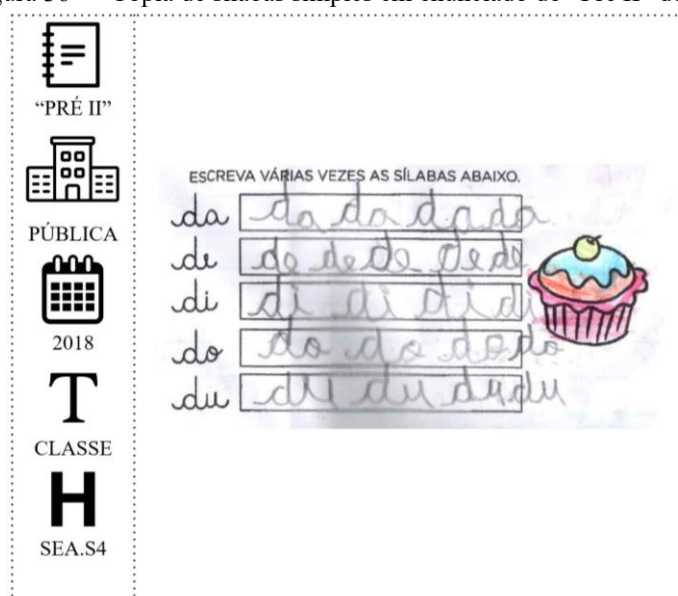
Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

A habilidade de *copiar sílabas (maiúsculas ou minúsculas; simples e complexas)* (SEA.S4) destacou-se como a habilidade silábica com o maior número de enunciados entre os cadernos analisados, mesmo que nem todos incluíssem tarefas com essa habilidade. Ao todo, foram 67 enunciados de cópia de sílabas.

Ressaltamos que o uso das expressões “sílabas simples” e “sílabas complexas”, entre aspas, ao nos referirmos à cópia de sílabas e a outras habilidades, deveu-se às variações nas estruturas silábicas das palavras. Sabemos que as palavras apresentam diferentes configurações silábicas, que podem variar entre a fala e a escrita. Por exemplo, a palavra “chocolate” possui, na escrita, a estrutura silábica CCV (consoante + consoante + vogal) no início. Contudo, na fala, temos uma estrutura CV (“xocolate”). Esse fenômeno pode levar a criança a grafar “XO” (consoante + vogal) em vez de “CHO” (consoante + consoante + vogal), influenciada pela pronúncia. Assim, consideramos como *sílabas simples* aquelas formadas por duas letras (consoante + vogal), enquanto estruturas com três letras ou mais (como, por exemplo, consoante + vogal + consoante ou consoante + consoante + vogal) são tratadas como *sílabas complexas*. Entre os cadernos analisados, as sílabas complexas foram as menos frequentes.

Grosso modo, a cópia de uma sílaba podia ocorrer repetidamente dentro do mesmo enunciado, como se o aprendizado fosse consolidado pela repetição da sílaba. Um exemplo que ilustra bem essa situação é o seguinte:

Figura 36 — Cópia de sílabas simples em enunciado do “Pré II” de João



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 36, observamos o trabalho com as sílabas segundo o método silábico, que privilegia o treino de famílias silábicas. Esse procedimento, contudo, não deve ser confundido

com o desenvolvimento da consciência silábica. Como discutido em outros capítulos, a consciência silábica envolve a habilidade de manipular sílabas de palavras ou de refletir sobre elas, um passo fundamental no processo de fonetização da escrita.

Os cadernos de José apresentaram a maior quantidade total de habilidades de cópia de sílabas. Com exceção dos cadernos de Pedro, as demais crianças registraram habilidades de cópia de sílabas no “Pré II” e/ou no 1º ano do Ensino Fundamental.

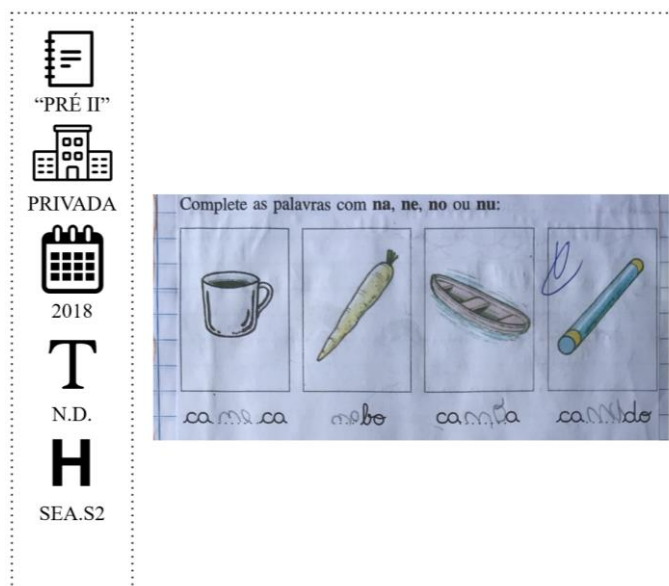
Ramos (2013) analisou 68 diários de classe de professoras alfabetizadoras, abrangendo quatro décadas (1970, 1980, 1990 e 2000), com registros entre 1973 e 2010, a partir do acervo do HISALES. O estudo revelou que a prática da cópia de sílabas já estava presente nos planejamentos docentes desde 1973. A autora demonstrou que a sílaba não apenas desempenhou um papel central no ensino da alfabetização, mas também se consolidou como um elemento estruturante da tradição pedagógica e do planejamento docente, ao longo das décadas.

No exame da Tabela 18, é oportuno discutirmos também sobre a *separação das sílabas de palavras por escrito* (SEA.S12), que foi contemplada em 43 enunciados. Na maioria dos cadernos, onde essa habilidade apareceu, sua frequência foi maior no 1º ano. Nos cadernos de José, especificamente, essa prática se deu com uma frequência nove vezes maior no 1º ano em relação ao “Pré II”. Em algumas tarefas, as palavras, selecionadas para segmentação, já haviam sido previamente trabalhadas pelas professoras. Outra estratégia comum incluía a apresentação de quadradinhos ou traços que indicavam a quantidade de divisões a serem realizadas pela criança, facilitando o reconhecimento e a separação das sílabas.

Soares (2016) afirma que crianças em nível pré-silábico frequentemente encontram dificuldades em se concentrar nos sons das palavras, o que dificulta sua capacidade de segmentação silábica. No entanto, a habilidade de segmentar sílabas, embora importante, não indica, por si só, que a criança compreendeu o funcionamento do sistema de escrita. Esse debate já havia sido discutido há anos por Ferreiro e Teberosky (1985), ao apontarem que a segmentação das palavras em sílabas é apenas uma etapa inicial e não significa que, ao separar corretamente as sílabas das palavras, a criança tenha estabelecido a correspondência entre os pedaços gráficos e os segmentos sonoros dessas palavras.

Outra habilidade amplamente requisitada nas tarefas das crianças, no âmbito da sílaba, foi a de *completar as sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas* (SEA.S2). Tomamos o enunciado, proposto por uma das docentes, para exemplificação (Figura 37):

Figura 37 — Inserção de sílabas simples em enunciado do “Pré II” de Marli



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação aos enunciados para *completar as sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas* (SEA.S2), tal qual o excerto exposto na Figura 37, tecemos dois apontamentos sobre suas variações e formas de condução nos cadernos. Primeiramente, observamos que muitos desses enunciados ofereciam alternativas de respostas, geralmente compostas pela família silábica trabalhada naquele dia. No exemplo ilustrado na Figura 37, vemos, inclusive, que as sílabas que aparecem no enunciado (*na, ne, no e nu*) já eram, em parte, apresentadas na ordem que deviam ser inseridas nas palavras. Em seu livro, *Sistema de Escrita Alfabética*, Moraes (2012) já havia feito críticas ao ensino baseado em sílabas soltas e suas respectivas famílias silábicas, argumentando que essa abordagem tende a ser pouco reflexiva para as crianças.

Em segundo lugar, as palavras a serem completadas costumavam vir acompanhadas de imagens correspondentes, facilitando a associação entre palavra e o significado dela e permitindo o estabelecimento de relações entre escrita e pauta sonora. Por fim, essa habilidade podia apresentar diferentes níveis de dificuldade para as crianças, assim como diferentes habilidades poderiam ser trabalhadas, sem haver, necessariamente, uma progressão no ensino delas no decorrer do ano letivo.

Considerando a distribuição da habilidade de *completar as sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas* (SEA.S2), vimos que a sua frequência representou uma diminuição de, aproximadamente, 6 enunciados no 1º ano do Ensino Fundamental.

As situações de *leitura de sílabas ou famílias silábicas* (SEA.S11) foram também recorrentes. O total de 24 enunciados, envolvendo essa habilidade, correspondeu a

aproximadamente 10,91% dos enunciados no nível da sílaba. De acordo com Brandão e Leal (2010), essa tem sido uma habilidade bastante característica do trabalho com a escrita como uma “obrigação da alfabetização”.

A habilidade de *contagem de sílabas das palavras dadas* (SEA.S3) foi registrada em cadernos de apenas quatro crianças, apresentando-se de duas formas: pela indicação do número total de sílabas, para cada palavra, e pela pintura de quadrados, correspondentes a cada sílaba das palavras fornecidas.

Ao lado dessas habilidades, que tinham a sílaba como unidade propulsora, estavam: *unir a consoante trabalhada com as vogais para formar a família silábica* (SEA.S13), *cobrir sílabas* (SEA.S1) e *escrever famílias silábicas* (SEA.S5), cujos dados tinham números aproximados de enunciados, na ordem de 8, 7 e 7, respectivamente. Se habilidades como essas, comuns nas tarefas escolares das crianças, tendem a esvaziar o sentido da escrita, como discutem Brandão e Albuquerque (2021), por que continuam a ser exigidas nos enunciados?

Ao revisitar a Tabela 18, percebemos que as habilidades de identificação apresentaram os menores índices de presença nos enunciados das tarefas, incluindo: *Identificar as sílabas exploradas em palavras, frases, textos ou figuras* (SEA.S6); *Identificar as sílabas iniciais, mediais e finais das palavras ou figuras apresentadas* (SEA.S7); *Identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou sons finais, sem apoio de imagem* (SEA.S8); *Identificar palavras ou figuras que contêm as sílabas ou famílias silábicas exploradas* (SEA.S9); e *Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham as sílabas dadas* (SEA.S10).

Finalmente, queremos também fazer notar que todas essas operações de identificação se limitavam ao aspecto visual das sílabas, inclusive aquela que demandava a habilidade de *escrever ou identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou rimam, sem apoio de imagem* (SEA.S8).





No enunciado da tarefa da Figura 39, com foco na consciência fonológica, a criança precisava evocar outras palavras que rimavam com as já dadas e registrá-las corretamente no caderno. Observamos que não havia, inclusive, imagens como apoio para o reconhecimento das palavras apresentadas. Além disso, notamos, por exemplo, que, ao escrever “PANELA”, “JANELA” e “VELA” como rimas para “CANELA”, a criança considerou apenas a terminação “ELA” e desconsiderou a sequência completa, em relação às duas primeiras, “ANELA”. Embora a qualidade gráfica da escrita não possa, em absoluto, ser confundida com compreensão do seu funcionamento, não podemos desconsiderar a possibilidade de Bruna já ser alfabetizada por ocasião da realização da tarefa, o que significa que ela não representava um real desafio para a menina.

Enunciados como esse, que permitiam às crianças *pensarem sobre as palavras*, como apontam Moraes (2012; 2019), foram escassos nos 17 cadernos analisados. A razão para esse déficit poderia estar associada, entre outros fatores, a práticas de ensino que privilegiavam outras habilidades linguísticas em detrimento do trabalho com as propriedades sonoras da língua.

Isso posto, para encerrar, ressaltamos que, com exceção de Marli, que manteve estabilidade na quantidade de habilidades no nível da sílaba, entre o “Pré II” e o 1º ano, verificamos uma oscilação nas demais crianças: Bruna e José apresentaram aumento, enquanto os materiais de João, Pedro e Júlia mostraram uma diminuição de uma etapa para outra.

### **6.3.5 Habilidades linguísticas do SEA no nível da *letra***

As letras constituem os sinais gráficos que representam os fonemas por escrito, mas são altamente arbitrárias (Ferreiro, 2011). O termo *letra* é mais genérico, e com um significado mais amplo, que o termo *grafema*, porque enquanto esse último imprime um caráter mais abstrato às unidades selecionadas para registrar os sons, o termo *letra* tem um caráter particularizante; pois diferentes tipos de letras podem grafar um mesmo grafema (Carvalho, 2014). Para registrar mais sobre a frequência e a variedade dessas habilidades linguísticas no nível da letra, elaboramos a Tabela 19.

Tabela 19 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra

| U. LETRA | CÓDIGO | HABILIDADE                                                                                                                             | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |        |                                                                                                                                        | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |        |                                                                                                                                        | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.L1 | Cobrir o tracejado das letras (com o dedo ou algum objeto escolar)                                                                     | 6                             | -  | 2    | 2  | -     | 1  | 2     | -  | 42    | -  | 18   | 8  | 81    |
|          | SEA.L2 | Completar as letras faltantes do alfabeto                                                                                              | -                             | -  | 1    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|          | SEA.L3 | Completar as letras, encontros vocálicos, consonantais ou dígrafos faltantes nas palavras (com ou sem apoio de imagem) ou frases dadas | -                             | 4  | 1    | -  | 1     | 2  | 3     | 2  | -     | 4  | 4    | -  | 21    |
|          | SEA.L4 | Contar as letras das palavras dadas                                                                                                    | -                             | 1  | 1    | 2  | -     | 1  | -     | 1  | 6     | -  | 2    | 4  | 18    |
|          | SEA.L5 | Copiar letras e encontros vocálicos (maiúsculas e/ou minúsculas)                                                                       | 5                             | 1  | 4    | 2  | 1     | 2  | 2     | -  | 47    | 3  | 22   | 39 | 128   |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Tabela 19 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra (continuação)

| U. LETRA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                          | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                                                     | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                                                     | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.L6  | Distinguir a letra explorada de outras letras que compõem o alfabeto                                                | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | 2    | 1  | 3     |
|          | SEA.L7  | Distinguir letras e números                                                                                         | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | 2     | -  | -    | -  | 2     |
|          | SEA.L8  | Distinguir vogais e consoantes                                                                                      | -                             | -  | 1    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 1  | 2     |
|          | SEA.L9  | Escrever a letra (inicial, medial e/ou final) da palavra ou do nome da figura apresentada, com base na pauta sonora | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | 1     | 1  | 2     | 1  | 1    | 3  | 9     |
|          | SEA.L10 | Escrever letras ou conjunto de letras, sem base na pauta sonora                                                     | 3                             | 2  | 2    | 1  | -     | 3  | 2     | 2  | -     | 3  | -    | 12 | 30    |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Tabela 19 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra (continuação)

| U. LETRA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                         | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                                                                    | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                                                                    | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.L11 | Identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas, com base na pauta sonora | -                             | -  | 1    | 1  | -     | 1  | -     | -  | 3     | -  | 6    | 2  | 14    |
|          | SEA.L12 | Identificar letras ou grupo de letras sem base na pauta sonora                                                                     | 2                             | -  | 7    | 1  | 2     | 1  | 1     | 2  | 9     | -  | 4    | 1  | 30    |
|          | SEA.L13 | Identificar nomes ou figuras que iniciam ou contenham as letras ou dígrafos fornecidos (com base na pauta sonora)                  | -                             | 1  | -    | 1  | -     | -  | 2     | -  | 3     | -  | 2    | -  | 9     |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Tabela 19 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra (continuação)

| U. LETRA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                                                                                                                                                                         | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                                                                                                                                                                    | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                                                                                                                                                                    | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.L14 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) as letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora) | 1                             | -  | -    | -  | -     | 2  | 2     | 4  | 4     | 1  | -    | -  | 14    |
|          | SEA.L15 | Inserir letras nas palavras apresentadas para formar novas palavras                                                                                                                                                                | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | 1     | 1  | -     | -  | -    | -  | 2     |
|          | SEA.L16 | Ler letras e encontros vocálicos                                                                                                                                                                                                   | -                             | -  | 1    | -  | -     | -  | -     | -  | 9     | 1  | 1    | 1  | 13    |
|          | SEA.L17 | Observar as letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                                                          | -                             | -  | -    | -  | -     | 1  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (continua)

Tabela 19 — Habilidades ligadas ao SEA no nível da letra (conclusão)

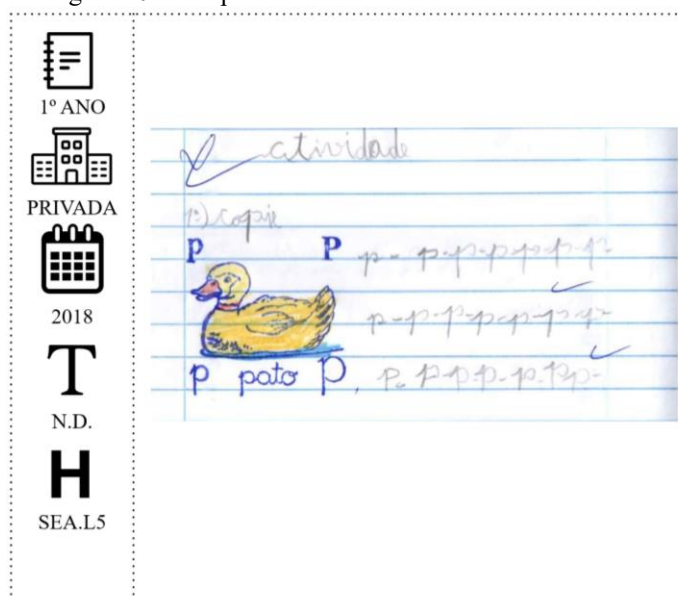
| U. LETRA | CÓDIGO  | HABILIDADE                                                                       | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|----------|---------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|          |         |                                                                                  | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|          |         |                                                                                  | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|          | SEA.L18 | Pintar letras, relacionadas ou não às palavras trabalhadas                       | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | 2     | -  | 1    | -  | 3     |
|          | SEA.L19 | Relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula     | -                             | -  | -    | -  | 1     | 1  | 3     | -  | -     | 2  | 5    | 4  | 16    |
|          | SEA.L20 | Substituir desenho, símbolo e números por letras para formar encontros vocálicos | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 1  | 1     |
|          | SEA.L21 | Unir vogais para formar encontros vocálicos                                      | -                             | -  | 2    | -  | -     | -  | 1     | -  | -     | -  | -    | -  | 3     |
|          | TOTAL   |                                                                                  | 17                            | 9  | 23   | 10 | 5     | 15 | 20    | 13 | 129   | 15 | 68   | 77 | 401   |

Fonte: Dados da pesquisa (2024). (conclusão)

Quanto à Tabela 19, ocupar-nos-emos, em primeira instância, das habilidades que foram mais recorrentes.

Evidenciamos que a habilidade linguística que teve maior incidência nos cadernos foi *copiar letras e encontros vocálicos (maiúsculas e/ou minúsculas)* (SEA.L5). Ela apareceu em quase todos os cadernos investigados – exceto no material de Pedro, referente ao 1º ano –, atingindo a cifra de 128 enunciados. O que demonstrava que o ensino de letras isoladas e de encontros vocálicos, por meio da cópia, continuava sendo praticado no cotidiano das turmas do “Pré II” e do 1º ano, apesar de estudos, como os de Ferreira (1985; 2011), chamarem a atenção para o papel bastante limitado que a repetição exerceria na aprendizagem da escrita pelas crianças. Daremos somente um exemplo.

Figura 40 — Cópia de letra em caderno do 1º ano de José



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Figura 40, o contexto de produção do enunciado foi uma cópia, cuja resolução se deu igualmente por meio da cópia. Albuquerque e Leite (2010) declaram que a prática de apresentar diferentes grafias de uma mesma letra, frequentemente em tarefas de cópia, tem sido recorrente desde os primeiros anos de escolarização. Tal prática revela-se, em grande parte, alinhada a uma concepção empirista-associacionista da aprendizagem, que, segundo as autoras, pressupõe que a exposição simultânea e repetida das diversas formas de representação das letras levará, de maneira automática, ao reconhecimento e à reprodução escrita delas por parte da criança.



Temos, assim como as autoras supracitadas, uma posição contrária a tarefas como as que acabamos de apresentar; pois, a cópia reiterada de letras isoladas e de encontros vocálicos pressupõe que a escrita constitui apenas um “código de transcrição da fala”.

Nesse enquadre, precisamos considerar, também, que a cópia de letras predominou, especialmente, no “Pré II”: dos 128 enunciados, 81 deles estavam inseridos em cadernos da Educação Infantil. Esse dado, junto a outros apresentados, reforça a tese de que a “preparação” para a alfabetização, por meio de tarefas de cópia e discriminação de formas gráficas, ainda corresponde a práticas comuns no início da escolaridade obrigatória.

Não por acaso, nessa etapa de escolarização, o ensino de letras, sob uma perspectiva associacionista de aprendizagem da escrita, tem sido reconhecido em muitas escolas como o “carro-chefe” do processo de alfabetização das crianças (Brandão; Albuquerque, 2021).

Lima (2010) concluiu, a partir de um estudo sobre as práticas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética desenvolvidas em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens das crianças, que, na turma em que a professora adotava um ensino transmissivo das letras – com o uso de cópia e preenchimento de tracejados – a maioria das crianças, nas tarefas de escrita espontânea solicitadas pelas pesquisadoras, tendia a representar palavras inteiras usando apenas uma única letra. Esse resultado sugeriu que o sucesso da aprendizagem das crianças podia ser, muitas vezes, comprometido pelas práticas de ensino às quais eram expostas.

Assim como em relação à cópia, identificamos, na Tabela 19, uma diminuição progressiva da habilidade *cobrir o tracejado das letras ou figuras (com o dedo ou algum objeto escolar)* (SEA.L1), à medida que o nível de escolaridade das crianças aumentou. Com base nessas considerações, o que podia presidir esse dado? Provavelmente, devido ao incremento de outras habilidades e ao fato de que, se as crianças eram “preparadas” para o reconhecimento dos traçados das letras, por meio da exercitação motora e da discriminação visual, isso já não seria mais tão necessário no 1º ano.

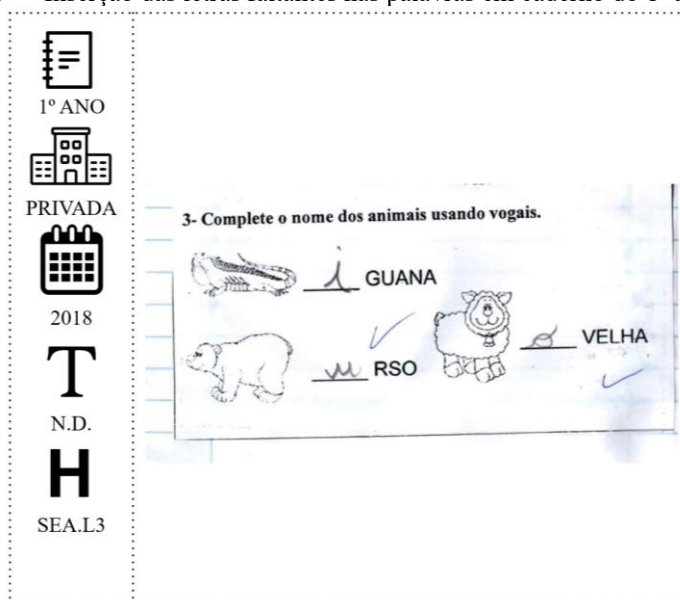
Quanto ao ato de cobrir, foram identificados enunciados associados a figuras ou linhas. Não obstante, esses enunciados, voltados ao desenvolvimento da coordenação visomotora, não foram incluídos na tabela, uma vez que não estavam diretamente relacionados às letras.

Vale destacar, conforme também apresentado na Tabela 19, que as habilidades de *escrever letras ou conjuntos de letras sem referência à pauta sonora* (SEA.L10) e *identificar letras ou grupos de letras também sem base na pauta sonora* (SEA.L12) apresentaram o mesmo quantitativo de enunciados no *corpus*, totalizando 30 ocorrências cada. É pertinente ainda observarmos que a habilidade de *escrever letras ou conjuntos de letras sem base na pauta*

*sonora* (SEA.L10) se manifestou predominantemente nos cadernos do 1º ano, enquanto a habilidade de *identificar letras ou grupos de letras sem base na pauta sonora* (SEA.L12) foi mais regular no “Pré II”. Tais habilidades têm, respectivamente, uma natureza grafomotora e de discriminação visual de valia para o desenvolvimento inicial da escrita, mas que, nem por isso, precisam dominar as práticas de leitura e de escrita das crianças, uma vez que existem outras habilidades que contribuem para a apropriação da competência gráfica e, simultaneamente, incentivam a reflexão sobre o que a criança lê e escreve.

Outra habilidade levada em consideração pelas docentes foi a de *completar as letras ou dígrafos faltantes nas palavras (com ou sem apoio de imagem) ou frases dadas* (SEA.L3). Apesar de a unidade linguística em análise ter sido a letra, ela estava associada à palavra ou à frase. No *corpus* que estávamos explorando, todas as crianças, em alguma das duas etapas de escolarização, responderam a, pelo menos, um enunciado de *completar as letras ou dígrafos faltantes nas palavras (com ou sem apoio de imagem) ou frases fornecidas* (SEA.L3). Somando, foram 21 enunciados que contemplaram essa habilidade linguística. Mais adiante, exporemos como tarefas projetadas para “completar” letras faltantes podiam exigir níveis diferentes de reflexão da criança. Prestemos atenção:

Figura 41 — Inserção das letras faltantes nas palavras em caderno do 1º ano de José



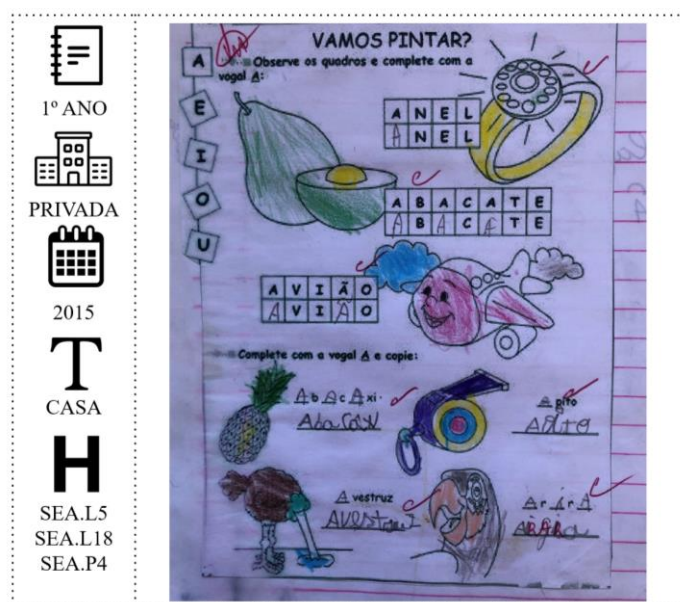
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 42 — Inserção das letras faltantes nas palavras no caderno do 1º ano de Júlia



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 43 — Cópia e pintura de letras no caderno do 1º ano de Júlia



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

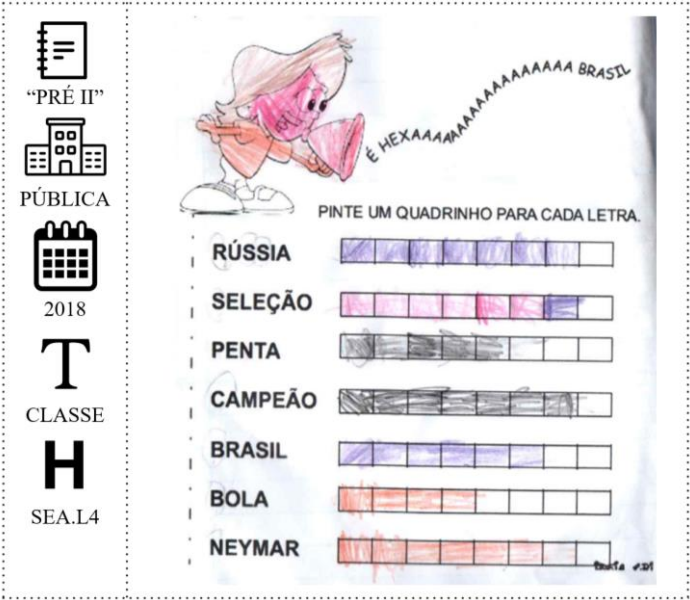
O primeiro exemplo (Figura 41) exigiu o preenchimento dos espaços em branco com a vogal inicial da palavra. Esse tipo de enunciado era mais acessível para as crianças, pois os sons das vogais no início das palavras podiam ser percebidos com maior facilidade em comparação às consoantes (Soares, 2016; Albuquerque; Ferreira, 2020). Em contrapartida, o segundo exemplo (Figura 42) introduziu não apenas vogais, mas também consoantes, em posições variadas como início, meio e fim das palavras. A mudança das posições das letras e o uso de consoantes tornavam o enunciado mais complexo do ponto de vista do esforço cognitivo,

requerido para formar as palavras corretamente. Enquanto os fonemas vocálicos são acessíveis às crianças mais cedo, porque as vogais são naturalmente perceptíveis, os fonemas consonantais exigem um nível de abstração maior.

Distintamente desses dois exemplos, ainda precisamos comentar sobre a tarefa da Figura 43, pertencente à mesma criança da Figura 42, Júlia, mas em períodos diferentes do ano (início e meio). Nesses enunciados da Figura 43, Júlia era dispensada da reflexão sobre as letras realmente ausentes. Trata-se de *cópia de letras* (SEA.L5) e não de *completar as letras ou dígrafos faltantes nas palavras (com ou sem apoio de imagem) ou frases fornecidas* (SEA.L3), apesar da estrutura do enunciado e da presença do termo “complete”. Assim, esses enunciados, expostos na Figura 43, funcionavam mais como tarefa de cópia do que de completamento, sem, com isso, estimular o raciocínio fonológico da criança. Acreditamos no notável papel do conhecimento das letras na aprendizagem da escrita, mas reconhecemos, como esses dados nos mostram, que seu ensino pode percorrer caminhos muito diferentes.

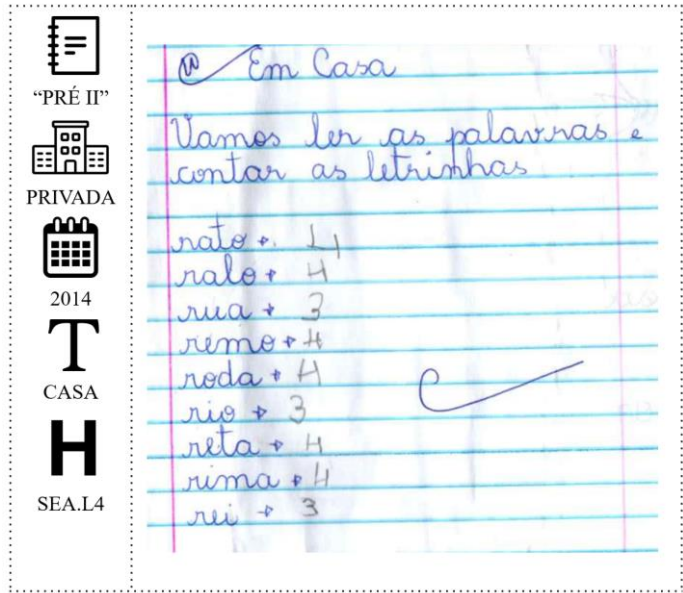
No reexame da Tabela 19, notamos que *contar as letras das palavras dadas* (SEA.L4) também esteve reiteradas vezes nos cadernos escolares, sobretudo do 1º ano. Na contramão, os cadernos de Júlia, do “Pré II”, exibiram mais enunciados de *contagem de letras de palavras* do que aqueles destinados ao 1º ano. Os registros denotam que todas as crianças responderam, no decorrer do “Pré II” e do 1º ano, a pelo menos um enunciado de contagem de letras de palavras. É relevante destacar que a simples contagem de letras, quando realizada de forma isolada e sem comparações entre palavras, pode não permitir que as crianças percebam as variações no número de letras entre diferentes palavras, e pouco contribuir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Abordagens pedagógicas contrastantes também puderam ser evidenciadas quanto ao trabalho com essa habilidade linguística.

Figura 44 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de João



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 45 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de Júlia



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 46 — Contagem das letras das palavras dadas no caderno do 1º ano de José

Comerzinho! Conte quantas letras tem cada palavra e registre a quantidade nos quadrinho.

*faltou*

UVA

MAÇÃ

PÊRA

LARANJA

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Enunciados dessa natureza podiam servir para que as crianças compreendessem as diferenças na quantidade de letras entre palavras. Nas três últimas figuras analisadas, a contagem de letras era predominante nas tarefas, embora apresentasse variações entre os exemplos. No caderno de João (Figura 44), as palavras selecionadas pertenciam a um campo semântico comum, relacionado ao futebol, e exibiam quantidades de letras distintas, possibilitando a comparação entre elas. Na tarefa de Júlia (Figura 45), as palavras iniciavam com a letra “R”, que estava em foco na instrução da professora, e apresentavam uma variação menor no número de letras (3 ou 4). Por fim, no exemplo retirado do caderno de José (Figura 46), as palavras faziam parte do campo semântico das frutas, tinham imagens associadas e mostravam maior variação na quantidade de letras em comparação ao exemplo de Júlia. No entanto, convém reiterarmos que tarefas que tendiam a se concentrar apenas na contagem de letras – sem a comparação entre palavras ou sem uma análise fonológica – ofereciam um benefício limitado à aprendizagem do sistema de escrita. Nos dois primeiros exemplos, não sabemos, inclusive, se as crianças sabiam que palavras estavam lá escritas, pois não eram acompanhadas de imagens.

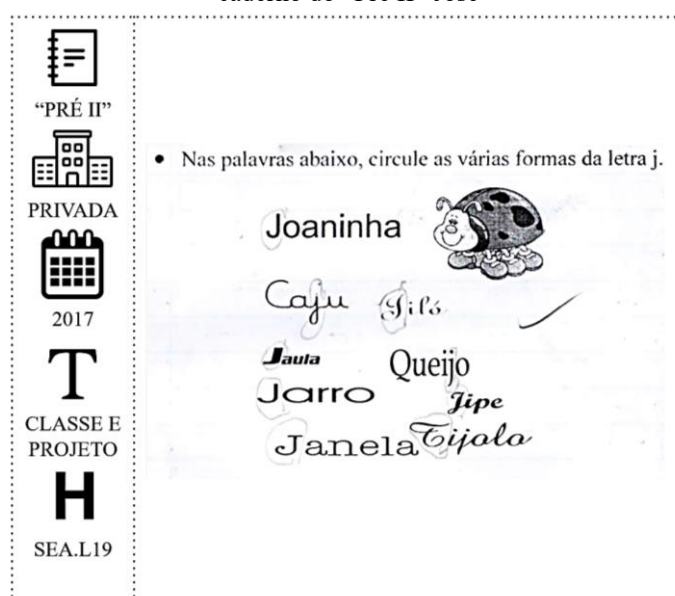
Analisando mais detidamente a Tabela 19, ainda sobre a frequência das habilidades no nível da letra, vimos que, dos 15 enunciados em torno da habilidade de *ler letras e encontros vocálicos* (SEA.L16), 9 deles estavam inseridos nos cadernos de Júlia. Nos cadernos de José e João apareceram entre 1 ou, no máximo, 2 enunciados. Nesse passo, salientamos que, para as crianças com hipóteses pré-silábicas ou silábicas, podia ser difícil, ou mesmo “sem sentido” (Brandão, 2021), ler letras isoladas ou encontros vocálicos (AI, UI, EU, OI ...), visto que, para



os pequenos aprendizes, haveria uma associação entre legibilidade e quantidade de letras, pois com menos de três letras não se poderia ler (Ferreiro, Teberosky, 1985).

Ainda prosseguindo na análise das habilidades relacionadas à unidade *letra*, destacamos a habilidade que propunha à criança *relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula* (SEA.L19). Observamos um total de 17 enunciados envolvendo essa habilidade e, embora não presente em todos os cadernos analisados, mostrou-se mais persistente entre os registros do “Pré II”, sugerindo maior ênfase no formato gráfico das letras nesse nível de ensino. Para ilustrar:

Figura 47 — Comparação e distinção entre formato imprensa e cursivo, maiúscula e minúscula em enunciado do caderno do “Pré II” José



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise da Figura 47 levantou-nos questões acerca da habilidade de *relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula* (SEA.L19). O enunciado, exibido explorou a variedade tipográfica da letra ‘j’, exigindo da criança o reconhecimento gráfico das várias formas dessa letra. Esclarecemos que algumas fontes tipográficas, dada a semelhança visual entre as letras, podem levar a criança a erro, como na palavra *TIJOLO* em que José circulou ‘T’ em vez de ‘j’.

No processo inicial de aprendizagem da escrita, a criança pode interpretar as letras como objetos visuais simétricos, mas, esse conceito de simetria, tão intuitivo ao observarmos objetos cotidianos, não se aplica às letras, como nos explica Soares (2016; 2020). Por exemplo: uma tesoura, independentemente de como for posicionada, continua sendo identificada como tesoura. No entanto, com as letras, a situação é diferente. Um “b” minúsculo, quando

rotacionado, pode transformar-se em um “d”, se virado para um lado, e em um “p”, se invertido. Para a criança, superar a tendência em atribuir a lógica da simetria dos objetos às letras representa um desafio significativo, uma vez que as letras, diferentemente dos objetos, não mantêm sua identidade quando sua orientação é alterada. Reconhecer as letras, assim como discriminá-las, é necessário para o domínio da escrita alfabética. Todavia, não podemos transformar essa prática em uma exigência desproporcional, para que a criança reconheça e escreva todos os tipos de letras existentes, especialmente nessa fase inicial de aprendizagem da escrita alfabética.

Na esteira das habilidades, com foco na unidade linguística *letra – identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas, com base na pauta sonora* (SEA. L11) e *identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) as letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora)* (SEA.L14) –, emergiram, cada uma delas, em 14 enunciados das tarefas. A maioria dos enunciados de *identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas, com base na pauta sonora* (SEA. L11) estavam concentrados nos cadernos de José.

*Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) as letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora)* (SEA.L14) teve o mesmo quantitativo de enunciados no “Pré II” e no 1º ano: 7 enunciados em cada ano de escolarização.

Um padrão similar ocorreu com as habilidades de *escrever a letra (inicial, medial e/ou final) da palavra ou do nome da figura apresentada, com base na pauta sonora* (SEA.L9), e *identificar nomes ou figuras que iniciam ou contenham as letras ou dígrafos fornecidos (com base na pauta sonora)* (SEA. L13), pois ambas tiveram o mesmo quantitativo de 9 enunciados cada.

À guisa de conclusão, evocamos as habilidades que tiveram uma ou, no máximo, três aparições nos enunciados das tarefas, as quais foram: *completar as letras faltantes do alfabeto* (SEA. L2); *distinguir a letra trabalhada de outras letras que compõem o alfabeto* (SEA.L6); *distinguir letras e números* (SEA.L7); *distinguir vogais e consoantes* (SEA.L8); *inserir letras nas palavras apresentadas para formar novas palavras* (SEA.L15); *observar as letras que compõem o alfabeto* (SEA.L7); *substituir desenho, símbolo e números por letras para formar encontros vocálicos* (SEA.L20); *pintar letras relacionadas ou não às palavras trabalhadas* (SEA.L18) e *unir vogais para formar encontros vocálicos* (SEA.L21).



Após esse breve enquadramento que nos permitiu ilustrar as habilidades com a unidade linguística *letra*, resumimos que foram encontrados 262 enunciados, voltados para habilidades no nível da letra no “Pré II”, comparados a 139 enunciados no 1º ano; evidenciando uma frequência de aproximadamente 1,88 vezes maior na Educação Infantil. Sob esse cenário, a ênfase na cópia nos parece ser um exemplo sintomático de um ensino centrado na “grafia”, que ainda aparece como alicerce das habilidades, no âmbito da letra, nos primeiros anos de escolarização das crianças.

Outras habilidades linguísticas, que também atravessaram os enunciados das tarefas de alfabetização, foram aquelas com foco no fonema. É o que veremos a seguir.

### 6.3.6 Habilidades linguística do SEA no nível do *fonema*

Como discutido no capítulo 2, a habilidade de identificar e de manipular os sons individuais de uma palavra, conhecidos como fonemas, é denominada de *consciência fonêmica*. Além disso, também abordamos, nesse capítulo 2, as relações entre a consciência fonêmica e o aprendizado inicial da escrita alfabética. O fonema, definido como a menor unidade sonora distintiva da língua, não é identificável nem pronunciável de forma isolada (Soares, 2016). Na prática, isso significa que ele só é percebido quando está inserido em palavras, pois, sozinho, não carrega sentido completo. Exemplificando: os fonemas /p/, /a/, /t/ e /o/ juntos formam a palavra *pato*, mas, separadamente, os fonemas /p/ ou /t/ não têm sentido reconhecido por si só. Assim, é a combinação e a ordem dos fonemas que dão sentido à palavra *pato*. A troca de um único fonema, como substituir /p/ por /g/, resulta em *gato*, uma palavra com um sentido completamente diferente.

A Tabela 20 apresentará as duas únicas habilidades fonêmicas identificadas em enunciados localizados do caderno de Bruna. É mister esclarecer que essas habilidades não exigiam, propriamente, um comportamento metalinguístico, ou seja, não implicavam a reflexão sobre a estrutura dos sons da língua. Retomaremos essa discussão em breve; por ora, vamos nos concentrar na tabela.

Tabela 20 — Habilidades ligadas ao SEA no nível do fonema

| U. FONEMA | CÓDIGO | HABILIDADE                                                                                 | CRIANÇA/ ANO DE ESCOLARIZAÇÃO |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    | TOTAL |
|-----------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|----|-------|
|           |        |                                                                                            | BRUNA                         |    | JOÃO |    | MARLI |    | PEDRO |    | JÚLIA |    | JOSÉ |    |       |
|           |        |                                                                                            | PRÉ                           | 1º | PRÉ  | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ   | 1º | PRÉ  | 1º |       |
|           | SEA.F1 | Contar os fonemas das palavras dadas                                                       | -                             | 1  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | -  | 1     |
|           | SEA.F2 | Identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecido | -                             | -  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 1  | 1     |
|           | TOTAL  |                                                                                            | -                             | 1  | -    | -  | -     | -  | -     | -  | -     | -  | -    | 1  | 2     |
|           |        |                                                                                            |                               |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    |       |
|           |        |                                                                                            |                               |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    |       |
|           |        |                                                                                            |                               |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    |       |
|           |        |                                                                                            |                               |    |      |    |       |    |       |    |       |    |      |    |       |

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em uma rápida leitura da Tabela 20, já notamos o quanto foram poucas as habilidades no nível do fonema direcionadas à alfabetização – *contar os fonemas das palavras dadas* (SEA.F1) e *identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecido* (SEA.F2) –, ambas em materiais do 1º ano do Ensino Fundamental. Esse dado, por sua vez, vai de encontro aos defensores dos métodos fônicos de alfabetização, para quem o desenvolvimento da consciência fonêmica constitui o ponto de partida da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

A título de exemplo, vejamos o seguinte enunciado:

Figura 48 — Contagem de fonemas das palavras dadas em enunciado do 1º ano de Bruna

|                                                                                    |  |
|------------------------------------------------------------------------------------|--|
|   |  |
| 1º ANO                                                                             |  |
|   |  |
| PÚBLICA                                                                            |  |
|  |  |
| 2017                                                                               |  |
| T                                                                                  |  |
| CLASSE                                                                             |  |
| H                                                                                  |  |
| SEA.F1                                                                             |  |

|     | son | letras |
|-----|-----|--------|
| mão | 4   | 4      |
| mão | 3   | 3      |
| mão | 4   | 4      |
| mão | 5   | 5      |

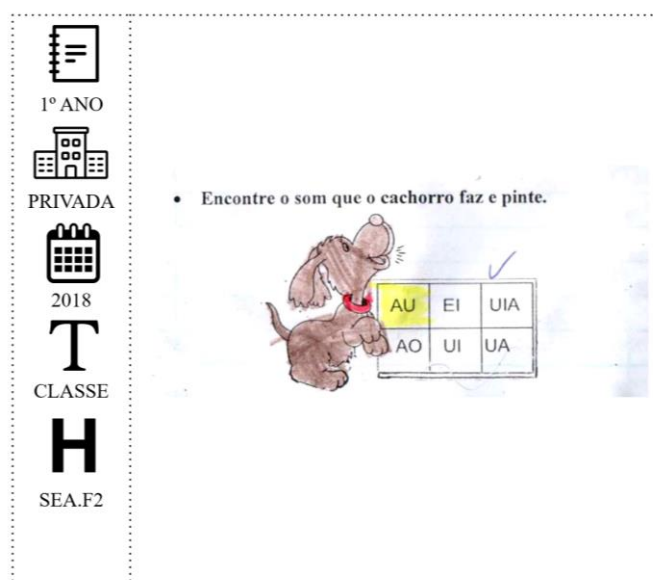
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Detectamos, na Figura 48, que a quantidade de letras e fonemas era idêntica, ou seja, havia uma relação regular entre o número de fonemas e o de letras de cada uma das palavras. Julgamos importante destacar que, no exemplo em questão, não era possível afirmar que Bruna já conseguia dominar as correspondências grafofonêmicas, isto é, as correspondências entre letras (grafemas) e sons (fonemas), apenas em função das respostas dadas no enunciado. As relações entre letras e sons nas palavras selecionadas mantinham uma relação biunívoca, diferentemente, por exemplo, da palavra *táxi*, que apresenta 4 grafemas e 5 fonemas, uma vez que o “x” tem o som /ks/, não sendo possível dizer se a criança estava operando no nível do fonema ou das letras. Na realidade, supomos, com base em muitas evidências (Morais, 2019), que Bruna simplesmente focalizou as letras ao contar os fonemas que a constituem.

Lembramos que as habilidades metafonológicas no nível do fonema são altamente abstratas e podem gerar dificuldades, em maior ou menor grau, mesmo para aquelas crianças que já dominam o sistema de escrita alfabética e foram alfabetizadas com o método fônico, como evidenciou, por exemplo, o estudo de Aragão e Moraes (2020).

Para conhecermos a habilidade de *identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecidos (SEA.F2)*, dirigir-nos-emos à Figura 49.

Figura 49 — Identificação do som correspondente ao animal (onomatopeia) em enunciado do 1º ano de José



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à habilidade de *identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecidos (SEA.F2)*, como ilustrado na Figura 49, é necessário fazer uma ressalva: embora o enunciado se referisse ao som produzido pelo animal, José possivelmente recorreu à memória visual que possuía do encontro vocálico, já que ele [AU] havia sido repetidamente copiado em tarefas anteriores. Desse modo, o interesse recaía menos na percepção do grupo de fonemas (dois fonemas vocálicos) e mais sobre o reconhecimento visual do encontro vocálico. Por isso, talvez, neste caso, fosse mais apropriado referirmo-nos à consciência grafofonêmica do que propriamente à consciência fonêmica.

A que fatores podemos atribuir o baixo número de habilidades fonêmicas, as quais foram observadas unicamente em cadernos do Ensino Fundamental? Sobre isso, consideramos cinco hipóteses relevantes:

- Primeira: é possível que as habilidades fonêmicas tenham sido trabalhadas de forma implícita, por meio de jogos, canções, conversas ou outras formas que não eram passíveis de registro nos cadernos. Em interações orais, as tarefas fonêmicas são difíceis

de documentar, o que torna essas habilidades menos visíveis nos cadernos, embora presentes nas práticas de sala de aula;

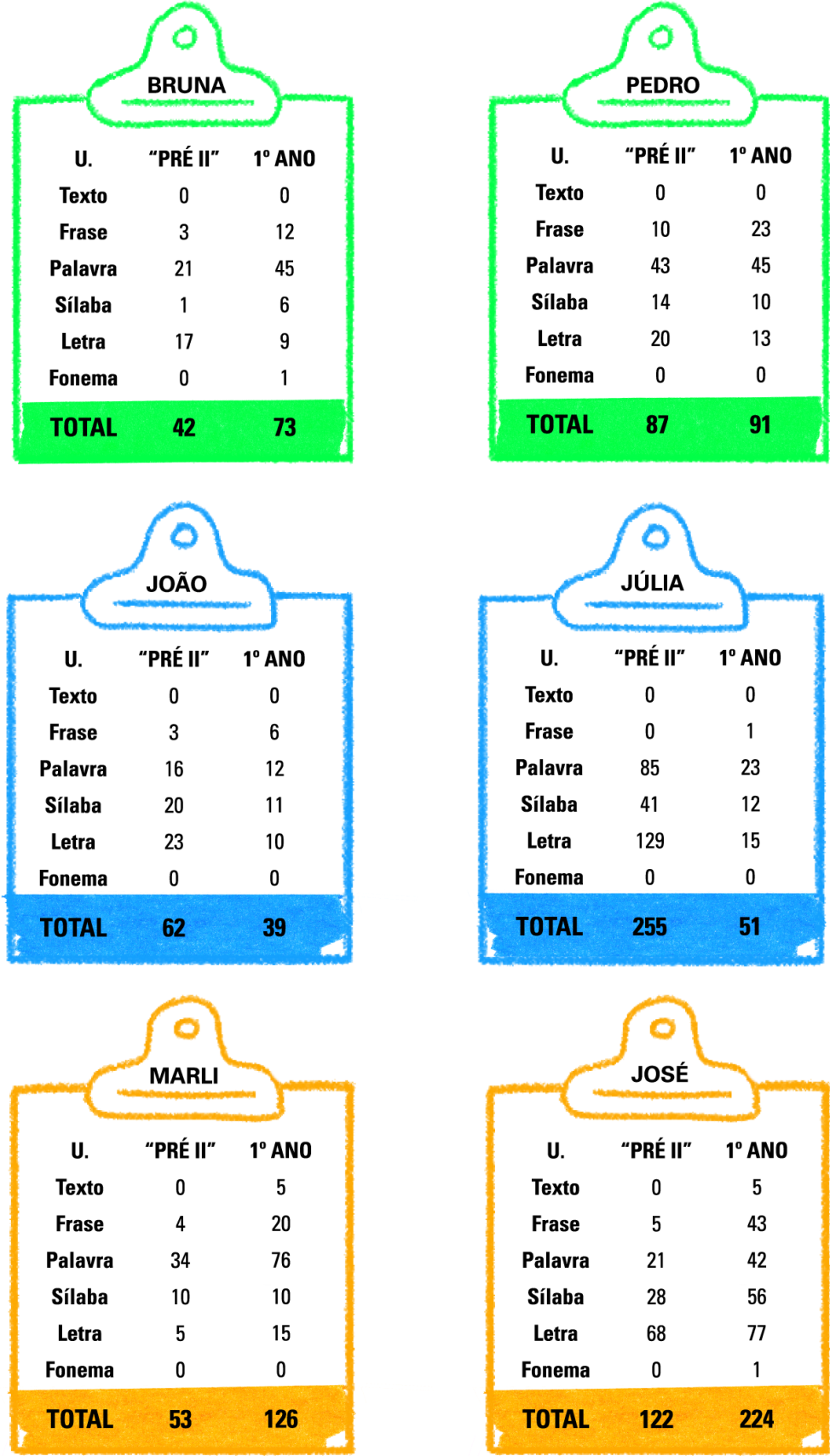
- Segunda: é provável que as professoras tenham priorizado outras habilidades associadas à alfabetização, especialmente nas etapas iniciais, destinando às habilidades fonêmicas um papel secundário ou, em alguns casos, dispensável;
- Terceira: as habilidades fonêmicas podem ter sido exploradas por meio de outros suportes, como livros didáticos, que não foram incluídos nas análises realizadas nesta tese;
- Quarta: identificamos nos cadernos certas habilidades fonêmicas que estavam vinculadas à ortografia, eixo que não exploramos;
- Quinta e última: não há, na tradição escolar, pelo menos local, investimento no trabalho com fonemas no processo de alfabetização, salvo quando se recorre a métodos fônicos, a exemplo do *Programa Alfa e Beto*, adotados em redes públicas de ensino da região. Mesmo nesses casos, estudos, como o de Silva (2014), mostraram que as professoras tendiam a explorar letras em vez de fonemas, associando-as ao trabalho com sílabas.

Essas são apenas algumas hipóteses possíveis, cujas respostas exatas permanecem inconclusivas.

#### 6.4 SÍNTESE DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Da mesma forma que fizemos com o letramento, na seção 6.2, também elaboramos uma síntese dos dados obtidos sobre o eixo da *Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*, oferecendo uma análise individual por criança e comparando os resultados entre as duas etapas de escolarização, o “Pré II” e o 1º ano. Feita essa consideração preliminar, podemos considerar, primeiramente, a questão da *quantidade*. Vejamos a Figura 50.

Figura 50 — Quantidade de habilidades por criança e unidade linguística durante o “Pré II” e o 1º ano



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Com essa figura, buscamos destacar como, em termos de quantidade, as habilidades foram mobilizadas por unidade linguística, nos cadernos das crianças, ao longo de dois anos consecutivos de escolarização.

Tratando-se dos cadernos de Bruna, identificamos que a quantidade de habilidades linguísticas foi superior no 1º ano. No entanto, ao analisarmos cada unidade linguística individualmente, constatamos que, no nível da letra, o “Pré II” apresentou um número total mais elevado. De modo geral, a maior concentração de habilidades linguísticas nos cadernos de Bruna ocorreu no nível da palavra. As diferenças observadas entre os dois anos de escolarização não se relacionaram com a quantidade de cadernos analisados de cada etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pois, no caso de Bruna, foram examinados quatro materiais ao todo, sendo dois referentes a cada ano.

Nos cadernos de João, percebemos o oposto do que identificamos nos materiais de Bruna: a maior quantidade de habilidades linguísticas mobilizadas por enunciado ocorreu no “Pré II” e não no 1º ano. Qual seria a razão para essa diminuição? A explicação podia residir na quantidade de enunciados registrados por caderno, já que poucas tarefas foram documentadas, especialmente no 1º ano. Nos cadernos de João, a unidade linguística com maior destaque no “Pré II” foi a letra; porém, ao avançar para o 1º ano, essa posição de prestígio passou a ser ocupada pela palavra, cuja frequência era muito próxima da exibida pelas unidades sílaba e letra.

No caso de Marli, o resultado do 1º ano foi aproximadamente 2,38 vezes superior ao do “Pré II”. Esse aumento esteve, provavelmente, relacionado à quantidade de cadernos escrutinados em cada etapa, uma vez que, no “Pré II”, foi investigado apenas um caderno, enquanto no 1º ano foram dois. Ao nos dedicarmos à inspeção pormenorizada das unidades linguísticas, destacamos que, em ambos os anos, a palavra foi a unidade mais recorrente no ensino do SEA. No entanto, visualizamos alterações significativas ao considerarmos as demais unidades linguísticas; por exemplo, a sílaba deixou de ser a segunda unidade mais frequente no “Pré II”, passando essa posição para a frase no ano seguinte.

Para Pedro, as diferenças entre as etapas não foram significativas. Embora, assim como Marli, tenhamos analisado dois cadernos do 1º ano e um do “Pré II”, um aspecto importante diferenciou Pedro de Marli: ambos os cadernos de Pedro, no 1º ano, não apresentaram variação no tipo (como cadernos de classe, casa etc.). Seus dois cadernos do 1º ano eram do tipo *classe e casa*, mas eram complementares, pois um único caderno não foi suficiente para o ano letivo, tornando necessário um segundo. O primeiro foi usado de fevereiro a agosto, e o segundo de

agosto a dezembro. Quanto à unidade linguística privilegiada, percebemos que a palavra apareceu com maior frequência nas duas etapas escolares.

No tocante à Júlia, a diminuição das habilidades linguísticas no 1º ano, em comparação ao “Pré II”, foi bastante expressiva. É importante ressaltar, especialmente nos casos de Marli e Júlia, que as diferenças na quantidade de cadernos podem estar relacionadas ao uso de diferentes quantidades de materiais, em cada ano escolar, ou, possivelmente, à perda de alguns cadernos ao longo do tempo. Todavia, não dispomos de informações suficientes para confirmar nenhuma dessas hipóteses. Com relação às unidades linguísticas de alfabetização, letra e palavra foram privilegiadas, respectivamente, no “Pré II” e no 1º ano.

Por fim, na Figura 50, evidenciamos que, nos cadernos de José, foi identificado um aumento nas habilidades de todas as unidades linguísticas no 1º ano, apesar de a quantidade de cadernos analisados ter sido a mesma no “Pré II” e no 1º ano. Esse aumento pareceu ter correspondência com a maior quantidade de enunciados que identificamos nos seus cadernos do 1º ano. Quanto às unidades linguísticas, predominou a letra em ambas as etapas.

Para efeito de cotejo, consideramos também ser útil recorrer à interpretação da quantidade de habilidades linguísticas por unidade (texto, frase, palavra, sílaba, letra e fonema) e ano de escolarização. Sob esse viés, contrastamos a quantidade de habilidades, distribuídas por ano e, nessa lógica, identificamos aquelas com maiores e menores números.

Tabela 21 — Quantidade das habilidades linguísticas por unidade e ano de escolarização

| ANO      | HABILIDADE LINGUÍSTICA/UNIDADE LINGUÍSTICA |       |         |        |       |        | TOTAL |
|----------|--------------------------------------------|-------|---------|--------|-------|--------|-------|
|          | TEXTO                                      | FRASE | PALAVRA | SÍLABA | LETRA | FONEMA |       |
| “PRÉ II” | 0                                          | 25    | 220     | 114    | 262   | 0      | 621   |
| 1º ANO   | 10                                         | 105   | 243     | 105    | 139   | 2      | 604   |
| TOTAL    | 10                                         | 130   | 463     | 219    | 401   | 2      | 1225  |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Foi possível avistar que, no “Pré II”, a soma das habilidades alcançou 621 registros, enquanto no 1º ano foi de 604. Embora os totais tenham sido próximos, surgiram diferenças nas habilidades específicas destacadas em cada etapa. A discrepância mais significativa ocorreu no nível da frase, que apresentou 25 no “Pré II” e aumentou para 105 no 1º ano.

As unidades *palavra* e *letra* foram as que tiveram maiores incidências de habilidades linguísticas em ambas as etapas de ensino, totalizando 462 e 401, respectivamente. Isso sugeriu que, na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, essas unidades receberam mais atenção, pelo menos no que diz respeito às tarefas presentes nos cadernos examinados. Em contrapartida,



a unidade *fonema* apresentou a menor quantidade de habilidades, possivelmente como resultado de a consciência fonológica ter sido direcionada a outras habilidades, nos níveis de *sílaba* e *palavra*. De modo geral, no “Pré II”, as habilidades linguísticas se concentraram nas *letras* e nas *palavras*, enquanto, no 1º ano, houve uma expansão de habilidades no nível da *frase* e a introdução de habilidades atreladas ao *fonema* e ao *texto*.

Se esses dados que apresentamos nos deram uma dimensão da *quantidade* de habilidades, o que dizemos da *variedade*? A Tabela 22 nos dá alguns indícios:

Tabela 22 — Variabilidade das habilidades linguísticas por criança e unidade linguística no “Pré II”

| CRIANÇA | VARIAÇÃO DAS HABILIDADES POR UNIDADE LINGÜÍSTICA NO “PRÉ II” |       |         |        |       |        | TOTAL |
|---------|--------------------------------------------------------------|-------|---------|--------|-------|--------|-------|
|         | TEXTO                                                        | FRASE | PALAVRA | SÍLABA | LETRA | FONEMA |       |
| BRUNA   | 0                                                            | 2     | 3       | 1      | 5     | 0      | 11    |
| JOÃO    | 0                                                            | 2     | 7       | 6      | 11    | 0      | 26    |
| MARLI   | 0                                                            | 3     | 8       | 5      | 4     | 0      | 20    |
| PEDRO   | 0                                                            | 2     | 8       | 4      | 11    | 0      | 25    |
| JÚLIA   | 0                                                            | 0     | 6       | 9      | 11    | 0      | 26    |
| JOSÉ    | 0                                                            | 2     | 6       | 8      | 12    | 0      | 28    |
| TOTAL   | 0                                                            | 11    | 38      | 33     | 54    | 0      | 139   |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No “Pré II”, conforme mencionamos, a variação dos tipos de habilidades foi maior no nível da letra, seguido pelos níveis de palavra, sílaba e frase. Somente no caderno de Marli, a variação de habilidades foi superior no nível da palavra, em vez da letra. Bruna foi a criança que apresentou a menor variação geral, correspondendo também à menor quantidade de habilidades no “Pré II”. Por outro lado, José teve a maior variação de habilidades, embora Júlia tenha registrado a maior quantidade delas, mas é preciso lembrar que Júlia possuía dois cadernos no “Pré II”, enquanto José tinha apenas um.

Esses dados da Tabela 22, relacionados ao “Pré II”, podem ser comparados com os da Tabela 23, voltados ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 23 — Variabilidade das habilidades linguísticas por criança e unidade linguística no 1º ano

| CRIANÇA      | VARIAÇÃO DAS HABILIDADES POR UNIDADE LINGÜÍSTICA NO 1º ANO |           |           |           |           |          | TOTAL      |
|--------------|------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
|              | TEXTO                                                      | FRASE     | PALAVRA   | SÍLABA    | LETRA     | FONEMA   |            |
| BRUNA        | 0                                                          | 1         | 6         | 4         | 5         | 1        | 17         |
| JOÃO         | 0                                                          | 3         | 7         | 7         | 7         | 0        | 24         |
| MARLI        | 1                                                          | 4         | 12        | 5         | 10        | 0        | 32         |
| PEDRO        | 0                                                          | 3         | 9         | 4         | 7         | 0        | 23         |
| JÚLIA        | 0                                                          | 1         | 7         | 4         | 7         | 0        | 19         |
| JOSÉ         | 1                                                          | 3         | 10        | 5         | 12        | 1        | 32         |
| <b>TOTAL</b> | <b>2</b>                                                   | <b>15</b> | <b>51</b> | <b>29</b> | <b>48</b> | <b>2</b> | <b>147</b> |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

O 1º ano gozou de maior variedade de habilidades que o “Pré II”. A maior variação deixou de ser a letra, como atestado no “Pré II”, e passou a ser a palavra. Observamos, ainda, a inserção de outras unidades linguísticas como fonema e texto. Houve aumento de tipos de habilidades fraseológicas no 1º ano e diminuição de habilidades silábicas.

No que correspondeu à variação das habilidades linguísticas, apenas por ano de escolarização, constatamos que não houve diferenças significativas entre elas, o que pode estar atrelado ao fato de termos analisado um caderno a mais do 1º ano em comparação ao “Pré II”.

Após esses esclarecimentos, há um comentário importante a fazer. Quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética, no “Pré II”, foram identificadas 9 habilidades linguísticas de alfabetização exclusivas ao “Pré II”, 11 ao 1º ano e 38 habilidades comuns às duas etapas investigadas (ver Apêndice I). Reiteramos que as condições dos cadernos das crianças não eram as mesmas, incluindo diferenças no número de folhas, na quantidade de tarefas registradas e no total de enunciados. Essas diferenciações podem ter influenciado os resultados, uma vez que a estrutura e o conteúdo dos cadernos não eram uniformes.

Diante dessa síntese geral, poderíamos dizer que “*quanto mais e maior a variabilidade das habilidades, melhor?*” A nossa resposta é: não necessariamente. A *qualidade* das habilidades oferecidas às crianças – leiam-se os níveis de reflexão que elas conduzem – são tão importantes quanto a *variedade* e a *quantidade*.

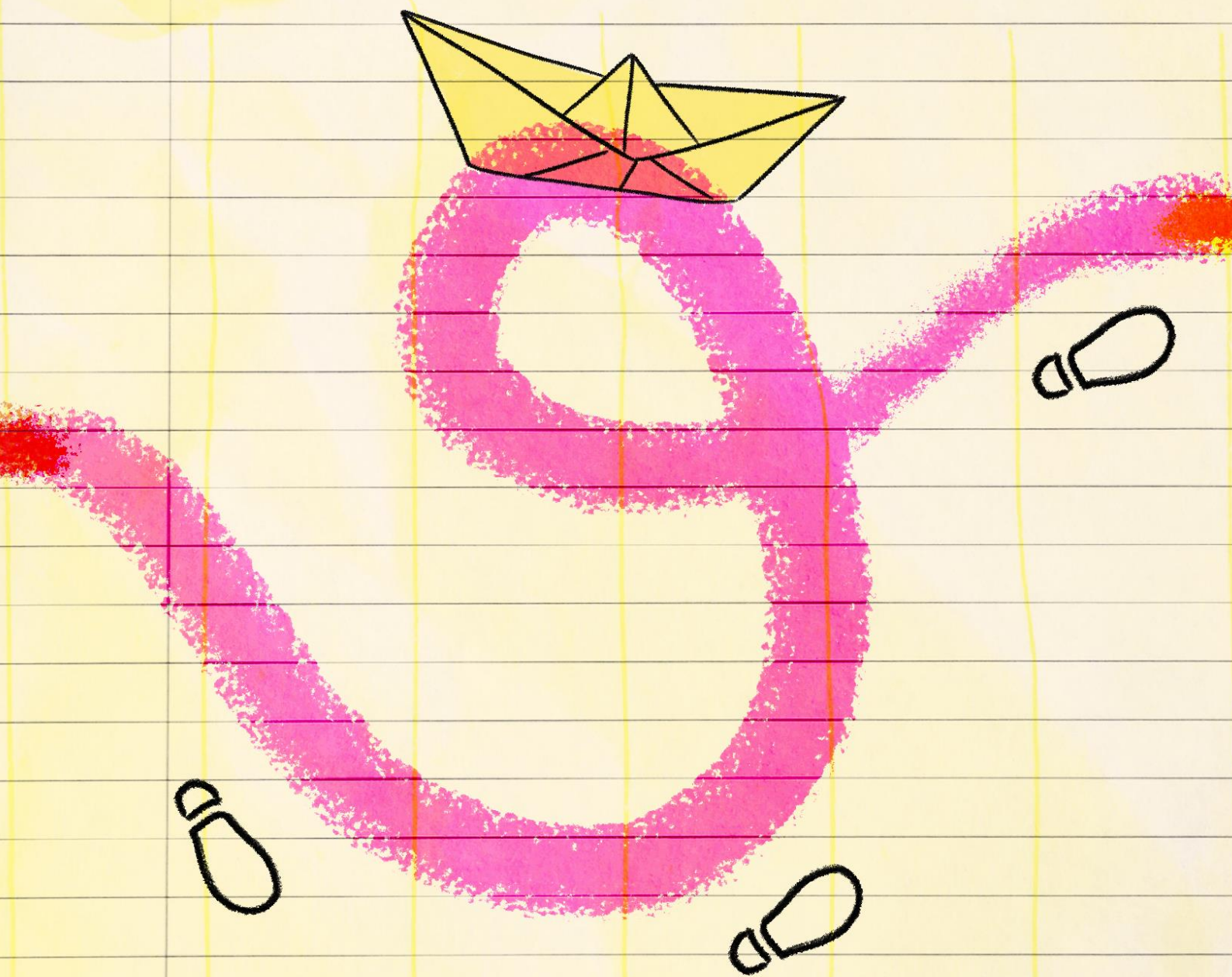
Na construção das tarefas escolares de alfabetização e de letramento, esses três pilares, *quantidade*, *qualidade* e *variedade*, não podem ser ignorados. É necessário operar com todas essas variáveis.

Na elaboração deste capítulo, também percebemos que o ensino dos eixos alfabetização e letramento se desdobrou por vários anos, mas que, lembramos, não se encerrou ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados destas análises apontam, por fim, para duas observações adicionais que merecem nossa atenção:

- 1) As diferenças em torno da quantidade e da variedade de habilidades linguísticas, entre os eixos *Leitura e Compreensão Textual*, *Produção de Textos* e *Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*, ficaram nítidas, remetendo-nos novamente ao capítulo 5. O que nos questionamos foi: se alfabetizar letrando não pareceu ainda ser uma finalidade de todas as escolas e para todas as crianças, qual o preço a ser pago com isso? A permanência do fracasso escolar seria um deles? É evidente que os nossos dados se referiram apenas aos vestígios deixados nos cadernos, mas não pudemos desconsiderá-los como um importante indicador.
- 2) Para reduzir as tensões que acompanham a transição das crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pareceu-nos ser imprescindível refletir sobre as habilidades linguísticas que precisam permear ambos os níveis de ensino, de modo a respeitar as especificidades de cada etapa e, ao mesmo tempo, promover a continuidade e a articulação entre elas. Essa escolha é mais complexa do que pode parecer à primeira vista.

Diante disso, o/a leitor/a interlocutor/a desta tese poderá legitimamente se perguntar sobre como tirar proveito dos dados apresentados neste capítulo. Esperamos que possamos tê-lo/a levado a pensar, a partir dos resultados apresentados, sobre, dentre as habilidades linguísticas discutidas, quais são aquelas que devemos, como professoras, de fato, assegurar às crianças ao final de cada ano letivo. Se isso ainda parecer insuficiente ou inviável, podemos tomar outra rota e, ao menos, considerar quais habilidades linguísticas podemos reformular, inibir ou acrescentar. A ordem é secundária; essencial é a escolha de um caminho, ou melhor, de caminhos. Quem sabe, ao compreendermos os *princípios* que orientam essas habilidades linguísticas, possamos reunir mais elementos para fazer tais escolhas e calibrar suas dosagens. Quais princípios estão em ação por trás das tarefas que oferecemos às crianças? Essa é uma outra história, a qual ficará para ser apresentada no próximo capítulo.

RECOMPONDO O CORPUS  
*terceira* paragem



## 7 RECOMPONDO O *CORPUS*: TERCEIRA PARAGEM

---

Nos capítulos 5 e 6, demonstramos os diferentes eixos de ensino da língua escrita, e as unidades e habilidades linguísticas referentes a cada um deles, materializadas nomeadamente na forma de tarefas escolares, em cadernos de crianças, do “Pré II” e do 1º ano; mas não conseguimos acompanhar, longitudinalmente, os indícios das práticas de ensino de uma mesma professora, nas duas etapas de escolarização. Seguindo com a recomposição, o capítulo 7 forneceu elementos de resposta às três seguintes questões de investigação: o que fazia uma professora que pretendia contemplar a alfabetização e o letramento em dois anos consecutivos e em etapas diferentes de ensino? Qual lógica emergia na organização das tarefas? Que princípios fundamentavam suas propostas? As habilidades linguísticas contidas nos quatro cadernos de Maria, que estavam sob tutela da professora Helena, respondiam a um conjunto de *princípios orientadores* vinculados à reprodução gráfica; à reprodução sonora; ao reconhecimento visual; à reflexão de estruturas sonoras da língua e de sua representação gráfica; à composição e à produção.

---

### 7.1 O CASO DA PROFESSORA HELENA: “O QUE” SE FAZIA E “COMO” SE FAZIA PARA CONTEMPLAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DO “PRÉ II” AO 1º ANO?

No âmbito desta tese de doutorado, que concentrou sua atenção nas práticas de ensino da alfabetização e do letramento, este capítulo dedicou-se à análise de quatro cadernos pertencentes à criança que identificamos como Maria<sup>89</sup>. Quanto a este exame, fundamentado nas premissas estabelecidas no Capítulo 3, que compõe a metodologia, destacamos que dois desses cadernos foram utilizados durante o “Pré II”, enquanto os restantes corresponderam ao 1º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a mesma professora, a quem atribuímos o pseudônimo de Helena, esteve à frente das turmas nos dois anos investigados.

Para a terceira paragem, consideramos que a análise das habilidades linguísticas que Maria precisava realizar, para responder os enunciados propostos pela professora Helena, abria-

---

<sup>89</sup> Para visualizar as imagens desses cadernos, acesse o link a seguir ou consulte o Apêndice J: <https://bit.ly/3YOOagM>.

nos à questão de conhecer as razões das tarefas e nos informava indiretamente sobre as formas pelas quais a docente via o ensino e a aprendizagem nos eixos da alfabetização e do letramento. Essa era, sem dúvida alguma, uma “porta de acesso” às práticas de ensino (Goigoux, 2001) e de aspectos ligados aos seus funcionamentos. Decidimos perceber, nos meandros das tarefas escolares de alfabetização e de letramento, registradas nos cadernos da criança *Maria*, ao longo do tempo, os *princípios orientadores* das habilidades linguísticas neles contidas.

A instituição educacional da qual Maria e Helena faziam parte ofertava, durante o período de 2018 e 2019, a Educação Infantil (contemplando creche e “pré-escola”) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Além disso, atendia a modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial. Durante o ano de 2018, a escola contava com um contingente de 143 estudantes, cifra que apresentou uma ligeira redução para 139 no ano subsequente. Uma análise mais específica revelou que, segundo os registros do censo escolar de 2018, tanto o “Pré II” quanto o 1º ano ostentavam matrículas de apenas 14 crianças, cada. Contrastando com este cenário, em 2019, observamos uma redução para 10 crianças no “Pré II” e para 6 no 1º ano. Esses dados nos davam indicativos de que se tratava de uma escola de pequeno porte<sup>90</sup>.

Outro aspecto a ser considerado, ainda com relação aos dados do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020a), refere-se à habilitação profissional das docentes. Do conjunto de 8 professoras que atuavam na escola, em 2019, 5 delas não tinham formação superior e as demais eram graduadas em licenciatura em áreas específicas ou possuíam bacharelado com complementação pedagógica. Maria e Helena estavam inseridas em uma escola pública, da área rural do agreste pernambucano, e haviam utilizado os cadernos escolares, aqui examinados, nos anos de 2018 e 2019. Estamos nos referindo a cadernos de capa dura, medindo 15x20 cm, com encadernação em espiral metálico e ostentando ilustrações nas capas de personagens infantis femininas. Essas informações acerca do ambiente educacional, do perfil profissional das docentes e da materialidade dos cadernos favoreceram a percepção dos espaços de atuação e de sua efetivação nas práticas de ensino e aprendizagem.

Do conjunto de cadernos analisados, dois deles eram do tipo *classe*, enquanto os outros dois eram direcionados para uso em *casa*. Ressaltamos que, embora os cadernos do 1º ano e o do “Pré II” de casa, aparentemente, abrangessem o ano letivo completo, o caderno referente ao “Pré II” de classe limitava-se de fevereiro a setembro, conforme datação das tarefas. Quanto às tarefas, elas tinham sido coladas ou escritas à mão pela professora, salvo duas que haviam sido

---

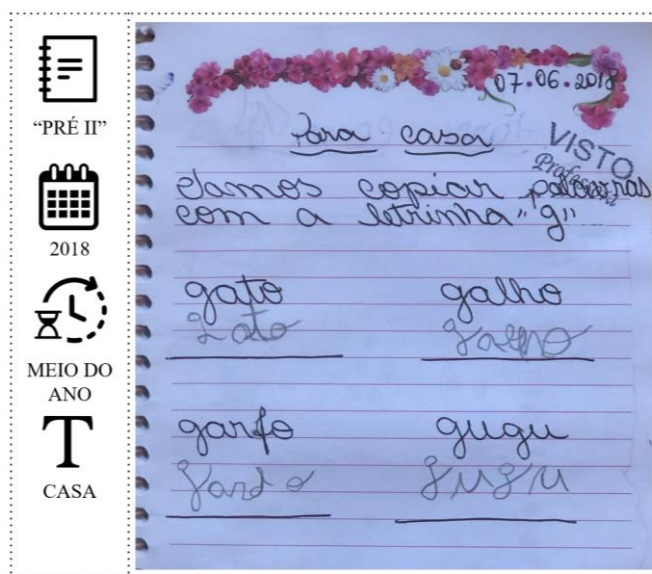
<sup>90</sup> De posse do nome da escola contido nos cadernos, foi realizada uma consulta à base de dados censitária para obter informações adicionais sobre a instituição escolar e o seu funcionamento.



copiadas pela aluna em seu caderno de classe do 1º ano, e eram sempre acompanhadas do visto da professora, feito em carimbo ou escrito com caneta.

Como ilustra a Figura 51, a docente costumava inserir os termos “para casa” ou “para classe” em posição subsequente ao cabeçalho, nos momentos prévios aos enunciados, demarcando, assim, diretrizes específicas para o destino das tarefas. Por meio de marcações, que incluíam traços ou outros elementos, ela delimitava as áreas em que a criança deveria registrar suas respostas. Esta estratégia tinha por objetivo auxiliar a criança na conformidade com as linhas presentes nos cadernos, que eram frequentemente ultrapassadas, possivelmente porque o uso do caderno representava uma dificuldade para Maria, especialmente no último ano da Educação Infantil.

Figura 51 — Utilização do caderno de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Legenda: T (tipo de caderno).

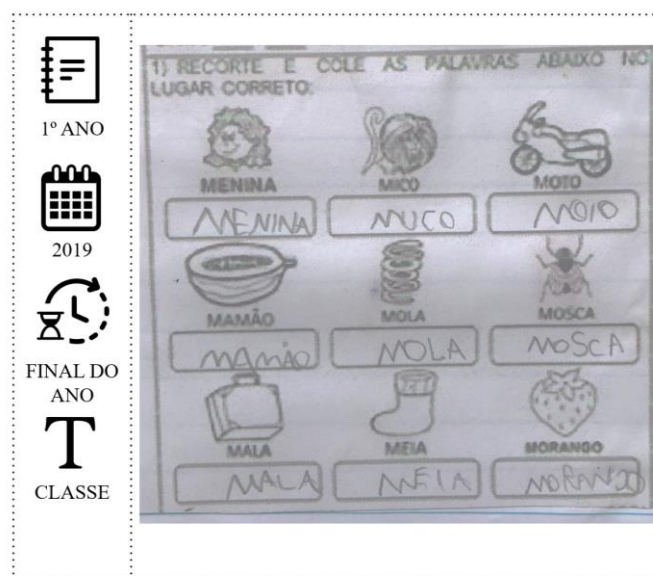
Na Figura 51<sup>91</sup>, torna-se evidente que a cópia não se restringia à reprodução das palavras no papel, como requerido no enunciado; ela implicava, adicionalmente, que a criança dominasse a manipulação adequada do lápis e possuisse conhecimentos sobre as letras cursivas e a disposição delas (traçando-as uma a uma, da esquerda para a direita, seguindo as linhas), entre outros aspectos. No exemplo da Figura 51, a imitação não dizia respeito somente à grafia das palavras apresentadas, mas abrangia o próprio ato de copiar e o uso do caderno. Dizendo de outra maneira, e empregando as palavras de Costa e Santos (2008), existiam conhecimentos

<sup>91</sup> Nas figuras com possibilidade de identificação, optamos por omitir o nome da escola, da professora e parte do nome da criança.

necessários à escolarização que estavam diretamente vinculados ao suporte [caderno], de tal modo que era possível que algumas tarefas analisadas contemplassem habilidades não indicadas de forma explícita nos enunciados. A identificação precisa destas habilidades, contudo, exigiria um exame direto das práticas em questão, o que não foi o caso. Em consequência, restringimos nossas análises aos elementos explicitamente delineados nos enunciados das tarefas.

Embora tenhamos optado por focar no ensino, era inegável que as tarefas escolares estavam a serviço da aprendizagem, tornando os conteúdos assimiláveis e funcionando como indicadores, por vezes controversos, dos progressos de Maria. Dizemos “controverso” por, no mínimo, três principais razões: primeiramente, o acerto nas respostas não garantia necessariamente que o aprendizado efetivo tivesse ocorrido; em segundo lugar, observamos sinais de que algumas respostas nos cadernos de *casa* pareciam ter sido produzidas por alguém já alfabetizado; terceiro e último, os resultados de certas tarefas nem sempre correspondiam aos objetivos visados nos enunciados. Em outras palavras, em algumas poucas ocasiões, vimos que Maria realizava ações distintas daquelas originalmente solicitadas na tarefa. Vejamos:

Figura 52 — Redefinindo os enunciados da tarefa no final do 1º ano em caderno de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Este exemplo da Figura 52 ilustra a discrepância entre a tarefa prescrita, que era o reconhecimento de palavras, e a tarefa efetivamente realizada, que se transformou em cópia de palavras, já que as imagens com os nomes a serem “copiados” estavam previamente inseridos na tarefa. Importa acentuar que isso podia indicar um erro no enunciado ou uma modificação realizada pela professora, possivelmente de maneira verbal, sem a correspondente atualização



no próprio enunciado. Acrescentamos que nesse tipo de enunciado era comum fornecer às crianças algum encarte com as palavras para que recotassem e colassem nos locais apropriados, recorrendo à percepção visual. Assim, foi possível deduzirmos que modificações e reinterpretações dos enunciados das tarefas propostas podiam ser realizadas durante a aula. Ainda sobre esse ponto, consideramos outro exemplo:

Figura 53 — Redefinindo o enunciado da tarefa no início do 1º ano

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No enunciado referente à Figura 53, esperava-se que Maria, com o auxílio de sua professora, identificasse e registrasse quantos colegas de classe tinham nomes iniciados pelas letras designadas. No entanto, semelhante ao que ocorreu na Figura 52, o resultado não correspondeu ao previsto no enunciado, convertendo-se em cópia do alfabeto com imprensa maiúscula. Essas modificações, como as que acabamos de discutir, eram, a nosso ver, decorrentes de tarefas que não haviam sido elaboradas pela professora, mas, sim, obtidas da internet ou por outros meios e que, possivelmente, podiam não se adequar plenamente às condições reais de execução pela criança ou aos objetivos da professora.

Consideramos, em todo caso, que definir ou mesmo redefinir o que estaria contido nas tarefas não (é) era algo simples, especialmente porque essas “tarefas redefinidas”, como aponta Goigoux (2007), representam os objetivos que as professoras se propõem a alcançar, considerando as circunstâncias reais da sala de aula e as necessidades das crianças.

Tornar os processos de alfabetização e de letramento ensináveis implicava, por sua vez, na seleção, adequação e produção de uma diversidade de tarefas, enunciados, habilidades e

procedimentos a serem postos em ação. Na próxima seção, portanto, examinaremos as tarefas direcionadas à alfabetização e ao letramento do “Pré II” ao 1º ano sob uma ótica bifocal: de um lado, habilidades linguísticas que se repetiram frequentemente e, de outro, aquelas que apresentavam variações notáveis, pois eram exclusivas de uma ou outra etapa de escolarização. Nas seções que seguem, teremos uma visão mais detalhada dessas tarefas e de seus mecanismos habituais de utilização para, posteriormente, concentrarmo-nos nos princípios latentes que sustentavam as habilidades nelas contidas.

## 7.2 O TRABALHO DIÁRIO DE ENSINAR: ENTRE REPETIÇÃO E VARIAÇÃO

Os cadernos escolares de Maria eram utilizados de forma mais ou menos regulares: apresentavam tarefas didáticas – majoritariamente datadas, organizadas numa sucessão temporal –, cujos enunciados pressupunham a mobilização de uma ou mais habilidades linguísticas para sua resolução, as quais eram passíveis de avaliação ou validação pela docente. Esses enunciados, assim como as habilidades linguísticas, que visavam à aprendizagem da leitura e da escrita, podiam ser identificados em cadernos dos dois anos de escolarização, como também podiam ser exclusivos dos cadernos do “Pré II” ou do 1º ano. Combinavam, portanto, duas lógicas de funcionamento, uma cíclica e outra sazonal.

Nesta seção, inicialmente tratamos das habilidades linguísticas que seguiam uma perspectiva cíclica, isto é, que se repetiram nos cadernos de casa e de classe, no decorrer dos dois anos letivos, anteriormente citados, ainda que algumas delas tenham apresentado diferentes níveis de complexidade e aprofundamento. Os dados foram categorizados em três períodos distintos: início (janeiro a abril), meio (maio a agosto) e fim (setembro a dezembro) do ano escolar, cada um compreendendo um intervalo de quatro meses. De nossa parte, identificamos as habilidades e os princípios que foram suscitados nos enunciados das tarefas e o seu escalonamento no transcorrer do biênio.

Era certo que os cadernos permitiam a distribuição organizada de tarefas (fossem elas individuais ou com ajuda) ao longo do tempo e, simultaneamente, ofereciam a oportunidade de revisitar o trabalho realizado. Contudo, algumas ressalvas precisam ser feitas: devido ao início das aulas ter sido em fevereiro, não houve registro de tarefas no mês de janeiro, bem como durante o recesso escolar em julho. Além disso, no último mês de aula, dezembro, as anotações nos cadernos foram feitas até por volta do dia 18. Por isso, é preciso ter em conta que períodos específicos do calendário (início das aulas, datas comemorativas, recesso escolar etc.) impactavam diretamente na distribuição das tarefas.

Dos 23 tipos de habilidades linguísticas<sup>92</sup> que apresentavam uma lógica cíclica, quase todos voltavam-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, exceto a habilidade de *localizar informações explícitas em (pseudo)textos*, que se relacionava mais diretamente ao letramento. Desses tipos, apenas quatro deles se mantiveram presentes no início, no meio e ao final do ano das duas etapas de escolarização: *copiar letras ou grupos de letras*, *copiar palavras*, *completar letras ou grupos de letras faltantes no alfabeto* e *escrever palavras*. No “Pré II”, habilidades como *copiar letras ou grupos de letras*; *copiar sílabas*; *copiar palavras*; *cobrir letras*; *juntar letras para formar sílabas*; *escrever palavras* e *completar letras faltantes do alfabeto* foram sistematicamente abordadas nos três períodos distintos (início, meio e fim) do ano letivo.

Avançando para o 1º ano, as habilidades linguísticas verificadas nas tarefas escolares nos diferentes períodos do ano incluíram *copiar letras ou grupo de letras*; *copiar palavras*; *identificar letras ou conjunto de letras (encontros vocálicos ou dígrafos) sem base na pauta sonora*; *completar letras ou grupo de letras faltantes do alfabeto*; *completar letras ou grupo de letras faltantes das palavras*; *completar sílabas faltantes nas palavras* e *escrever palavras*. Outras habilidades, apesar de constarem nos cadernos escolares de ambas as etapas, fixaram-se em, no máximo, dois períodos específicos do ano (início, meio ou final).

Um conjunto de cinco princípios orientavam as habilidades linguísticas detectadas, que se repetiram nos dois anos de escolarização. Esses princípios foram: *reprodução gráfica*, *reconhecimento visual*, *reprodução sonora*, *reflexão de estruturas sonoras da língua e sua representação gráfica e produção*.

Ao ater-nos às habilidades linguísticas que foram exclusivas de uma das etapas de escolarização investigadas, esses mesmos princípios foram mantidos, mas um novo foi introduzido – a composição – no “Pré II”. Ao procedermos à categorização das habilidades em princípios, estávamos cientes de que habilidades orientadas à *reprodução sonora* poderiam, por exemplo, incorporar elementos de *reconhecimento visual*, tal como certas habilidades destinadas a explorar as *unidades sonoras da língua e suas correspondências gráficas* poderiam, concomitantemente, colocar em jogo a *produção* escrita. Dessa forma, para categorizarmos as habilidades de acordo com princípios, optamos por identificar os seus aspectos dominantes, ou melhor, o núcleo fundamental de cada uma delas.

À luz desse debate, percebemos que, durante o “Pré II”, houve uma ênfase em *cobrir sílabas* e em sua *junção para formar palavras*. Essas habilidades se mantiveram constantes ao

---

<sup>92</sup> Não nos aprofundaremos em cada uma delas neste momento, pois cada habilidade será retomada e analisada nas discussões que seguem.

longo dos três períodos, do último ano, da Educação Infantil. No 1º ano, um padrão similar foi identificado com relação à *identificação de palavras sem base na pauta sonora* e à *leitura de palavras*. Destacamos que no “Pré II” o foco estava nas letras, sílabas e palavras. Os pseudotextos, embora presentes, não eram equivalentes a textos reais devido à sua natureza artificialmente construída. No 1º ano, apesar da maior frequência, os textos foram trabalhados exclusivamente no âmbito da cópia ou da localização de informações explícitas. Operamos com a compreensão de que recorrer a pseudotextos, em tarefas didáticas, não equivalia a promover o letramento.

Após o “Pré II”, 8 habilidades linguísticas deixaram de compor as tarefas escolares reservadas a Maria. Foram elas: *cobrir sílabas; cobrir palavras; pintar letras; identificar sílabas fornecidas sem base na pauta sonora; relacionar diferentes formatos e tipos de letras; ordenar letras para formar palavras; ler grupo de letras e ler (pseudo)textos*. Por outro lado, no 1º ano, 9 habilidades passaram a ser introduzidas, incluindo: *copiar pseudotextos; juntar sílabas para formar palavras; identificar palavras sem base na pauta sonora; identificar palavras que rimam; escrever palavras que iniciam com as letras dadas; ler palavras; ler frases; identificar sílabas que formam os nomes das figuras dadas e escrever as letras adjacentes (anterior e posterior) na sequência alfabética*.

Notamos, durante as análises, que 18 tipos de habilidades eram exclusivos dos cadernos do “Pré II” ou do 1º ano. Apesar da distribuição numérica aparentemente equilibrada entre as habilidades linguísticas cíclicas e sazonais, ressaltamos uma disparidade notável: o número de enunciados que abordavam habilidades repetidas (lógica cíclica), nos dois anos investigados, foi significativamente maior em comparação com aqueles enunciados que apresentaram variação nas habilidades mobilizadas (lógica sazonal). Damos apenas uma ideia global da distribuição quantitativa das habilidades, já que aqui privilegiamos uma abordagem mais qualitativa.

Para encerrar esta seção, faremos algumas observações adicionais. Nos cadernos de casa e de classe, a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética continuou sendo o eixo predominante das tarefas. Havia poucos enunciados envolvendo o eixo Leitura e Compreensão Textual, bem como ausência do trabalho com Produção de Textos, em ambos os cadernos. Isso levantou questões pertinentes sobre as escolhas pedagógicas e o uso do material didático: até que ponto essa predominância, escassez ou mesmo ausência devia-se à restrição do material examinado, ou à característica do suporte utilizado? Seria, para a professora, o texto uma unidade linguística mais adequada quando as crianças já copiassem e lessem letras, sílabas e palavras? Voltaremos a esses questionamentos nas próximas seções.

Embora essa tendência tenha sido observada tanto no “Pré II” quanto no 1º ano, mapeamos algumas diferenças importantes entre essas duas etapas: I) os cadernos do “Pré II” apresentaram um número superior de enunciados em comparação com os do 1º ano do Ensino Fundamental, a depender do tipo de caderno utilizado (casa ou classe); II) os cadernos do 1º ano abordaram maior variedade de habilidades em comparação com o “Pré II”; III) no “Pré II”, os enunciados eram mais focados na *reprodução gráfica*, enquanto observamos um aprofundamento nas habilidades de *reprodução sonora*, bem como de *reflexão sobre estruturas sonoras e suas representações gráficas*, no 1º ano.

Encerramos esta seção tendo estabelecido o contexto geral dos princípios e das habilidades constantes nos cadernos de Maria. Na sequência, “daremos um *zoom*” nos princípios e exploraremos cada habilidade linguística em detalhes, ilustrando-a com exemplos concretos e procedimentos utilizados pela professora Helena.

Compreendemos que, para uma adequada interpretação dos dados, era necessário conceber o tempo tanto como medida de duração quanto como estrutura organizadora dos conteúdos. Isso nos levou a especificar nas figuras o ano e o período em que os enunciados foram formulados.

### 7.2.1 A *reprodução gráfica* no centro das práticas docentes

Nos dois anos de escolarização investigados, verificamos que as tarefas relacionadas à cópia eram mais frequentes nos cadernos de casa. Podemos, sem dúvida, ressaltar que a cópia era a espinha dorsal das tarefas presentes nesses cadernos escolares. O que explicaria a permanência do uso da cópia? Por que a cópia era supervalorizada pela professora Helena, especialmente no “Pré II”? Vamos tentar responder a uma questão de cada vez, se é que isso é possível, por meio das análises do conjunto de cadernos de Maria.

As tarefas de alfabetização no “Pré II” eram prioritariamente dedicadas à cópia. Apesar de ter apresentado uma considerável redução no 1º ano, a cópia não deixou de estar presente nos cadernos. Tarefas dessa natureza, voltadas aos aspectos grafomotores da escrita, abarcavam várias unidades linguísticas (letra, sílaba, palavra, frase e texto), mas com diferenças quantitativamente significativas entre elas. As habilidades ligadas à cópia de letras ou conjunto de letras, sílabas e palavras ocuparam a maior parte das tarefas.

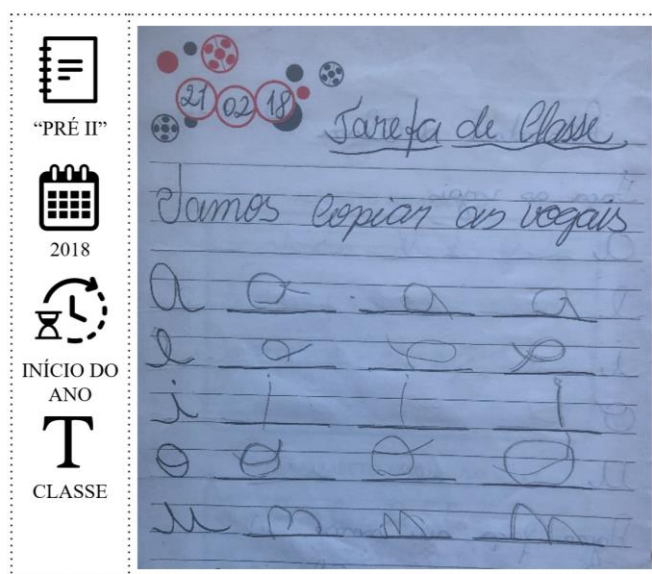
Entendemos que as demais unidades (frase e texto) eram menos frequentes, não por serem consideradas menos nobres, mas possivelmente por serem concebidas, pela professora, como mais complexas e difíceis, do ponto de vista da aprendizagem. Já do ponto de vista do

ensino, levantamos a hipótese de que partir das unidades linguísticas menores para as maiores servia de referência para a progressão das tarefas de leitura e de escrita, especialmente considerando a prevalência dessa perspectiva no quadro das práticas de alfabetização consideradas hoje tradicionais.

No 1º ano, enunciados que solicitavam a cópia de letras ou conjunto de letras e sílabas eram escassos, mas, no âmbito da palavra, se mantinham elevados. Sobre isso, faremos algumas distinções detalhadas mais adiante.

Quanto ao exame das cópias de letras ou grupo de letras, identificamos quatro variações: cópia de vogais, cópia de consoantes, cópia do alfabeto e cópia de encontros vocálicos. As tarefas que envolviam a cópia de vogais nos cadernos do “Pré II” de Maria diminuíram gradativamente, ao longo do ano, e foram sendo substituídas pelas cópias de consoantes, das famílias silábicas, do alfabeto e de encontros vocálicos.

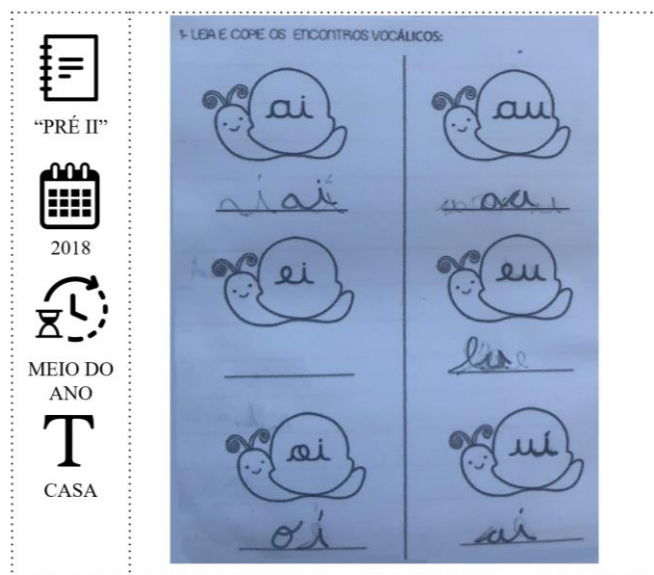
Figura 54 — Cópia de vogais em caderno de classe do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Isso demonstrava um procedimento de trabalho e uma ordem de organização das tarefas: primeiro, ensinavam-se as vogais e, só depois, as consoantes, seguidas das suas respectivas combinações, isto é, consoantes com vogais (por exemplo: DA; DE; DI; DO; DU; DÃO). Uma vez ensinados esses agrupamentos (consoante + vogal), o próximo passo destinava-se ao alfabeto inteiro e aos encontros vocálicos que, para a professora, constituíam-se com pequenas palavras (tais como: EI; OI; UI...).

Figura 55 — Cópia de encontros vocálicos em caderno de casa do “Pré II” de Maria



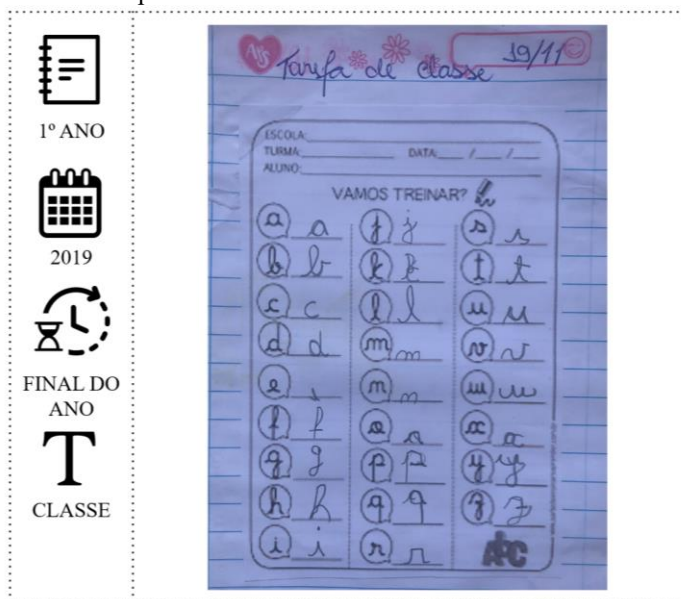
Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Convém destacar que, nos cadernos de Maria, o uso concomitante da letra impressa maiúscula (bastão), da letra cursiva e da impressa minúscula (*script*), sendo esta última com menor frequência, manifestava-se nas tarefas de alfabetização e de letramento. Nas respostas aos enunciados, Maria recorria tanto à imprensa maiúscula quanto à cursiva. Conforme discutido no capítulo anterior, os estudos de Silveira (2019; 2022) identificaram a presença simultânea dessas formas de letra em 19 cadernos, dos 379 cadernos analisados, de crianças do 1º ano, de escolas do Rio Grande do Sul. As análises realizadas sobre os cadernos de Maria corroboram, nesse aspecto, as conclusões estabelecidas por Silveira (2019; 2022).

Desde o início do “Pré II” e do 1º ano, uma prática estabelecida nos cadernos de Maria era a reprodução do nome da criança, a partir de modelo fornecido pela professora, no final de cada tarefa diária. A cópia parecia constituir-se, para a professora, como a primeira via de acesso à escrita. Vimos que, no final do Pré “II”, Maria conseguia reproduzir as formas gráficas requeridas nas tarefas (letras, sílabas, palavras e frases), inclusive com maior destreza do que demonstrava no início do ano, mas sem, aparentemente, ter compreendido seus valores significativos. Ferreira e Teberosky (1985), estudando as escritas infantis, chegaram à conclusão de que crianças que eram copistas experientes podiam desenhar as letras sem terem atingido hipóteses mais avançadas de escrita. Melhor dizendo, podiam apresentar um bom domínio gráfico sem que isso se traduzisse em representação/conceptualização do processo de escrita.

No 1º ano, a cópia de letras se restringia ao alfabeto. O exemplo a seguir será particularmente ilustrativo:

Figura 56 — Cópia de alfabeto em caderno de classe do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Após propor enunciados de cópia das letras (vogais e consoantes) e do nome da criança [a qual, conforme assinalado, já se fazia presente nas tarefas iniciais do “Pré II”], o ensino no “Pré II” dirigia-se à cópia das sílabas.

Em um esforço de memorização, a criança aprendia a grafia das letras juntamente com a mecânica do seu nome e das sílabas. No contexto do “Pré II”, Helena priorizava o ensino das sílabas simples, cuja composição se iniciava com uma consoante seguida de uma vogal (estrutura CV). Em contrapartida, sílabas complexas, predominantemente constituídas por dígrafos ou encontros consonantais, apresentando a estrutura consoante + vogal + consoante (CVC) ou consoante + consoante + vogal (CCV), foram mais revistas nas tarefas do 1º ano e não se destinavam à cópia.

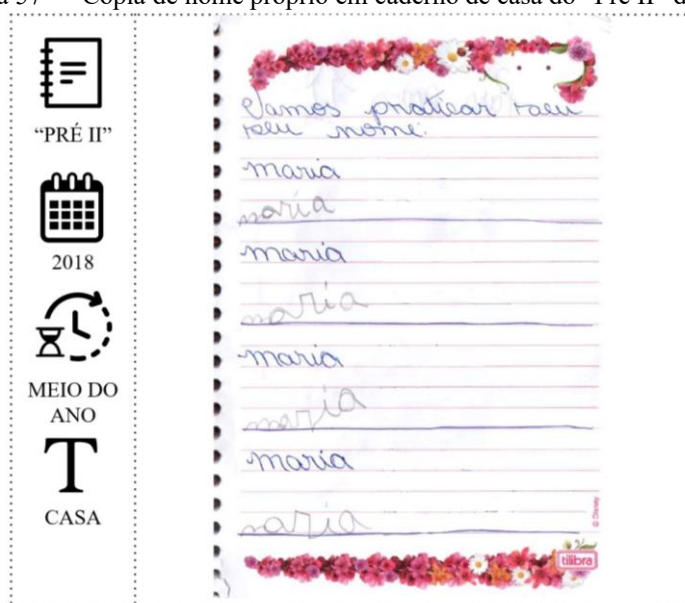
Ainda no que se refere à cópia no nível da palavra, ela se destinava, particularmente, ao nome da criança, como também a outras palavras que podiam ou não ter relação com a letra ou família silábica que havia sido previamente estudada. Tarefas de copiar palavras que não estavam diretamente relacionadas às letras ou sílabas antecipadamente ensinadas começaram a ser inseridas nos cadernos apenas no decurso do 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde o início do “Pré II”, a solicitação de que a criança copiasse seu próprio nome, exclusivamente em letra cursiva, era uma prática consagrada. Ela era principalmente requerida



no desfecho da tarefa, como parte integrante do último enunciado a ser respondido pela criança. No processo de aprendizado, a criança adquiria inicialmente a habilidade de copiar o nome pelo qual era chamada e reconhecida, pela docente e pelas outras crianças da turma, enquanto os demais nomes eram progressivamente incorporados ao longo das tarefas. Nessa direção, a aprendizagem ocorria de maneira sequencial, começando com o prenome e, posteriormente, avançando para a inclusão do nome completo. Os traços, meticulosamente delineados nas linhas do caderno, indicavam a quantidade de vezes que a cópia deveria ser realizada, variando de uma, duas, três ou até quatro repetições.

Figura 57 — Cópia de nome próprio em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Destacamos o papel fundamental do nome próprio no processo de alfabetização, o qual, no entanto, não se alinha a esses enunciados de cópia, que fazem parte de um ritual escolar já consolidado. Chegamos, dessa maneira, a considerar que, ainda que tal enunciado fosse de eficácia limitada, ele poderia, de algum modo, contribuir para a estabilização do nome próprio, mesmo que registrado em letra cursiva.

Na redação das tarefas, a professora deixava evidente que a cópia representava um processo de treinamento, uma etapa inicial e necessária à aprendizagem da escrita. Assim, sugeria a professora: “Vamos treinar seu lindo nome” ou ainda “Vamos praticar seu nome”, para darmos apenas dois exemplos. O caderno de casa tinha uma função: “treinar o que viu na aula”. Não por acaso, muitas das tarefas constantes nos cadernos de casa e classe eram semelhantes, quando não idênticas, mesmo se tratando de anos diferentes. No exemplo a seguir,

observamos a mesma tarefa de cópia de frases e de palavras com letra cursiva, no “Pré II” e no 1º ano, apesar da dificuldade de traçar esse tipo de letra e do esvaziamento de significado da proposta para ambas as turmas.

Figura 58 — Enunciados idênticos de cópia de palavras e frases em caderno do “Pré II” e do 1º ano de Maria

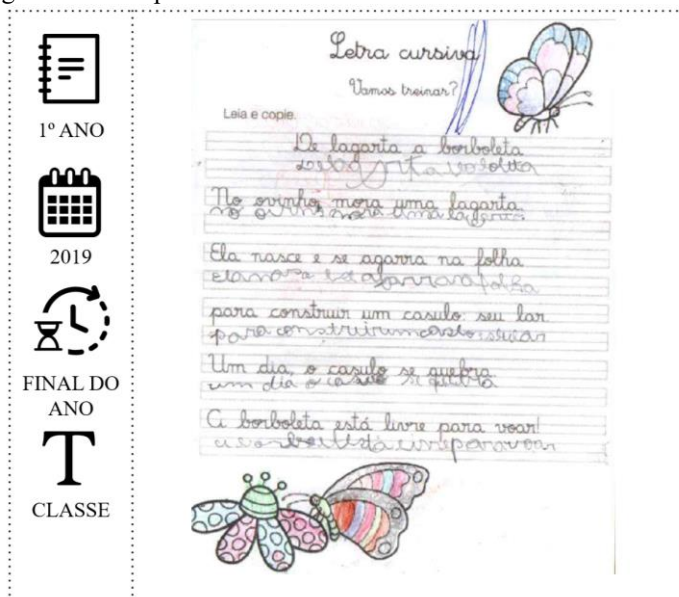


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A quantidade de enunciados, destinados à cópia de frases, permaneceu invariável ao longo do período que abrangeu o “Pré II” e o 1º do Ensino Fundamental. As frases frequentemente incorporavam letras, sílabas e palavras que haviam sido previamente manipuladas por meio de práticas de cópia. Identificamos poucos enunciados dessa natureza. Alguns deles, inclusive, eram idênticos em cadernos do “Pré II” e do 1º ano. Elencamos três possíveis razões para a repetição de tarefas, sem quaisquer alterações, nos cadernos do “Pré II” e do 1º ano: revisão de tarefa trabalhada no ano anterior; otimização do tempo na preparação das tarefas e dificuldades com a heterogeneidade presente na configuração de uma turma multisseriada. Isso equivale a dizer que, para gerir uma sala de aula multisseriada, a professora precisava ministrar conteúdos de distintas áreas e múltiplos graus de complexidade a um grupo de crianças de anos escolares diferentes, sob condições de ensino simultâneo.

A cópia de texto tornou-se parte do conteúdo explorado apenas no caderno de classe do 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, majoritariamente, limitava-se a textos cartilhados, isto é, textos forjados exclusivamente para alfabetizar as crianças.

Figura 59 — Cópia de texto em caderno de classe do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A docente implementava uma série de estratégias gráficas, tais como: traços, quadros, linhas e marcações específicas (como X ou ponto), para auxiliar a discente no processo de cópia. Os traços, por exemplo, podiam ser simples, duplos ou triplos, sendo estrategicamente posicionados para regular aspectos cruciais da escrita, como a localização, o comprimento e a altura das letras. Como já dissemos, para Helena, a cópia parecia constituir o estágio anterior à escrita pela criança.

Nesse contexto, voltamos às duas perguntas feitas inicialmente: O que explicaria a permanência do uso da cópia? Por que a cópia era supervalorizada pela professora, especialmente no “Pré II”? Acreditamos que, para a professora, a adoção da cópia para o ensino da escrita podia ser considerada mais adequada por no mínimo três razões:

- 1) Tinha foco no ensino do traçado e na automatização do gesto de escrever;
- 2) Oferecia um modelo de referência, para a criança, menos suscetível ao erro;
- 3) Permitia que as crianças, desde o “Pré II”, pudessem realizar suas tarefas de maneira relativamente autônoma, dentro e fora da sala de aula. Assim, na sala, enquanto elas trabalhavam silenciosamente sem supervisão, a professora podia atuar com um grupo específico e reduzido de estudantes para orientação de outras habilidades de leitura e escrita. Já fora da escola, evitava, ou pelo menos diminuía, a necessidade de que a criança dependesse da ajuda familiar.

Conforme observado por Chartier (2023), uma análise estritamente didática das práticas educacionais ignora os desafios associados à gestão de grupos grandes. Ao lado disso, a autora

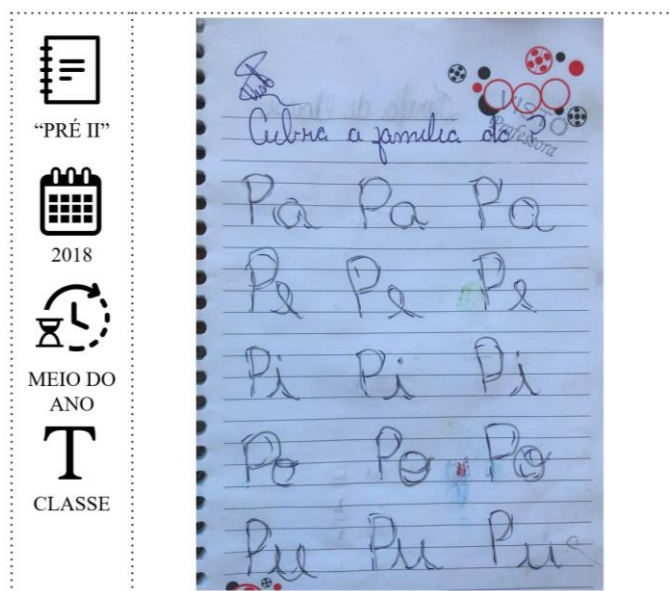
também nos lembra que, apesar das críticas teóricas, o tradicional continua, muitas vezes, tendo valor de uso para as professoras, razão pela qual, como constataram Goigoux e Cèbe (2009, p. 6, tradução nossa), ao analisarem as práticas de ensino de consciência fonológica na Educação Infantil francesa, “não basta informar os professores para transformar as suas práticas”.

Além da cópia, as tarefas elaboradas por Helena continham vários enunciados para cobrir letras, sílabas e palavras. Essas diferentes unidades linguísticas eram apresentadas de forma tracejada ou pontilhada. Expressões imperativas, como “cubra e copie”, eram proeminentes no contexto da “pré-escola”, onde a habilidade de cobrir frequentemente precedia à habilidade de copiar.

No 1º ano, a prática de cobrir restringia-se às letras do alfabeto, ao passo que no “Pré II” incluía letras, sílabas e palavras. Mas o que diferenciava os enunciados de cobrir e copiar? Podemos dizer que a prática de cobrir, caracterizada pela sobreposição direta de um modelo visual, exigia principalmente que a criança seguisse os pontilhados ou tracejados predefinidos. Nesse cenário, ela se beneficiava de um apoio mais direto. Por outro lado, na tarefa de copiar, a criança era instada a reproduzir o modelo em um espaço adjacente ou abaixo do mesmo, elevando a complexidade da ação. Sem embargo, em ambos os casos – quer no tocante ao ato de cobrir, quer no de copiar – o foco continuava sendo na *reprodução gráfica*.

Isso levou-nos a concordarmos com Ferreiro (2011) acerca de que habilidades como essas desempenhariam papéis muito limitados e não contribuiriam para ajudar as crianças a entenderem o que a escrita representa e como cria essas representações.

Figura 60 — Cobertura de sílabas em caderno de casa do “Pré II” de Maria

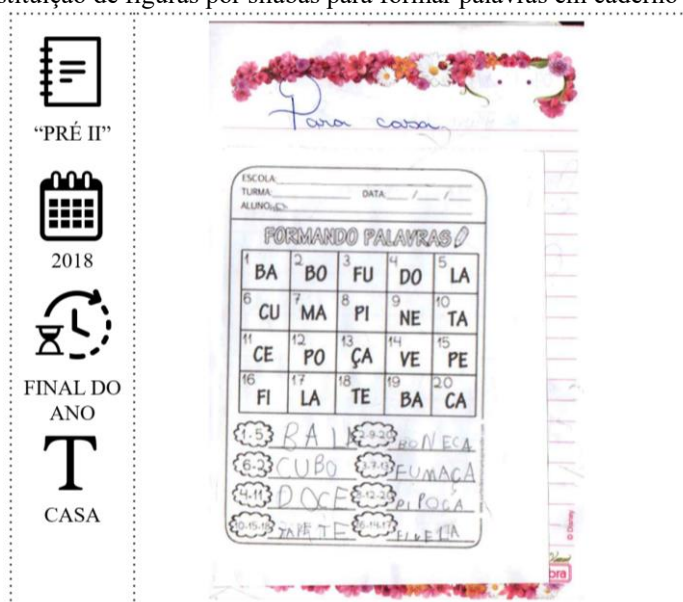


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Figura 60, observamos as marcações delineadas pela professora Helena, utilizando uma caneta com tinta azul para facilitar o acompanhamento das sílabas por parte de Maria, que utilizava um lápis para esse fim. Tal prática, embora não estivesse alinhada com orientações teóricas do campo da alfabetização, e com diretrizes dos documentos normativos, vigentes em 2018, sugeria uma abordagem pedagógica possivelmente influenciada por vivências pessoais, escolares ou profissionais da professora.

A análise dos cadernos também revelou que, desde o ano de 2018, período no qual Maria estava no “Pré II”, substituir figuras ou números por letras ou sílabas, para formar encontros vocálicos ou palavras, já integrava o repertório de habilidades exploradas por Helena. Nos enunciados voltados a essa habilidade, números ou figuras estavam organizados dentro de formas geométricas, como quadrados ou círculos, cada um representando uma letra ou sílaba específica. Ao combinar esses números ou figuras, conforme as instruções fornecidas logo abaixo, a criança formaria o encontro vocálico ou a palavra desejada. Notamos que o vocabulário escolhido abrangia uma variedade de campos semânticos, porém evidenciava certa predileção por iniciar as palavras ou incorporar nelas letras e sílabas que já haviam sido objeto de estudo em tarefas anteriores. Com Helena, em 2019, enunciados dessa natureza se tornaram mais frequentes, incluindo, além das palavras, encontros vocálicos, seguindo a lógica de “Juntou, formou!”.

Figura 61 — Substituição de figuras por sílabas para formar palavras em caderno do Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

As palavras formadas resultavam das instruções fornecidas na própria tarefa. Ao reconverter as figuras ou números em sílabas, a criança resolveria o enigma. A capacidade de cumprir com sucesso essa tarefa de associação não implicava, automaticamente, na aquisição de uma compreensão acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Nessa mesma direção, Moraes (2012) argumentou que tarefas que reduziam a escrita a um simples “código”, como as apresentadas na Figura 61, poderiam ser executadas por indivíduos sem qualquer conhecimento do idioma, bastando seguir instruções específicas<sup>93</sup>.

A noção de “Juntou, formou!” não era exclusiva da habilidade de substituir figuras ou números por letras ou sílabas para formar encontros vocálicos ou palavras. Ela também estava adjacente a outras habilidades linguísticas. Por exemplo, nos cadernos de “Pré II” e do 1º ano, eram frequentes enunciados de juntar letras para formar encontros vocálicos e juntar letras (consoante e vogal) para formar sílabas. Testemunhamos também enunciados cujo ato a ser

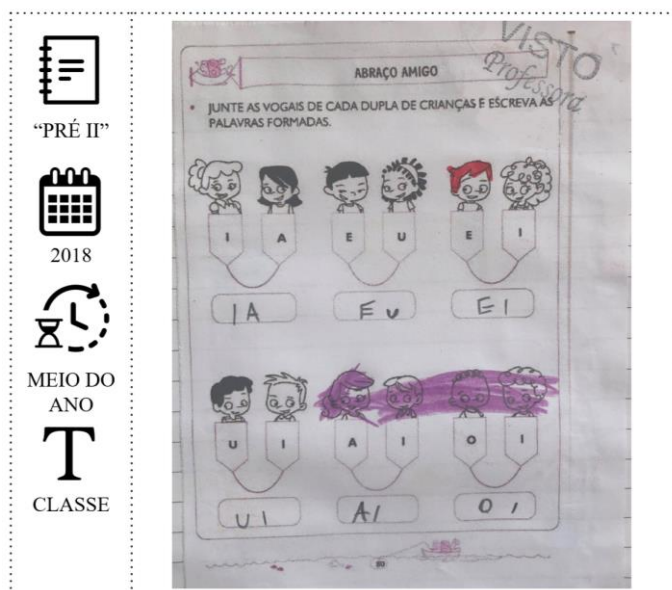
<sup>93</sup> As reflexões trazidas pelo experimento mental de John Searle, proposto no artigo “*Minds, Brains And Programs*” (1980) e conhecido como “*O Quarto Chinês*”, sobre o processamento de informações e a inteligência artificial (IA) se aplicariam perfeitamente aqui. Nesse experimento, uma pessoa que não falava chinês encontrava-se num quarto isolado, equipado com um manual em sua língua materna. Essa pessoa recebia mensagens em chinês e, utilizando o manual, selecionava e enviava respostas apropriadas em chinês sem compreender o conteúdo das mensagens. Para os observadores externos, parecia que o indivíduo dentro do quarto entendia chinês, uma vez que ele conseguia fornecer respostas corretas. No entanto, a pessoa apenas seguia as instruções mecânicas do manual e, de fato, não compreendia o chinês. Assim, Searle (1980) elucidou que, mesmo que uma máquina (ou pessoa, conforme o experimento) pudesse manipular símbolos de maneira a simular compreensão, isso não significava que realmente entendesse o significado desses símbolos. Em outras palavras, a habilidade de gerar a resposta correta a partir de sinais linguísticos não correspondia à verdadeira compreensão desses sinais.



realizado pela criança era o de junção de sílabas para formar palavras, uma habilidade restrita aos cadernos do 1º ano.

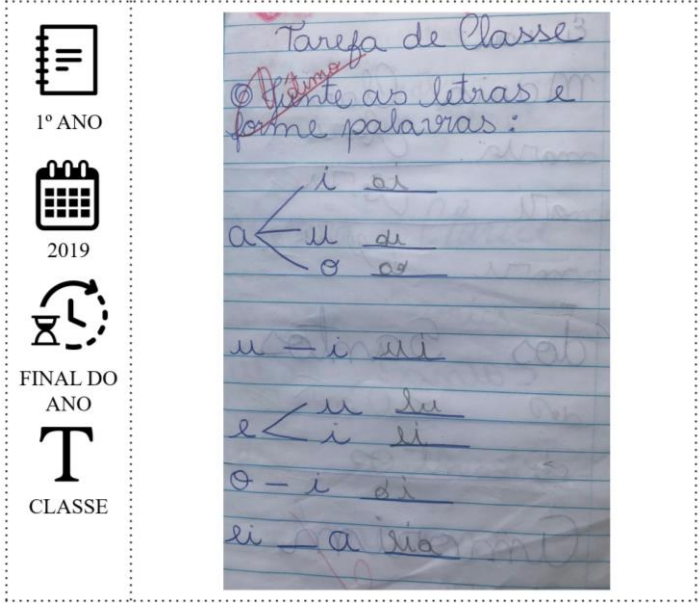
Nos enunciados que se valiam dessas habilidades, as letras ou sílabas eram apresentadas isoladamente, mas conectadas por setas, sinais de adição ou linhas, orientando a criança a combiná-las nos cadernos para formar os encontros vocálicos ou palavras esperadas. Nos enunciados de cópia, ao contrário dos que envolviam a junção, as unidades linguísticas a serem transcritas pela aluna eram apresentadas sem segmentação. Apesar dessa diferença, as habilidades para juntar podiam ser concebidas como uma variação da cópia dados os princípios que os engendravam: a reprodução. Vejamos alguns dos exemplos encontrados:

Figura 62 — Junção de letras para formar encontros vocálicos em caderno de classe do “Pré II” de Maria



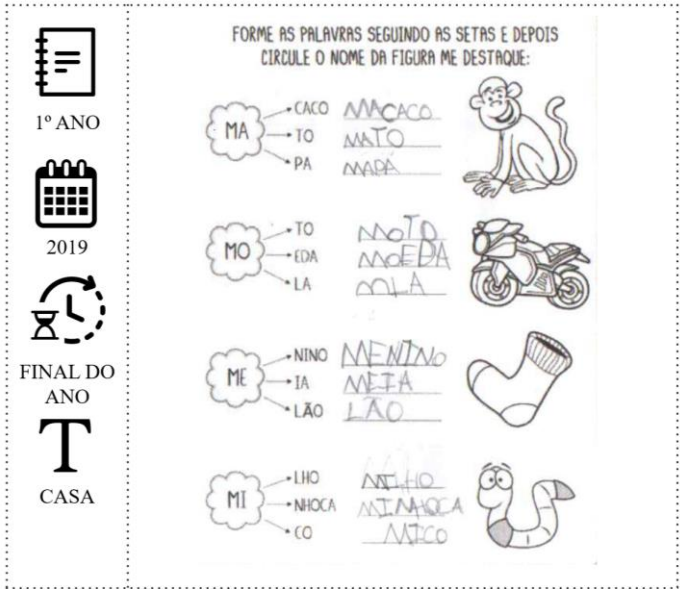
Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Figura 63 — Junção de letras para formar encontros vocálicos em caderno de classe do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

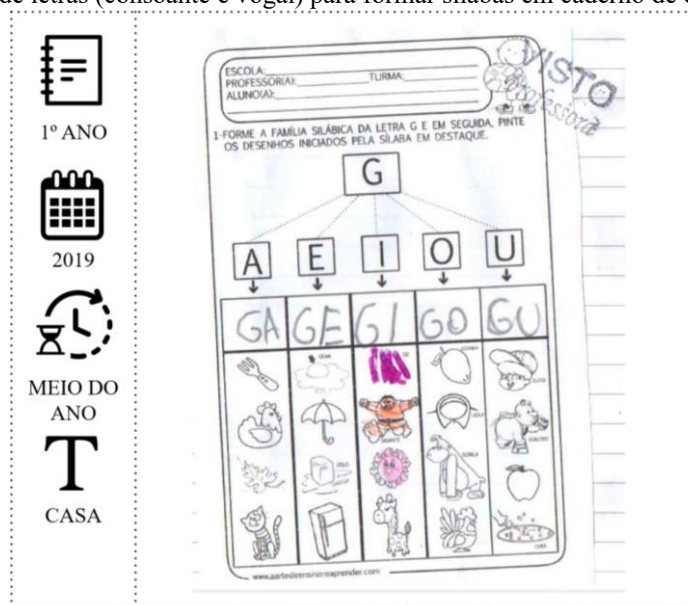
Figura 64 — Junção de sílabas para formar palavras em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).



Figura 65 — Junção de letras (consoante e vogal) para formar sílabas em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No decorrer do 1º ano, alguns enunciados que envolviam junção de letras (consoante e vogal) para formar sílabas, ou junção de sílabas para formar palavras, também promoviam o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Por exemplo, conforme ilustrado na Figura 65, além de juntar sílabas ou letras, os enunciados incluíam habilidades como a leitura de palavras e a identificação de imagens cujos nomes começavam com a sílaba indicada, integrando, dessa forma, o reconhecimento visual e a reflexão de estruturas sonoras da língua com suas correspondentes gráficas.

A análise da Figura 65 sugeria também que, inicialmente, o enunciado poderia ser interpretado como uma questão focada na consciência fonológica, que envolvia a identificação dos sons iniciais (no nível da sílaba) das imagens apresentadas. Contudo, a inclusão de elementos escritos, ao lado das imagens, alterou parte da natureza da tarefa. Essa inserção das palavras, ao lado de algumas figuras, fez com que a tarefa estivesse apoiada nas palavras escritas, especificamente as suas sílabas iniciais, sem necessariamente envolver os aspectos fonológicos<sup>94</sup>.

Nesse contexto, Maria podia alternar sua abordagem: quando contava com o apoio visual da escrita, buscava palavras que compartilhavam as mesmas sílabas da família silábica em foco; sem esse suporte visual, sua atenção se voltava para as sílabas orais iniciais. Essa

<sup>94</sup> Nem sempre existe correspondência direta entre o som inicial de palavras que, à primeira vista, parecem compartilhar uma mesma base fonológica. Por exemplo, a sílaba inicial de *gelo* difere daquela presente em *geladeira*. De forma análoga, *garfo* não apresenta o mesmo som inicial que *galinha* ou *gato*, variação que pode depender dos diferentes dialetos.

tarefa, assim, pertencia ao domínio da *reprodução gráfica*, do *reconhecimento visual* e da *consciência fonológica*. As duas últimas dimensões serão exploradas nas seções subsequentes.

Mesmo tendo apresentado diversas tarefas impressas, os enunciados, baseados no princípio da *reprodução gráfica*, eram predominantemente manuscritos pela professora. A variedade de habilidades linguísticas dessa natureza apresentava ligeira diferença: sendo 11 no “Pré II” e 10 no 1º ano. Algumas habilidades eram exclusivas de uma determinada etapa, como cobrir sílabas ou copiar textos, por exemplo. Mas, do ponto de vista quantitativo, os enunciados relacionados a habilidades de reprodução se manifestaram com maior frequência no “Pré II”, sendo praticamente o dobro do que foi constatado no 1º ano.

Observamos que, nas tarefas escolares, enunciados de copiar e de escrever eram frequentemente interpretados como sinônimos. Essa observação nos levou a uma diferenciação crucial: enquanto copiar estaria relacionada à reprodução fiel de um modelo preexistente, escrever envolvia um processo autoral e dinâmico de construção de significados por meio da escrita.

Essa amálgama, porém, tinha uma explicação histórica: até meados da década de 1980, as prescrições para o ensino da escrita preconizavam a reprodução, especialmente por meio do uso da cópia. Ainda que, no âmbito dos discursos oficiais, as relações com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita tenham mudado consideravelmente, desde aquela época, nas práticas, como evidenciamos em algumas tarefas, acompanhamos a permanência dessa tradição. O que temos a dizer, finalmente, é que as formas tradicionais de ensino não desapareceram absolutamente. Se as práticas de ensino têm mudado, isso não acontece necessariamente em linha reta, como as teorias e reformas educacionais insistem em propagar, mas, ao que tudo indica, realizando sucessivos movimentos não lineares e heterogêneos.

### **7.2.2 Deixar-se ver: o *reconhecimento visual* como alvo**

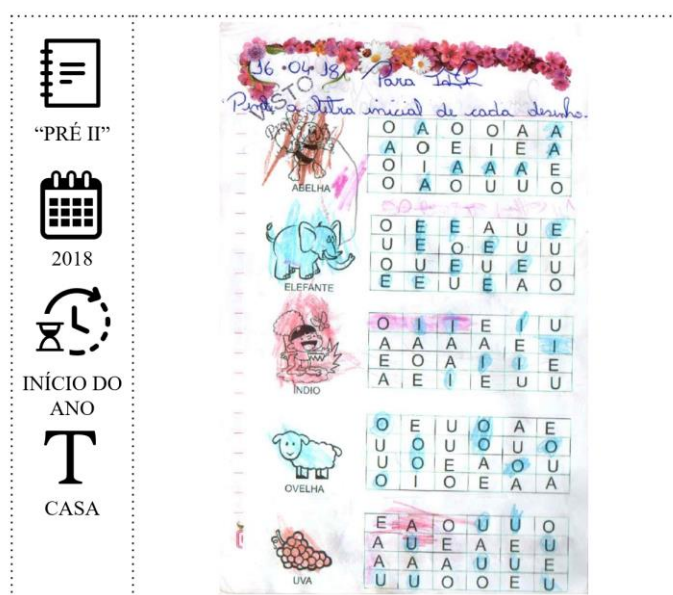
Os cadernos carregavam vestígios de muitos dias escolares. Neles, averiguamos um conjunto de habilidades, cujo princípio fundamentava-se na ideia de que, para dominar a leitura e a escrita, a criança precisava ser capaz de reconhecer e diferenciar visualmente determinadas unidades linguísticas, concentrando-se, essencialmente, na forma, ao invés de no significado.

Considerando o princípio em questão, observamos habilidades de *reconhecimento visual*, voltadas à identificação de unidades linguísticas, sem base na pauta sonora, como letras ou conjunto de letras (encontros vocálico e dígrafo), sílabas e palavras; a diferenciação entre elementos como vogais e consoantes; a distinção entre letras e números; o estabelecimento de

relação entre letras em forma imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, além da localização de informações explícitas em (pseudo)textos e da contagem de letras em palavras.

Em enunciados que envolviam a habilidade de identificar letras ou conjunto de letras (encontros vocálicos ou dígrafos), percebemos que Maria era encorajada a selecionar, dentre opções disponíveis, as respostas adequadas ao que era solicitado nas tarefas. Mencionamos, também, que a identificação acontecia sem apoio sonoro, porque não era necessário que a criança estabelecesse uma relação direta e sistemática entre os símbolos utilizados e os sons da linguagem oral. No “Pré II”, os enunciados de identificação focavam, primordialmente, no reconhecimento visual das letras fornecidas, tanto em palavras quanto em sequências aleatórias de letras, distribuídas em quadrados ou retângulos. Veremos um exemplo adiante.

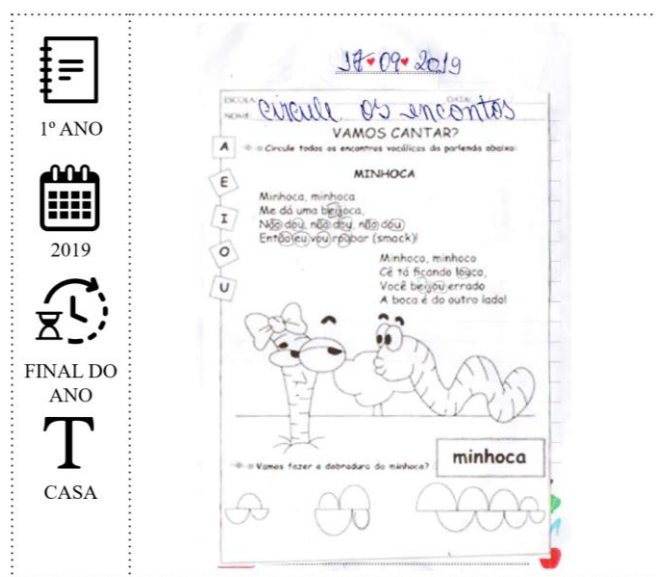
Figura 66 — Identificação de letras em caderno do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No enunciado ilustrado pela Figura 66, a instrução era para que a criança pintasse a letra inicial dos nomes das figuras, que, no conjunto, correspondiam às cinco vogais do alfabeto latino. Se os desenhos serviam de pistas visuais, os nomes dos desenhos já concediam as respostas à criança, indicando a letra inicial que deveria ser colorida. No 1º ano, as habilidades de identificação sem apoio na pauta sonora dirigiam-se, sobretudo, aos encontros vocálicos e às palavras que começavam com letras ou sílabas dadas. Ações como circular, pintar, ligar e colar faziam parte dessas tarefas, que, em sua maioria, tinham sido impressas e anexadas às folhas dos cadernos.

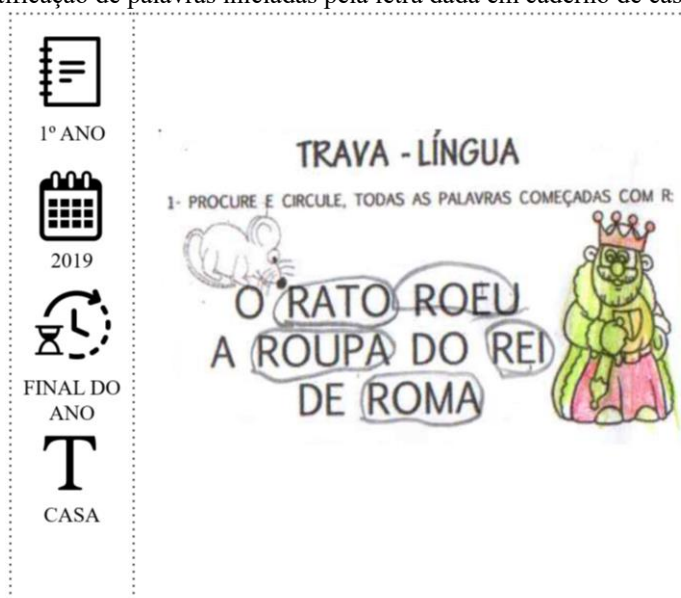
Figura 67 — Identificação de encontros vocálicos em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Nesse exemplo, o texto (no caso, uma parlenda) era a base para a identificação de letras ou conjunto de letras. Na Figura 67, assim como em outros que exploraremos, como o da Figura 68, o texto encontrava-se equacionado ao ensino da alfabetização. À luz dessa assertiva, argumentaria Soares (2016), bem como outros/as autores/as, que o texto servia apenas como um pretexto para a localização de conjuntos de grafemas. Indo além, isso também demonstrava, por outra via, que a professora parecia privilegiar o reconhecimento de aspectos como esse como algo prévio e alheio às práticas de leitura, de compreensão e de produção de textos.

Figura 68 — Identificação de palavras iniciadas pela letra dada em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Em nossa amostra, a habilidade de identificar palavras que iniciavam com a letra ou sílaba indicada, sem depender da correspondência sonora, como representado na Figura 68, surgiu somente em cadernos escolares do 1º ano e foi também nesse período de escolarização que a palavra passou a ser considerada como uma unidade linguística de maior referência nas tarefas. Vimos, igualmente, que, embora a adoção de textos tivesse sido mais comum no 1º ano do Ensino Fundamental, em comparação com o último ano da Educação Infantil, havia restrições consideráveis em termos de quantidade, qualidade e variedade. O que incidia, por exemplo, no trabalho com a compreensão de textos.

A propósito, examinamos alguns enunciados direcionados à compreensão textual, os quais demandavam, de forma exclusiva, que Maria localizasse informações que estavam explicitamente expressas em (pseudo)textos. Esses “pseudotextos” eram formados por sequências de frases sem coesão, coerência e unidade temática, como o/a leitor/a poderá ver, na Figura 69.

Figura 69 — Identificação de informação explícita em (pseudo)texto do caderno de classe do “Pré II” de Maria

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Durante o “Pré II”, os enunciados de identificação de informações explícitas, muitas vezes, apresentavam-se na forma de perguntas ou instruções para que a criança marcasse um “X” em uma das alternativas fornecidas, que, em grande medida, regulava e, mais que isso, restringia as possibilidades de respostas. No 1º ano, porém, esperava-se que Maria não apenas identificasse as informações explícitas, como também fosse capaz de transcrevê-las nos locais indicados. Nesse sentido, o *reconhecimento visual* mantinha relações estreitas com a

*reprodução gráfica*. Diríamos, então, que as habilidades de reprodução das formas gráficas, mesmo que de maneira secundária, eram colocadas novamente à prova nesses enunciados.

Figura 70 — Identificação de informação explícita em (pseudo)texto do caderno de classe do 1º ano de Maria

Escola: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_ Data: 01/10/2019

O coelho Leleco  
 Isabel Cristina Silveira Soares

Leleco é um coelho amigo. Ele leva couve para Joca todo dia.  
 Cedo, Leleco sai da toca e vai visitar Joca.  
 Joca recebe Leleco todo feliz. Joca é amigo de Leleco.  
 Joca dá cenoura a Leleco.

1) Circular no texto as palavras que a professora indicar.  
 2) Responda:

a) Quem são as personagens do texto?  
 Leleco Joca

b) O que Leleco leva para Joca?  
 couve

c) O que Joca dá de Leleco?  
 Amigo

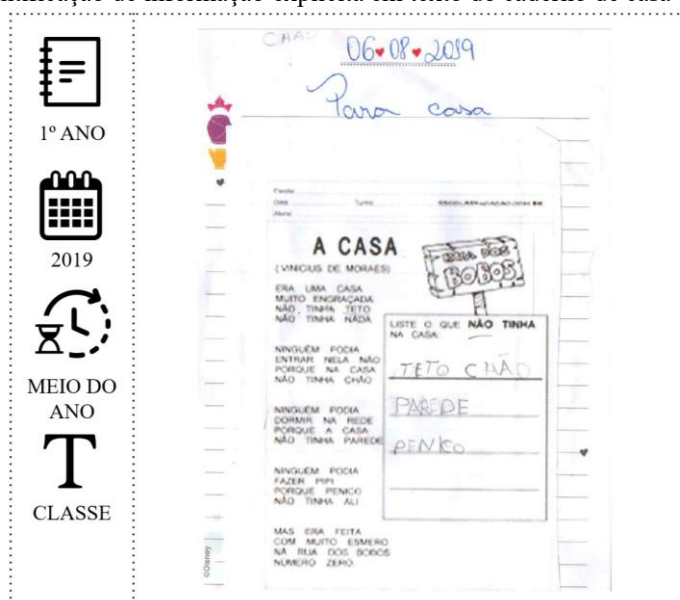
d) Qual é o título do texto?  
 O Coelho Leleco

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Notamos, nos dois exemplos anteriormente expostos, o uso de texto cartilhado ou pseudotexto, caracterizado por ausência de autenticidade e elaborados exclusivamente para o processo de alfabetização das crianças. Para responder os enunciados corretamente, Maria precisava localizar as informações solicitadas no pseudotexto fornecido, as quais podiam ser facilmente deduzidas do mesmo, e reproduzi-las no local indicado. Essa evidência corroborava com os resultados da pesquisa de Vieira e Peres (2012). Em uma análise de 8 cadernos escolares, usados por crianças em etapa de alfabetização, entre 1940 e 2010, e disponíveis no acervo do HISALES, Vieira e Peres (2012) concluíram que, apesar das críticas no campo dos estudos de alfabetização sobre os pseudotextos, especialmente a partir de 1980, eles ainda persistiam e eram recorrentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita materializadas nos cadernos. Quanto à professora Helena, somente no 1º ano, ela passou a inserir tarefas com textos que circulam socialmente, ainda que de maneira bastante limitada.



Figura 71 — Identificação de informação explícita em texto do caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

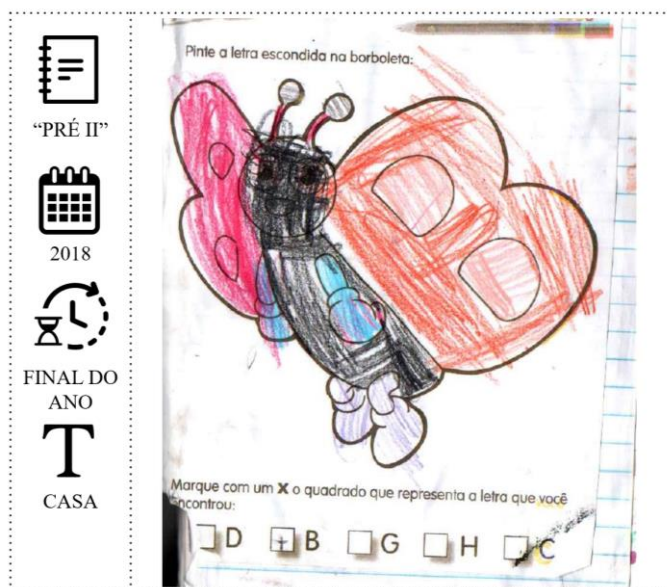
Apesar da importância dessa habilidade para uma leitora iniciante como Maria, reconhecemos que a ênfase exclusiva na localização de informações explícitas podia perder de vista o ensino de outras habilidades de compreensão leitora, que demandariam não apenas a identificação de dados superficiais, mas também a capacidade da criança de compreender os sentidos e significados subjacentes ao texto, cujas respostas requeriam a intervenção e/ou sua opinião. Acrescemos a isso que a mera exposição a textos ou a sua utilização em tarefas não assegurariam efetivamente o trabalho com o letramento.

Resta lembrar, ainda nessa seara, que, mesmo em eixos estreitamente ligados ao letramento – tais como leitura e compreensão textual –, a alfabetização era preconizada nas tarefas. Não obstante a volumosa produção acadêmica, especialmente das últimas quatro décadas, advogando pela inseparabilidade entre a alfabetização e o letramento, e destacando as limitações de restringir a aprendizagem inicial da língua escrita à sua dimensão linguística, as práticas da professora Helena, materializadas nos cadernos de Maria, demonstravam seguir outra lógica: o domínio da faceta linguística era uma prerrogativa para a interação, a compreensão e a produção de textos autênticos. A produção textual, vale ressaltar, esteve ausente nos quatro cadernos de Maria que foram analisados.

A despeito da alfabetização e, mais especificamente, do princípio do *reconhecimento visual*, também mapeamos uma habilidade linguística que se concentrava na pintura de letras. No caderno de casa do “Pré II”, a primeira tarefa documentada havia sido feita manualmente pela docente e tinha como foco a letra “b” minúscula cursiva. Em contraste, a última tarefa

desse mesmo caderno revisitava a consoante “B”, porém na sua forma maiúscula e impressa. O comando “Pinte a letra oculta na imagem da borboleta” era uma das orientações dadas nessa derradeira tarefa, que, para além disso, incluía um enunciado de identificação da letra encontrada.

Figura 72 — Pintura e identificação de letra em caderno do “Pré II” de casa de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Ao retomarmos as tarefas relacionadas à letra “B” às quais fizemos menção, dois aspectos adicionais chamaram nossa atenção: o modo como a ludicidade era qualificada nas tarefas e o investimento em diferentes tipos de letras. Especificamente sobre o aspecto lúdico, percebemos que ele estava supostamente ligado, sobretudo, às ações exigidas pelas tarefas, como pintar e recortar, somente para exemplificar; e à adoção de figuras associadas ao universo infantil. Para abordar adequadamente a representação da ludicidade nas tarefas escolares – e aqui abrimos um parêntese – um estudo mais apurado se faria necessário. As considerações analíticas que apresentamos são, portanto, de natureza mais geral.

O segundo aspecto era o de que, nessa tarefa, exibida na Figura 72, apesar de apresentar algumas rasuras, envolvia não somente a pintura; mas, também, a identificação da letra no formato imprensa maiúscula ou bastão. Acreditamos que a letra bastão ou imprensa maiúscula era particularmente útil, por facilitar a visualização e a identificação pelas crianças, além de auxiliá-las a diferenciar as letras existentes no interior de uma palavra, entender a ordem fixa necessária para formar a mesma palavra ou, até mesmo, conhecer o conjunto de letras



disponíveis para escrever determinadas palavras (Morais, 2012; Soares, 2020; Brandão; Albuquerque, 2021).

No tocante à habilidade de relacionar diferentes formatos e tipos de letras, averiguamos somente um enunciado que estava presente no último ano da Educação Infantil. Vejamos:

Figura 73 — Comparação entre diferentes formatos e tipos de letras em caderno de casa do “Pré II” de Maria



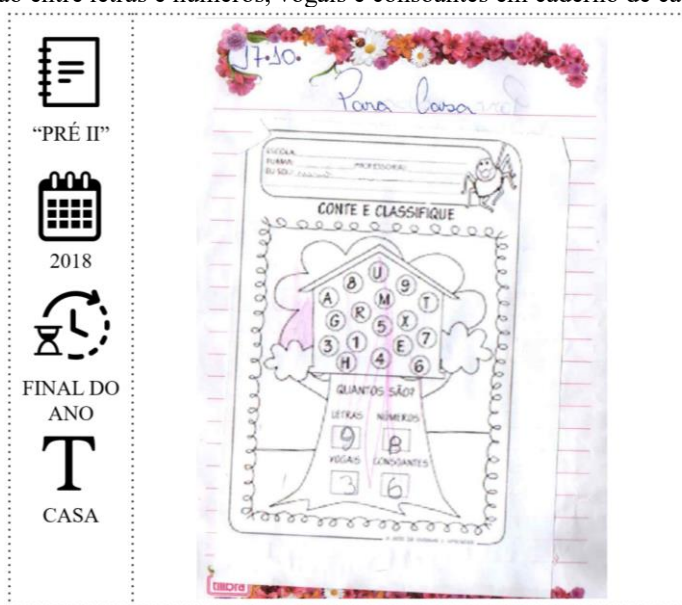
Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Reconhecer letras em diferentes fontes e tamanhos era uma habilidade que podia possibilitar que Maria aprendesse que, apesar das variações visuais, as letras mantinham sua identidade sonora e funcional nas palavras; e percebesse os aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética. Isso significava dizer que um “c” escrito à mão (letra cursiva); um “c”, em itálico; e um “C”, em imprensa maiúscula (letra bastão), eram todos reconhecidos como representações da mesma unidade sonora. Em fase inicial de alfabetização, essa era uma dificuldade com a qual muitas crianças podiam se deparar, já que algumas letras, como “c” e “o”, por exemplo, possuíam traçados bastante semelhantes. Quando dizemos isso, estamos considerando que, embora o domínio dos aspectos gráficos das letras não fosse um determinante exclusivo, ele podia ser um aliado na compreensão do princípio alfabético.

No que remetia aos diferentes símbolos gráficos, como letras e números, Ferreiro e Teberosky (1985) apontaram que, à medida que avançassem no entendimento da escrita, as crianças passariam a compreender as distintas funções que essas notações desempenhavam. Esse entendimento se aprofundaria conforme elas fossem expostas a experiências de leitura e de escrita. Nos enunciados, diferenciar letras de números foi uma habilidade que começou a ser desenvolvida no meio do ano do “Pré II” e prolongou-se até o início do ano letivo subsequente.

Essa habilidade estava alinhada com as expectativas estabelecidas pela BNCC (2017), para o 1º ano; mas não foi possível afirmarmos que tenha sido introduzida exclusivamente em decorrência desse documento. Basicamente, aceitamos como verdadeiro que essa habilidade já estava presente antes da implementação da BNCC e encontrava-se amplamente difundida nos livros didáticos de alfabetização desde, pelo menos, a década de 1990, possivelmente influenciada pelos estudos da psicogênese da escrita.

Figura 74 — Distinção entre letras e números, vogais e consoantes em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Considerando ainda a Figura 74, averiguamos a exploração de outra habilidade: a diferenciação entre vogais e consoantes. Esta habilidade, evidenciada na figura mencionada, e em outros registros nos cadernos de Maria, enfocava a categorização das letras – os grafemas – o que implicava classificar as unidades da língua em categorias distintas, como vogais e consoantes. A propósito, registramos que a diferenciação entre vogais e consoantes ocorreu em momentos distintos: no início e final do “Pré II” e no meio e final do 1º ano. Observamos que enunciados destinados a essas duas habilidades de diferenciação exigiam, principalmente, a contagem, a colagem e a pintura para serem resolvidos.

Para finalizar a exposição das habilidades de *reconhecimento visual*, abordemos a habilidade de contar as letras das palavras, que, apesar de ter sido mais explorada nos cadernos de casa, também foi identificada nos cadernos de classe. Essa prática de contar as letras das palavras passou a compor as tarefas do “Pré II”, a partir do meio do ano, e envolveu a associação das palavras fornecidas com a quantidade correspondente de letras, bem como o registro de número de letras de determinadas palavras.

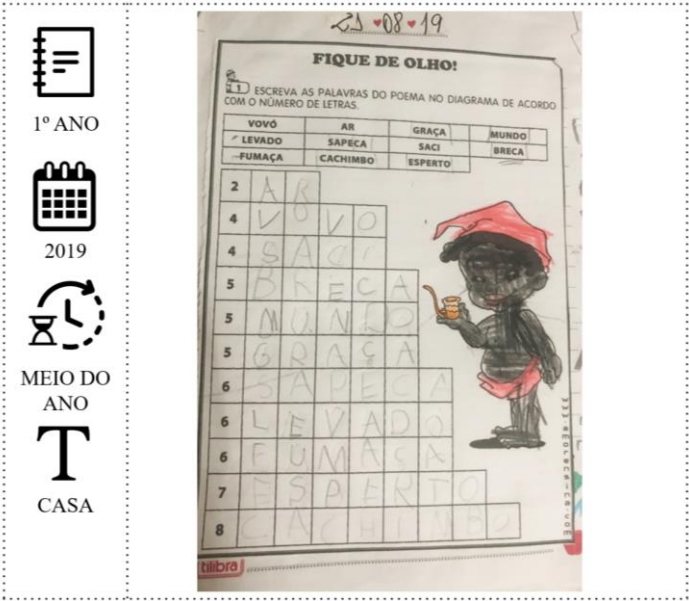
Figura 75 — Contagem de letras em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No 1º ano, os enunciados de contagem de letras de palavras integraram habilidades adicionais, como copiar palavras, decompondo-as em suas letras individuais, conforme a quantidade de letras especificada na tarefa, além da cópia da letra inicial de cada uma das palavras fornecidas, conforme observaremos na Figura 76.

Figura 76 — Contagem de letras em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Essa teria sido uma forma de Maria analisar a quantidade e as diferenças entre o número de letras de cada uma das palavras, que foram apresentadas sem apoio de imagens.

Acrescentamos, a título de esclarecimento ao/à leitor/a, inicialmente, que o poema mencionado no enunciado da Figura 76 não foi encontrado no caderno. A professora pode não ter utilizado o poema ou ter optado por explorá-lo apenas oralmente durante as aulas. Existe também a possibilidade de que o poema tenha sido fisicamente removido/desprendido do caderno. Embora as razões específicas permaneçam desconhecidas, não poderíamos deixar de considerá-las.

Para encerrar, reiteramos que as habilidades linguísticas desta seção tinham como foco o *reconhecimento visual* e estavam concentradas nas representações gráficas da linguagem. Segundo as tarefas prosseguidas pela professora Helena, para aprender a ler e escrever, Maria primeiro deveria reconhecer e dominar as formas e os símbolos da escrita, para, posteriormente, ir compreendendo e atribuindo significado a esses mesmos símbolos escritos. Então, o domínio das relações entre significante e significado (a compreensão associada a esses significantes) ocorria dos aspectos gráficos aos aspectos construtivos; da notação à compreensão, do aprendizado da leitura e da escrita às práticas de ler e de escrever.

Feitos esses apontamentos e considerando o que os enunciados das tarefas nos permitiam “ver”, trataremos, na próxima seção, mais especificamente, sobre o ensino da leitura.

### 7.2.3 Um retrato da leitura em três abordagens: a *reprodução visual* em evidência

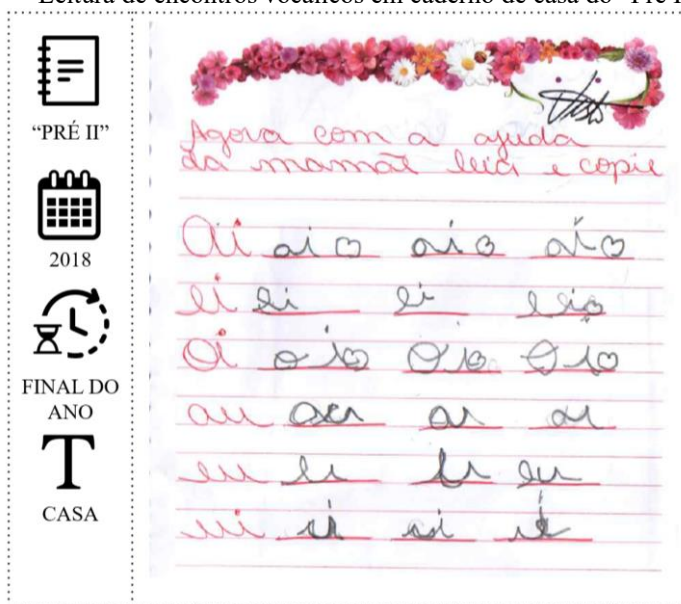
Com base nas análises das práticas de ensino da leitura, materializadas nos cadernos escolares, estruturamos os dados desta seção em três abordagens: 1) Leitura como apoio às habilidades de reprodução gráfica; 2º) Leitura para fixação de habilidades de reprodução gráfica; e 3º) Leitura para identificação de palavras. O termo *abordagens* foi empregado para fins de classificação, organização e descrição dos enunciados destinados à leitura.

Se há algo que já podemos antecipar, a partir das análises desenvolvidas, é que observamos que o aprendizado da leitura se iniciava com os “pequenos pedacinhos”, melhor dizendo, com as unidades linguísticas sem significação, como grupos de letras e sílabas que, ao serem combinadas, comporiam unidades significativas, como as palavras. Para a professora Helena, a leitura de unidades menores dava vazão à leitura de palavras, frases e (pseudo)textos. Embora essa perspectiva parecesse admissível à primeira vista, podíamos nos questionar: o que presumidamente era mais simples para leitores/as competentes, como a docente, seria mais simples para a criança que ainda não sabia ler convencionalmente?

### 7.2.3.1 Leitura como apoio às habilidades de reprodução gráfica

Nas tarefas registradas nos cadernos do “Pré II”, a leitura envolvia três unidades linguísticas: encontros vocálicos, sílabas e (pseudo)textos. No final do ano, dessa etapa de escolarização, a professora Helena tinha escolhido certos encontros vocálicos para serem lidos, os mesmos que depois eram dados para cópia. Notamos que havia uma repetição desses encontros vocálicos nas tarefas: AI, AU, EI, EU, OI e UI. A esse respeito, reportemo-nos à Figura 77.

Figura 77 — Leitura de encontros vocálicos em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Nesse fragmento, conferimos que a leitura dos encontros vocálicos a ser realizada pela criança, com ajuda de um adulto, era estabelecida como uma condição preliminar à cópia. Isso evidenciava que a sequência das instruções nos enunciados determinava a ordem de execução das tarefas pela criança.

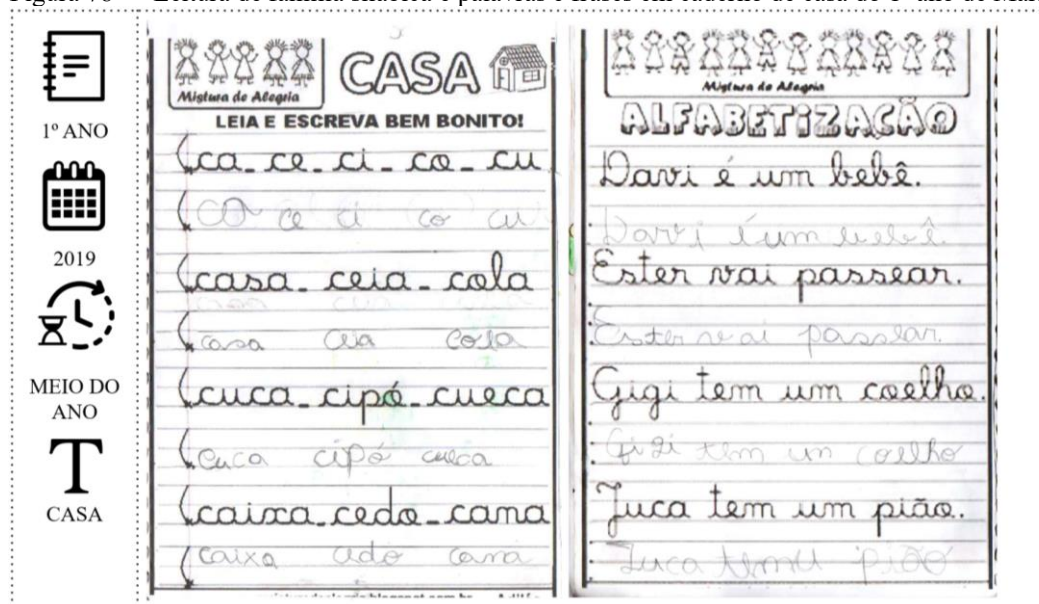
Temos uma posição contrária às tarefas como a que acabamos de observar, não somente pela maneira como a leitura era apresentada à criança, mas também porque, em uma fase inicial, ela tenderia a não considerar duas letras como elementos possíveis de serem lidos, pois se basearia em um critério quantitativo para avaliar essa legibilidade, exigindo a presença de, geralmente, três letras. Essa foi uma das conclusões às quais chegaram Ferreiro e Teberosky (1985).

Uma rápida incursão na história da educação no Brasil podia oferecer outra explicação para essa escolha didático-pedagógica da professora Helena. Vieira e Santos (2018), ao analisarem as tarefas de leitura e de escrita, propostas em sala de aula, e as compararem com cartilhas historicamente empregadas no país, explicitaram que a leitura de tais encontros vocálicos, também referidos como “sílabas ditongadas”, era valorizada nas cartilhas usadas para alfabetizar desde o século XIX e continuava sendo endossada por docentes há mais de um século.

Ao longo das análises, percebemos que foram utilizados procedimentos relacionados ao método silábico, nas práticas de ensino da professora Helena, notadamente pela condução de certas tarefas de leitura e de escrita, algumas das quais já detalhamos.

Tomando a sílaba como unidade propulsora, também identificamos, nos materiais do “Pré II” e do 1º ano, instruções focadas na leitura de famílias silábicas. No 1º ano, a leitura de famílias silábicas subsidiava a execução posterior da cópia. Primeiro, liam-se as sílabas para, em seguida, copiá-las. A Figura 78 servirá para ilustrar essa afirmação. No “Pré II”, o processo era inverso: a leitura das sílabas ocorria após a realização de habilidades que envolviam a reprodução gráfica. Por isso, retomaremos essa discussão na subseção 7.2.3.2.

Figura 78 — Leitura de família silábica e palavras e frases em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No bojo da Figura 78, percebemos um enunciado genérico (“Leia e escreva bem bonito!”) que não se limitava apenas à leitura e à cópia de sílabas, mas também incluía palavras

e frases. No enunciado, foi empregado o verbo “escreva”; entretanto, tratava-se de uma ação de cópia.

No tocante à leitura de palavras e frases, acrescentamos, ao que já foi salientado, mais alguns aspectos. Essas duas habilidades – ler palavras e ler frases – foram exclusivas do 1º ano, porém se diferenciavam quanto à frequência e ao modo como eram operacionalizadas nos enunciados

A leitura de palavras, que foi a de maior incidência nos cadernos, reunia as três abordagens anteriormente mencionadas na seção 7.2.3, ao passo que a leitura de frases teve um único registro, o qual foi apresentado na Figura 78, e servia estritamente de apoio para a cópia.

Assinalamos, adicionalmente, que a professora Helena frequentemente incorporava, em suas práticas de ensino, tarefas extraídas da internet. Entre essas, destacava-se a exibida na Figura 78, proveniente do blog *Mistura de Alegria*, criado por Adiléa, uma docente aposentada que buscava compartilhar, com outras professoras, os conhecimentos e as experiências granjeadas, ao longo de 31 anos como alfabetizadora, conforme descreveu em seu blog. A escolha de Helena por tarefas como essas, que supostamente indicam uma preferência por tarefas já validadas por seus colegas de profissão, e alinhadas com suas concepções de ensino de leitura e escrita, refletia o que já expusemos anteriormente.

Para o ensino da leitura no “Pré II”, Helena também fazia uso de pseudotextos, seguindo o modelo das cartilhas de alfabetização: palavras cuidadosamente escolhidas, compostas por sílabas já trabalhadas anteriormente, e sequências de frases breves, justapostas, visando exclusivamente introduzir ou consolidar sílabas e sem intenção comunicativa real. Em outras palavras, conforme sintetizado por Soares (2014b), não se tratava de textos “para leitura”, mas sim de frases “para aprender a ler”. Sobre isso, sugerimos retomar a Figura 70.

### 7.2.3.2 *Leitura para fixação de habilidades de reprodução gráfica*

A leitura para fixação de habilidades de reprodução gráfica abrangia elementos linguísticos como encontros vocálicos, sílabas e palavras. A leitura para fixação dos encontros vocálicos foi requerida em enunciados que envolviam mais de uma habilidade linguística, sendo a primeira delas destinada à reprodução.



Figura 79 — Leitura de encontros vocálicos em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Nota: Houve exclusão do nome da professora.

Diante da Figura 79, esclarecemos que nos enunciados de ambas as tarefas do 1º ano se instruía: “Escreva as letras de acordo com os símbolos e leia as palavrinhas”. Tais tarefas, que são idênticas, foram estabelecidas como dever de casa em datas distintas, ainda que no mesmo período do ano letivo. Como já salientamos em seções anteriores, era comum Helena repetir determinadas tarefas, incorporando-as aos cadernos de Maria. A decisão de retomar encontros vocálicos já estudados, através da mesma tarefa de leitura ou de outras práticas, pareceu-nos indicar uma preferência de Helena por designar para o ambiente doméstico tarefas com as quais Maria apresentava menor propensão ao erro ou que pudesse respondê-las de forma mais autônoma.

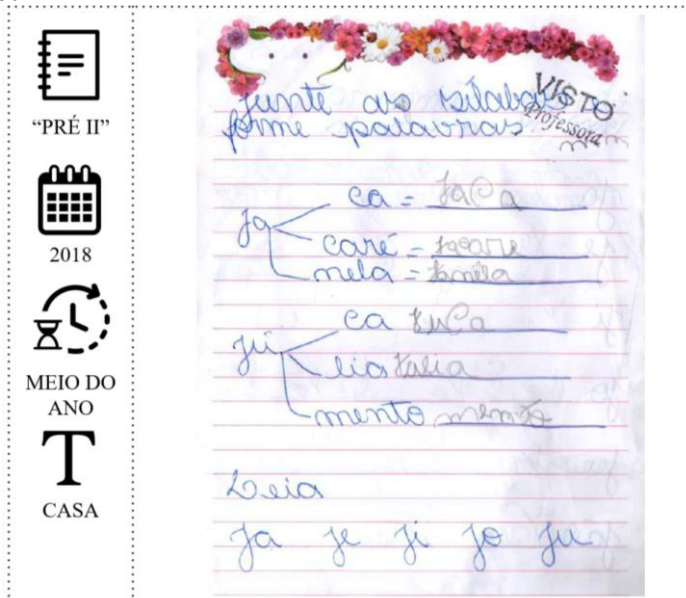
Poderíamos dizer, então, que as ações de Helena, ao empregar as mesmas tarefas, obedeceriam a esquemas de ação conscientes? A resposta que oferecemos é negativa por duas razões: por um lado, não dispúnhamos de elementos suficientes para chegar a essa afirmação, porque não entrevistamos a referida professora a propósito dessa ação; por outro, qualquer explicação não poderia superar completamente a opacidade inerente às práticas de ensino, que nem sempre seriam acompanhadas de processamentos conscientes e verbalizáveis por parte de quem as realiza.

Quanto ao que foi dito, um fato geralmente verificado, e que podemos confirmar, foi que, nas duas etapas de escolarização investigadas, a leitura de encontros vocálicos era contemplada apenas em cadernos de casa.



Continuando a análise, declaramos que a leitura para fixação das habilidades de reprodução gráfica também incluía sílabas. Diferentemente do 1º ano, em que a leitura de sílabas servia de apoio para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, conforme exposto na subseção 7.2.3.1, no “Pré II”, ela era utilizada para consolidar habilidades voltadas à reprodução. Foi nessa linha que interpretamos o seguinte exemplo da Figura 80:

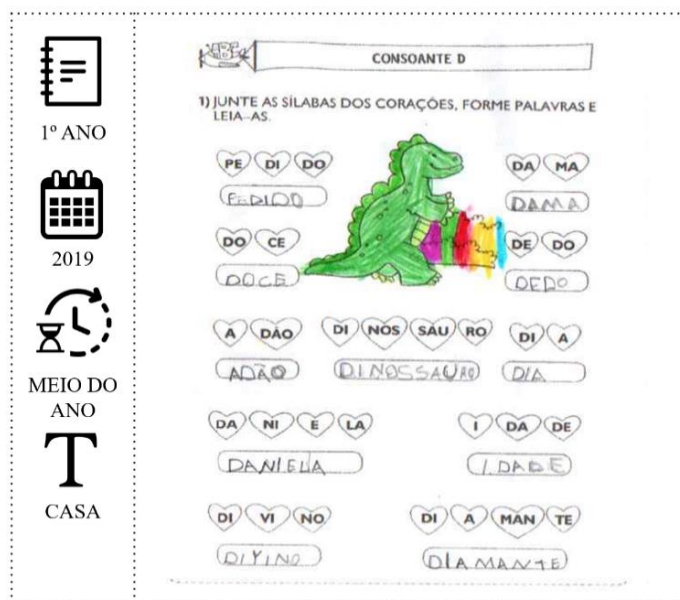
Figura 80 — Leitura de família silábica em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Quando se tratava da leitura de palavras de alguns enunciados, a situação não era diferente: a leitura ainda continuava sendo considerada um processo periférico, subordinado a habilidades de reprodução gráfica.

Figura 81 — Leitura de palavras para fixação de habilidades de reprodução por rota fonológica em caderno de casa do 1º ano de Maria

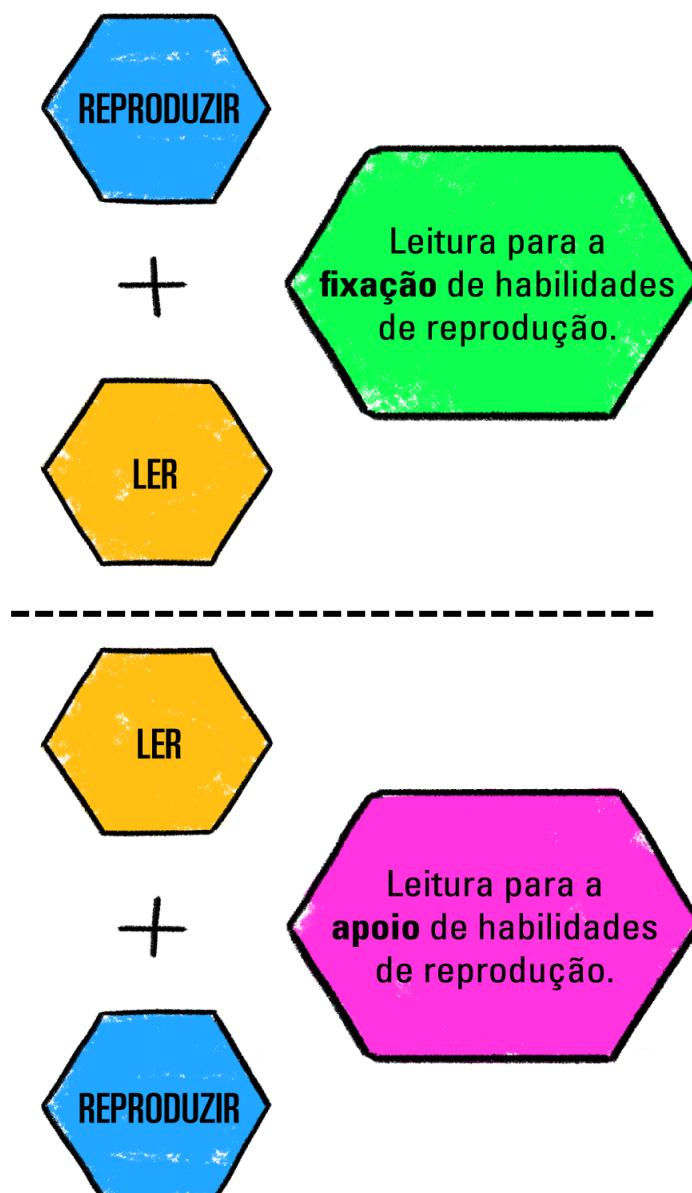


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

As palavras elencadas iniciavam ou continham as sílabas já ensinadas pela docente. A criança era, então, introduzida gradualmente à leitura de palavras por rota fonológica, utilizando as habilidades de segmentação silábica adquiridas. Em outras palavras, lia-se, ao que parece, valendo-se das regras de correspondência grafofonêmica.

De modo geral, as diferenças entre as duas abordagens – ler como apoio à reprodução e ler para fixar habilidades de reprodução – estavam na ordem como as habilidades eram preconizadas nos enunciados (ver Figura 82):

Figura 82 — Abordagens de leitura em cadernos de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Em ambas as abordagens, a leitura era secundarizada e certos indícios, como os que apresentamos, nos permitiram afirmar que as habilidades de reprodução gráfica, mais que as habilidades de leitura, pareciam ser vistas pela docente como o ponto de partida para a compreensão do sistema alfabético pela criança. Se as duas abordagens se baseavam, ao que parece, na leitura oral, os resultados das análises mostraram-nos que era a leitura visual/global que predominava quantitativamente nos enunciados. Isso é o que veremos na próxima seção.

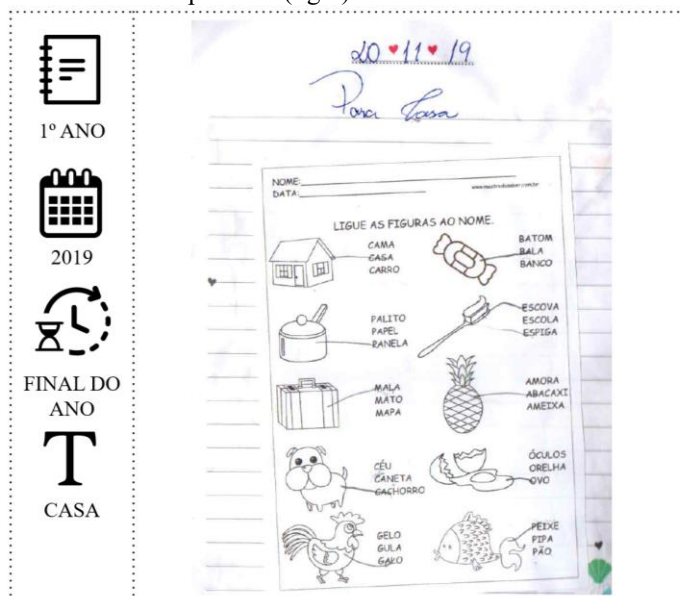
### 7.2.3.3 *Leitura para identificação de palavras*

A leitura de palavras não foi uma habilidade encontrada em tarefas do “Pré II”, mas tornou-se parte dos enunciados para o 1º ano. Para além da fixação de habilidades de reprodução gráfica, a leitura de palavras por identificação remetia às habilidades de identificar as palavras, que formavam os nomes das figuras dadas, e ler palavras de forma global (rota lexical).

A professora parecia esforçar-se não apenas em escolher situações adequadas ao envolvimento da criança no trabalho de leitura, mas também em mantê-la nele. Ações como ligar, recortar e pintar eram particularmente valoradas. A leitura de palavras por identificação era guiada pela associação entre grafia e objeto ilustrado. Maria não precisava se concentrar tanto na análise interna das palavras, podendo apoiar-se no desenho para responder aos enunciados, utilizando estratégias de antecipação.

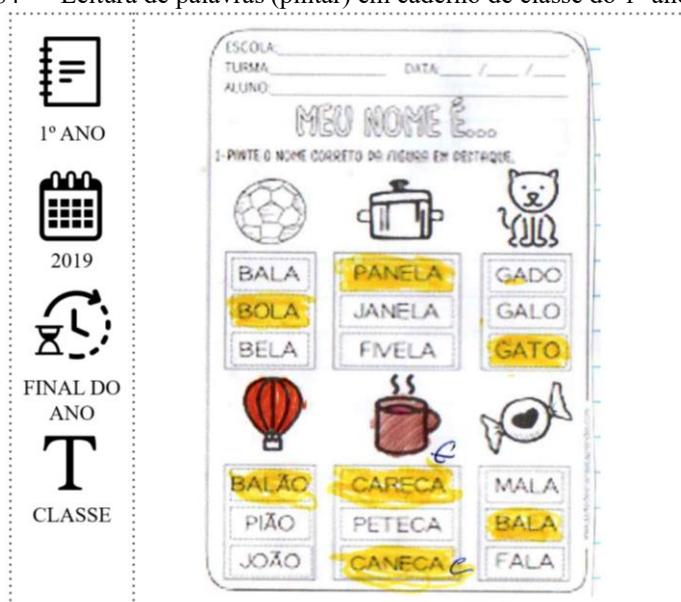
De acordo com o modelo de dupla rota, a leitura, através da rota lexical, aconteceria pelo reconhecimento global de palavras previamente conhecidas e já memorizadas pela criança. Para que Maria pudesse efetuar a leitura por essa rota, era necessário que tivesse familiaridade com as grafias das palavras apresentadas nos enunciados, reconhecendo-as por meio de um processo de identificação visual. De qualquer forma, nas tarefas, não tínhamos garantia de que a criança optou por essa rota e não pela fonológica, ou se ela recorreu a ambas, a depender da palavra. Em suma, a rota a ser usada pela criança podia não corresponder, necessariamente, àquela pressuposta pela tarefa. Temos, à frente, alguns exemplos:

Figura 83 — Leitura de palavras (ligar) em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Figura 84 — Leitura de palavras (pintar) em caderno de classe do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Como apresentado na dupla de exemplos, a imagem funcionava como indicativo da palavra. Enunciados como esses eram explorados, por exemplo, em avaliações de larga escala realizadas no país, como a Provinha Brasil. Na Figura 83, notamos que as palavras compartilhavam o mesmo fonema ou sílaba inicial, enquanto na Figura 84, em vez de aliterações, algumas palavras apresentavam sons finais idênticos (rimas da palavra).

Mediante essa última figura, o deslize demonstrado por Maria na leitura da palavra CANECA indicava que, possivelmente, ela mantinha sua atenção voltada à sílaba inicial CA, desconsiderando as demais letras que compunham a palavra, o que também a levou a pintar a palavra CARECA. Além disso, as duas palavras se distinguiam apenas por uma letra.

Ao fim e ao cabo, fosse como objetivo primário (abordagem de identificação das palavras) ou secundário (abordagens de leitura como apoio ou fixação de habilidades de reprodução das tarefas), a memorização das unidades linguísticas aprendidas era sempre uma prioridade do ensino da leitura. A questão, portanto, à qual devemos voltar, é a da hierarquia de importância que Helena atribuía às unidades linguísticas que a criança deveria ler, conforme ressaltamos no início da seção.

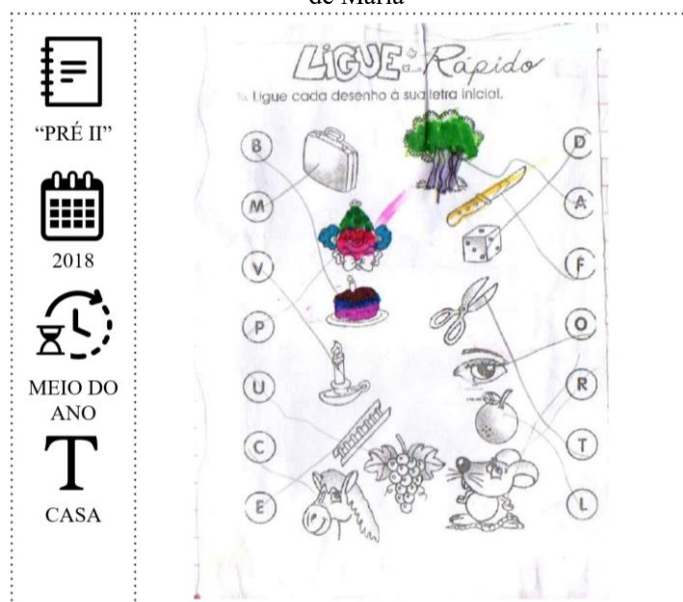
Segundo as proposições da professora, as unidades linguísticas menores não eram apenas úteis, mas pareciam essenciais à progressão da leitura de unidades maiores que a sílaba. Logo, o tamanho da unidade gráfica, supostamente, indicava o grau de dificuldade que Maria enfrentaria para aprender a ler: quanto maior mais difícil. O ensino seguia, então, esse mesmo passo a passo.

### 7.2.4 Reflexão sobre estruturas sonoras da língua e sua representação gráfica

Parecendo considerar que a *reprodução gráfica*, o *reconhecimento visual* e a *reprodução sonora* não bastavam para o aprendizado da língua escrita, os enunciados criados ou mesmo selecionados por Helena também se concentravam em habilidades de consciência metalinguística, que requeriam de Maria a reflexão e a manipulação de estruturas sonoras da língua, e sua respectiva representação gráfica. Tais enunciados abarcavam três tipos de demandas cognitivas, tanto no nível fonêmico ou de letras/conjuntos de letras quanto no nível silábico: identificação, produção e segmentação. Começamos discutindo sobre os enunciados de identificação.

No “Pré II”, e exclusivamente no caderno de casa, Helena havia priorizado três enunciados de identificação de figuras que iniciavam com as letras ou sílabas fornecidas<sup>95</sup>. Nesse caso, tratava-se de pedir para a criança relacionar os diferentes segmentos sonoros iniciais, no nível da letra ou da sílaba, aos desenhos correspondentes. Por ora, vamos partir de dois excertos para entender melhor o que dissemos.

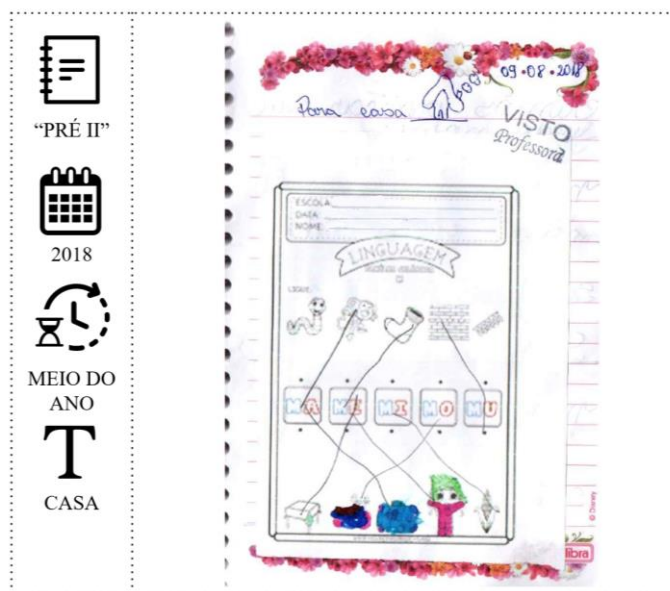
Figura 85 — Identificação de letra inicial das figuras com base na pauta sonora em caderno de classe do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

<sup>95</sup> No caderno de classe, dessa etapa de escolarização, os enunciados de identificação focalizavam a representação gráfica e não a dimensão sonora.

Figura 86 — Identificação de sílaba inicial das figuras com base na pauta sonora em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Tarefas, cujos enunciados solicitavam que Maria pensasse sobre as letras ou sílabas iniciais dos nomes das figuras, como vimos nas Figuras 85 e 86, foram introduzidas, no “Pré II”, a partir do meio do ano. Mas, se no “Pré II” predominava a identificação da letra inicial, mais do que das sílabas iniciais, no 1º ano, ocorreu o oposto. Quanto aos níveis de dificuldade dessas tarefas, Moraes (2019) sustenta que as crianças tenderiam a ter maior facilidade em reconhecer fonemas ou sílabas posicionadas no início das palavras em comparação com aquelas situadas no meio ou no final. Dizemos que nossos dados corroboravam, de certo modo, a afirmação do autor por duas razões. A primeira delas, porque a professora Helena priorizava a identificação e a produção de fonemas ou sílabas no começo das palavras, possivelmente por julgar ser mais fácil para a criança. Em segundo, devido a Maria ter mostrado dificuldades para identificar unidades sonoras como as rimas, um aspecto que exploraremos mais adiante.

Por outro ângulo, mas ainda no contexto da figura 85, percebemos que era solicitada a identificação da letra inicial de cada desenho e não o fonema. Isso pode ser explicado, segundo Soares (2016), pelo fato de o fonema ser uma unidade abstrata, não observável diretamente e tampouco pronunciável isoladamente. De todo modo, são comuns, na tradição escolar, tarefas de associação de figuras às letras iniciais de seus nomes<sup>96</sup>, o que, muitas vezes, ocorre por meio da memorização das letras correspondentes a cada ilustração (U de UVA, F de FACA, V de

<sup>96</sup> Não podemos desconsiderar que o nome de algumas letras contém o fonema que elas representam (Soares, 2016), o que poderia contribuir para o estabelecimento de relações entre letras e sons.

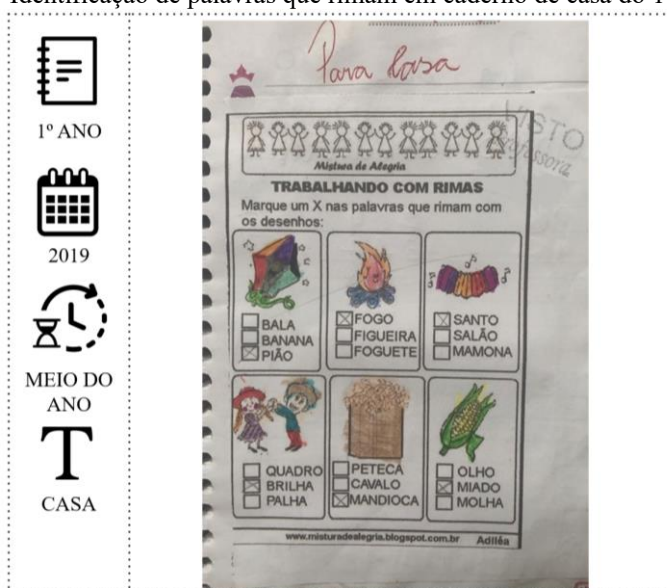


VELA...) e não da reflexão sobre o fonema inicial da palavra, o que, a propósito, pode constituir uma tarefa bastante difícil para crianças do último ano da Educação Infantil.

Sobre a Figura 86, o/a leitor/a poderá notar a utilização da família silábica da letra ‘M’ como mote da tarefa, mas, nos cadernos, visualizamos que outras famílias silábicas também foram empregadas para a identificação das sílabas iniciais, incluindo as letras ‘F’, ‘C’, ‘D’ e ‘R’.

No 1º ano, ainda quanto à identificação, localizamos um enunciado que explorava, no âmbito da consciência fonológica, semelhanças sonoras decorrentes do compartilhamento de rimas de palavras.

Figura 87 — Identificação de palavras que rimam em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

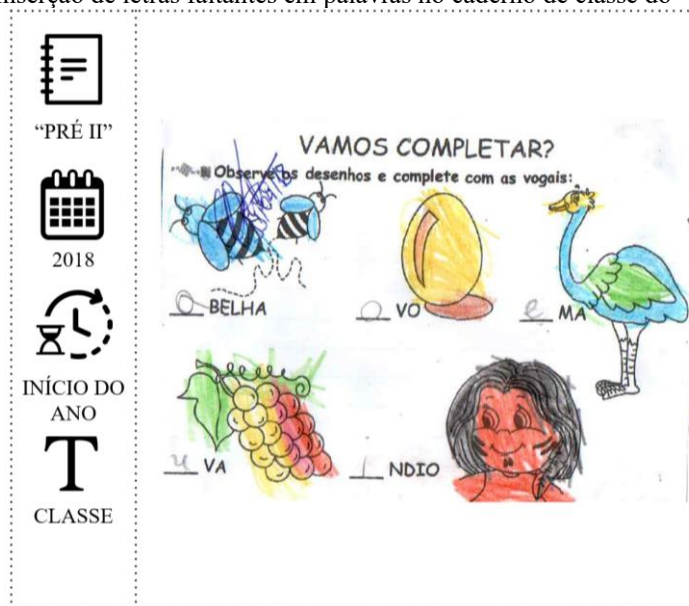
Percebemos que algumas das associações feitas por Maria, ao relacionar palavras rimadas com os desenhos selecionados, resultaram em três acertos e três erros. Entre os acertos, destacaram-se: BALÃO e PIÃO; QUADRILHA e BRILHA; PIPOCA e MANDIOCA. Já entre os erros, observamos as seguintes associações: MILHO e MIADO; SANFONA e SANTO; FOGUEIRA e FOGO. Nesses casos, a coincidência ocorreu apenas nos sons iniciais, não nos finais.

Antes de continuar, ressaltamos que os erros cometidos pela criança não foram interpretados unicamente como um sinal de não aprendizado; e, de igual modo, os acertos não foram compreendidos como uma garantia absoluta de que o aprendizado foi efetivamente consolidado.



Agora, iremos tratar dos enunciados relacionados à produção. Na etapa correspondente à Educação Infantil, a produção também estava ligada a enunciados que requisitavam que a criança completasse as letras ou sílabas faltantes no início de palavras designadas.

Figura 88 — Inserção de letras faltantes em palavras no caderno de classe do “Pré II” de Maria

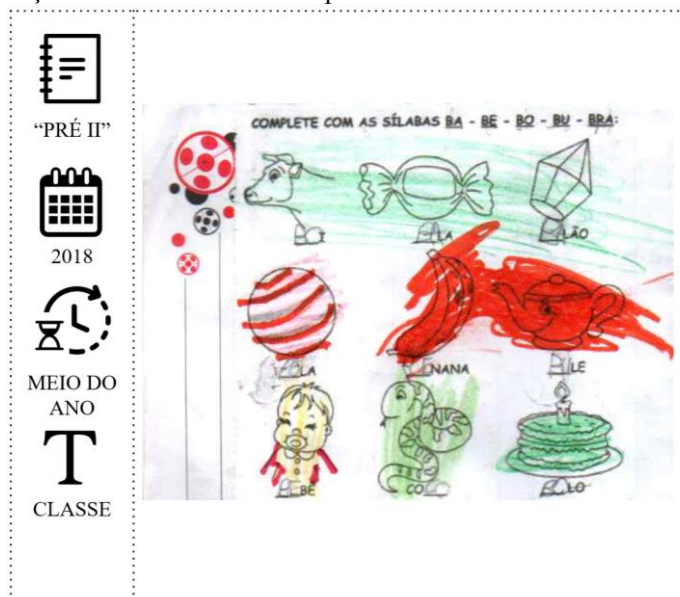


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Ao pedir o preenchimento das vogais que completavam as palavras, estava-se requerendo que a criança identificasse os fonemas que faltavam e os representasse com as letras a eles correspondentes. Porém, lembramos ser provável que as palavras incluídas na tarefa tivessem sido usadas pela professora em outros momentos, mediante exposição oral ou escrita. Na realidade, são muito comuns, na tradição da escola, como já abordado, as associações entre letras e certas palavras, como as que aparecem na tarefa (A de ABELHA, I de ÍNDIO, U de UVA...), que são amplamente conhecidas. Nesse sentido, Maria se basearia na memória da relação palavra-imagem, indicando que não havia, necessariamente, refletido sobre os sons ausentes e suas representações escritas. Isso envolveria um nível de reflexão mais complexo, mas ainda acessível a crianças do último ano da Educação Infantil, considerando que os fonemas vocálicos são claramente perceptíveis.

Quando o assunto era a produção no nível da sílaba, a professora, geralmente, fornecia as opções a serem usadas por Maria. Apesar de a docente utilizar essa estratégia para supostamente facilitar ou simplificar a tarefa, ela ainda poderia ser muito difícil para a criança em estágios anteriores à fonetização no nível silábico. Maria, por exemplo, no “Pré II”, demonstrava ter dificuldades com o padrão CCV, como foi o caso na palavra COBRA.

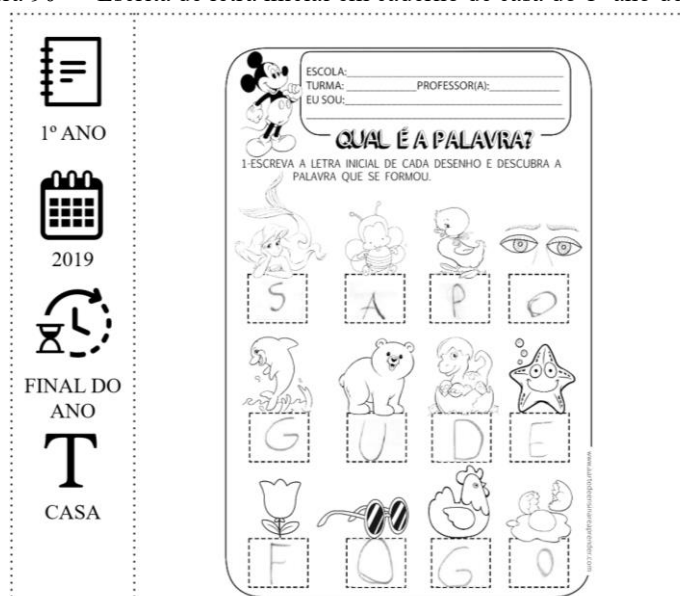
Figura 89 — Inserção de sílabas faltantes das palavras em caderno de classe do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Em enunciados de completar as sílabas das palavras, tal como observamos na Figura 89, eram usados padrões canônicos, como CV (consoante + vogal) e não canônicos, como CVC (consoante + vogal + consoante). Especificamente quanto ao padrão não canônico, no “Pré II”, sua única aparição ocorreu neste enunciado da Figura 89. No 1º ano, por sua vez, as sílabas não canônicas passaram a ser incorporadas em diversas tarefas. Não obstante a isso, os enunciados de produção não se limitaram apenas a completar; incluíam também a escrita da letra inicial de desenhos ou a escrita de palavras que começavam com as letras fornecidas.

Figura 90 — Escrita de letra inicial em caderno de casa do 1º ano de Maria

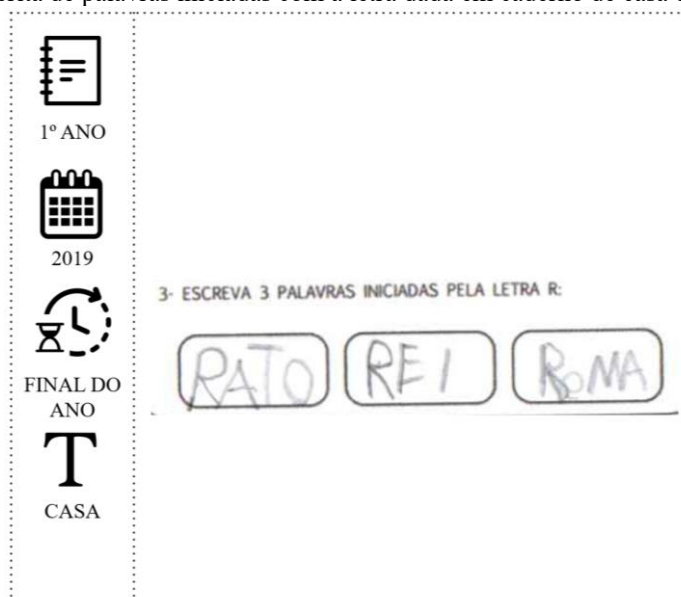


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Segundo a instrução dada no enunciado, a “situação-problema” consistia em escrever a letra inicial correspondente a cada figura – situando-a dentro de formas geométricas específicas, como quadrados, círculos ou heptágonos – e, posteriormente, identificar a palavra formada. Essa tarefa diferia de enunciados para completar letras faltantes, em que parte da palavra já se encontrava escrita e disponível para a criança (Figura 90). Além disso, a tarefa pressupunha que a criança lesse as palavras formadas, que incluíam um vocábulo não necessariamente incorporado ao repertório lexical das crianças (GUDE, que, ao que parece, se relaciona à palavra BOLA DE GUDE)<sup>97</sup>.

Ainda no que diz respeito à escrita, no final do 1º ano, encontramos um enunciado com comando para a escrita de palavras iniciadas pela letra dada.

Figura 91 — Escrita de palavras iniciadas com a letra dada em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

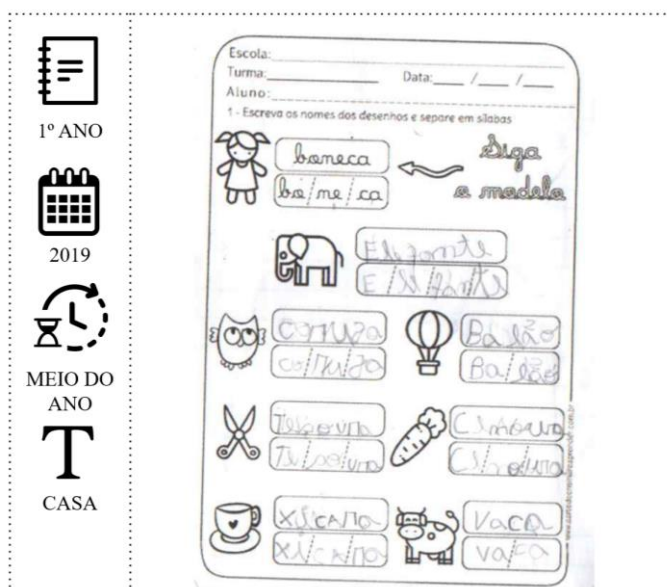
Ressaltamos que as palavras registradas pela criança (RATO, REI e ROMA) integravam o trava-língua constante na tarefa da qual este enunciado da Figura 91 foi extraído, configurando-se, assim, mais uma cópia do que uma produção, muito embora, aparentemente, esse não fosse o objetivo didático visado. A prática de escrita de palavras, excluindo-se a do nome da criança, foi relativamente rara, mesmo no 1º ano. Isso indicava uma tendência à

<sup>97</sup> Não podíamos deixar de realçar um aspecto que afigurou recorrente nas análises dos enunciados, que envolvia o princípio de reflexão sobre estruturas sonoras da língua e sua representação gráfica: o uso exclusivo de tarefas retiradas da internet, repetidamente (melhor dizendo, tarefas repetidas) fixadas nos cadernos em diferentes períodos do ano (fosse no início, meio ou final).

priorização da escrita somente após o ensino das letras e das famílias silábicas, limitando as oportunidades de a criança explorar a escrita de maneira mais autônoma e “espontânea”.

Uma terceira e última demanda cognitiva referia-se à segmentação e, especificamente, à habilidade de decompor, por escrito, palavras em unidades silábicas. Essa habilidade tendia a favorecer tanto a análise quantitativa de representações gráficas das palavras quanto o exame qualitativo das relações entre as formas visuais de partes das palavras e a sonoridade das sílabas, considerando a maneira como as palavras eram grafadas.

Figura 92 — Segmentação de palavras em sílabas por escrito em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Assim como vimos na Figura 92, a quantidade de sílabas das palavras era indicada por meio de divisões pontilhadas. Com isso, a criança sabia que a palavra ELEFANTE tinha 4 sílabas escritas, enquanto CORUJA, CENOURA e XÍCARA contavam com apenas 3. Embora essas divisões servirem como dicas para a criança, a correta distribuição das palavras ainda representava um desafio, especialmente em casos de sílabas com padrões não canônicos, como CVC e CVV. Por exemplo, a segmentação de E-LE-FAN-TE e CE-NOU-RA ilustrou essa dificuldade. Mesmo já apresentando uma hipótese silábica de escrita, e sendo capaz de segmentar palavras oralmente em sílabas, a criança não conseguiria registrar convencionalmente as unidades silábicas das palavras. Por conseguinte, estaríamos falando mais de uma aprendizagem gráfica do que propriamente fonográfica.

Pelo que dissemos acima, podemos nos perguntar se as habilidades que apresentamos nesta seção realmente cobriam aspectos da consciência metalinguística, no âmbito da consciência fonológica. Concluimos, de forma que pode parecer paradoxal, que, no nível

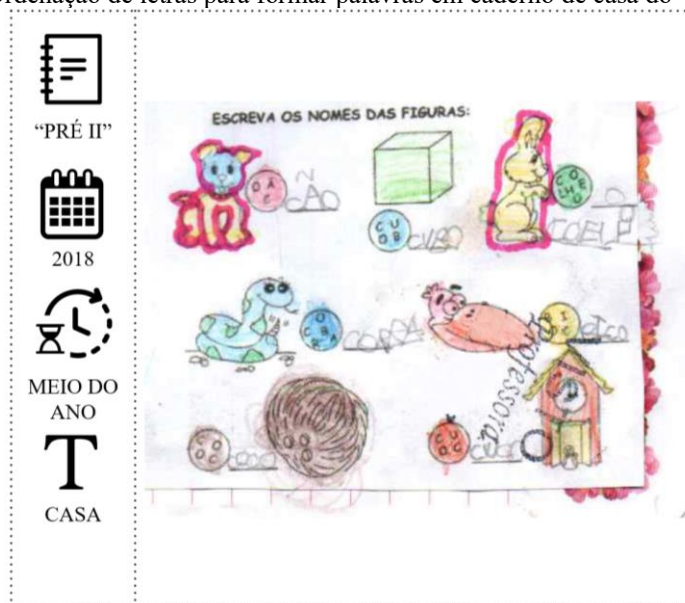
didático, a professora Helena provavelmente estava utilizando alguns enunciados para explorar aspectos da consciência fonológica. No entanto, a formulação e a organização de alguns desses enunciados eram pouco claras, o que dificultava quaisquer julgamentos mais assertivos. Por outro lado, no nível da apropriação pela criança, consideramos que, ao responder questões, Maria podia ter se baseado nas formas gráficas das palavras em detrimento de seus aspectos sonoros. Apenas uma análise *in situ* das situações, em ambos os níveis, nos permitiria uma interpretação mais contundente a respeito, mas isso não significa que seria isenta de limites.

Apesar de a quantidade e a variedade de habilidades de promoção da consciência fonológica terem sido maiores no 1º ano, o seu tratamento ainda era esporádico. É interessante advertir, antes de prosseguir com a explanação dos dados, que, se a consciência fonológica não era suficiente para que Maria fosse alfabetizada, certas habilidades eram relevantes para que ela avançasse no domínio da escrita alfabética (Morais, 2012; 2019).

### 7.2.5 Composição

As palavras selecionadas para composição estavam alinhadas às letras e às sílabas que haviam sido ensinadas anteriormente pela professora. No enunciado de composição, exclusivo do caderno de casa do Pré II”, Maria precisava organizar as letras para formar as palavras, tendo sempre à disposição as imagens das palavras que deveriam ser grafadas.

Figura 93 — Ordenação de letras para formar palavras em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

No enunciado sob escrutínio, analisamos 7 palavras e suas correspondentes imagens, cujas denominações se iniciavam com a letra “C” ou a continham. As letras apresentadas precisavam ser adequadamente organizadas e registradas para compor as palavras corretamente. Por exemplo, na palavra COELHO, as letras “L” e “H” foram dadas juntas, formando o dígrafo LH, que simboliza o som /λ/. Para obter êxito na resposta, Maria precisava compreender a relação entre os sons e sua representação gráfica. Esse era um enunciado ao qual precisava se habituar, pois ainda não tinha sido explorado em outras tarefas e cadernos. Enquanto a composição concentrava-se na organização e na estruturação dos elementos dados – nesse caso, as letras – de modo a formar sentido, a produção visava a expressão escrita, seguindo as instruções dos enunciados, mas sem contar com respostas parcial ou totalmente fornecidas na tarefa.

Além disso, apesar de ser uma tarefa, a princípio, desafiadora – a criança tinha, à sua disposição, letras ou grupos de letras e precisaria descobrir a ordem em que elas deveriam aparecer, com apoio das ilustrações – os desafios poderiam ser muito difíceis para crianças do último ano da Educação Infantil, quando consideramos palavras com estruturas silábicas complexas, como em COBRA, CÃO e COELHO. Feitas essas considerações, na próxima seção discutiremos sobre as habilidades de *produção* escrita.

### 7.2.6 Produção

De modo geral, as tarefas de alfabetização pareciam ter uma natureza bifacetada: por um lado, buscavam conduzir ao aprendizado; por outro, servir de termômetro das aprendizagens que estavam em curso, revelando, em parte, os efeitos do ensino. As interações entre essas duas dimensões eram, indubitavelmente, bastante complexas do ponto de vista da observação.

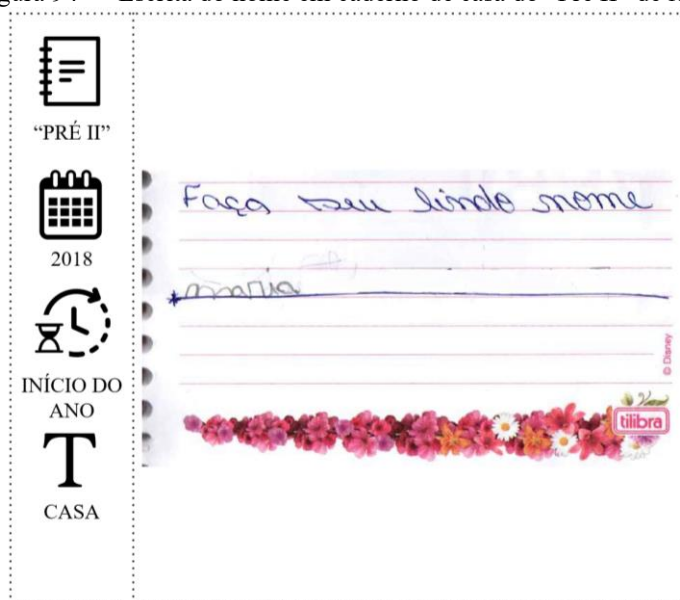
Com relação à produção escrita, certos aspectos contextuais eram difíceis de serem identificados; mas que, certamente, precisavam ser considerados quando tentávamos compreender o que estava em jogo nas tarefas. Para escrever, seguindo os comandos operacionais dados nas tarefas, a criança produzia letras e palavras, porém sem modelos prévios. Em várias tarefas, mesmo sem evidências de cópia, não se podia excluir a chance de Maria ter usado fichas com seu nome para apoiar suas escritas – mesmo na ausência de ficha, o nome é uma palavra que, cedo, está estabilizada pelas crianças. Essa era uma limitação do material de estudo, pois o caderno só mostrava parte do trabalho da professora. De certo, havia mais sobre as práticas de ensino de alfabetização e de letramento do que registrado nos



cadernos. Existiam lacunas dentro e fora deles, inacessíveis para nós, mas que nem por isso negavam sua inexistência.

Nos cadernos do “Pré II”, registramos 12 enunciados voltados para a escrita, sendo que a maior parte deles correspondia à escrita do nome próprio. Durante essa etapa, os enunciados de escrever o nome estavam restritos ao caderno de casa, alternando com enunciados de cópia do nome. Os comandos relacionados à escrita do nome integravam um leque mais amplo de tarefas, que incluíam diferentes conteúdos e áreas curriculares. Expressões como “Faça seu lindo nome” ou “Faça seu nome completo” eram recorrentes nesses materiais. Além disso, era comum a professora Helena demarcar as linhas dos cadernos, sinalizando o local onde Maria deveria escrever. Essa prática continuou até aproximadamente a metade do ano seguinte. À guisa de exemplo, vejamos a Figura 94.

Figura 94 — Escrita do nome em caderno de casa do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

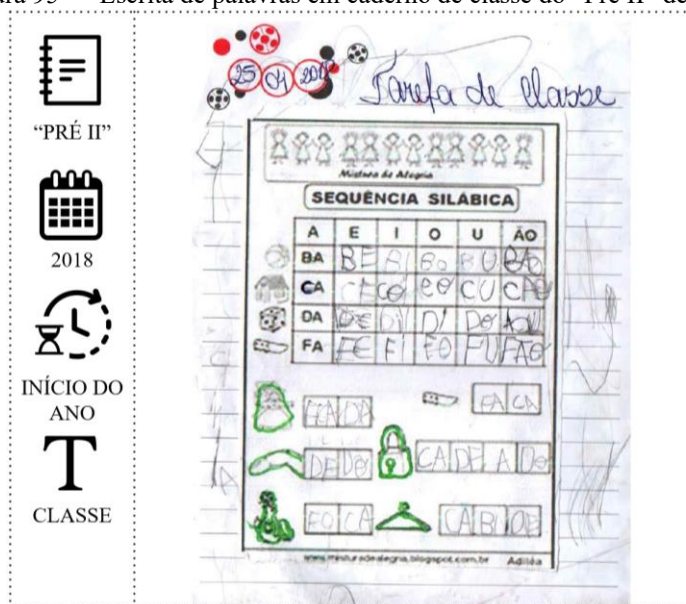
As instruções para redigir o próprio nome foram uma constante durante todo o “Pré II” e 1º ano. Em determinadas instruções, solicitava-se que a criança escrevesse seu nome várias vezes. Como mencionado na seção 7.2.1, essa característica também estava presente nas tarefas de cópia do nome. Especificamente em relação ao caderno de casa do 1º ano, a exigência pela cópia do nome diminuiu, enquanto a escrita do nome tornou-se predominante.

Além do nome da criança, Maria encontrou um número limitado de enunciados concernentes à escrita. No 1º ano, três deles abordavam aspectos gramaticais, como escrever o diminutivo e o aumentativo das figuras. Vale ressaltar que, nesta análise, não examinamos as

habilidades e princípios relacionados a esse eixo. No entanto, recordamos, conforme argumentado por Moraes (2012), que o ensino da ortografia e da gramática não deveria ser confundido com o do sistema de escrita alfabética, nem o seu início sistemático ser precedido da consolidação das variadas correspondências grafofônicas da língua.

No “Pré II”, constatamos apenas uma tarefa de escrita de palavras que não envolvia o nome da criança. Essa tarefa se desdobrava em duas partes, ambas sem instruções explícitas, embora a primeira delas apresentasse um modelo como guia. Na primeira parte, a criança devia emparelhar as consoantes com as cinco vogais do alfabeto e o ditongo nasal “ÃO”. A segunda parte priorizava a escrita dos nomes das figuras. Para isso, a criança apoiava-se na sequência silábica trabalhada da primeira parte da tarefa, de modo que, para responder à segunda, era preciso observar a primeira. Não se tratava, portanto, de uma “escrita espontânea”, pois era apoiada em modelos de referência, que forneciam possibilidades à criança, como será ilustrado na Figura 95.

Figura 95 — Escrita de palavras em caderno de classe do “Pré II” de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Um passo decisivo para a escrita de palavras era o domínio dos padrões silábicos. Assim, as palavras elegidas eram sempre compostas por sílabas previamente conhecidas pela criança. Ressaltamos que, embora o trabalho com a sílaba não fosse exclusivo do método silábico, a professora Helena parecia adotar seus princípios em suas práticas de ensino da leitura e da escrita, como já indicamos anteriormente.

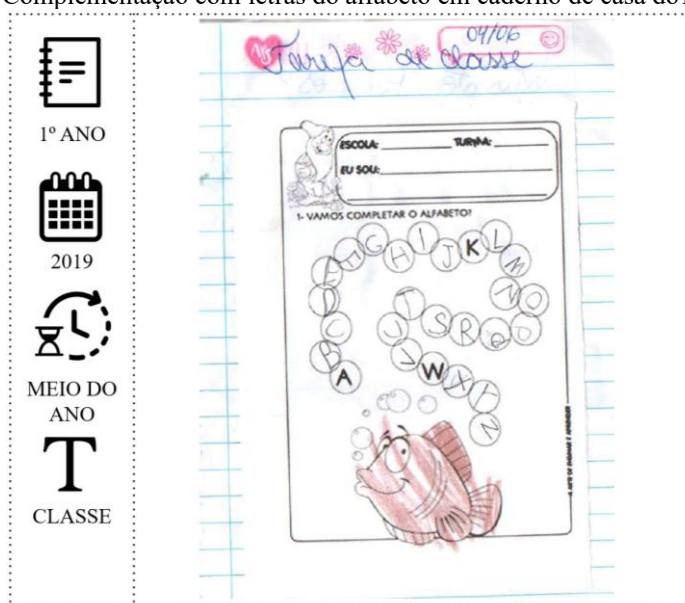


No Ensino Fundamental, a escrita de palavras ocorreu em apenas três enunciados, os quais requeriam o registro dos nomes das figuras fornecidas.

Os três enunciados, distintos entre si, foram registrados nos cadernos de casa no meio e no final do ano. No primeiro enunciado, era solicitado que a criança escrevesse o nome das figuras apresentadas e, em seguida, separasse as sílabas, organizando-as nos espaços corretos. Na realização desta tarefa por Maria, podíamos observar alguns erros na segmentação silábica. Já no segundo e no terceiro enunciado, o objetivo era escrever a palavra, fracionando-a em letras individuais ou sílabas. Neles todos, as figuras serviam de referência para a escrita e as palavras a serem grafadas pertenciam a diferentes campos semânticos (animais, comidas e objetos). Tratava-se de “palavras treinadas” (Soares, 2014a), previamente encontradas ou copiadas em enunciados anteriores. Não constituíam, portanto, “escritas espontâneas”.

Em relação às duas etapas, enunciados para completar o alfabeto foram incluídos em cadernos de classe e casa ao longo de três distintas épocas do ano letivo: início, meio e final. Esses enunciados solicitavam a escrita de letras do alfabeto que estavam ausentes, na forma maiúscula/bastão ou minúscula/cursiva. Enunciados de reprodução, como a cópia, e a produção de letras do alfabeto, como a de completar ou escrever, alternavam-se nos cadernos.

Figura 96 — Complementação com letras do alfabeto em caderno de casa do 1º ano de Maria

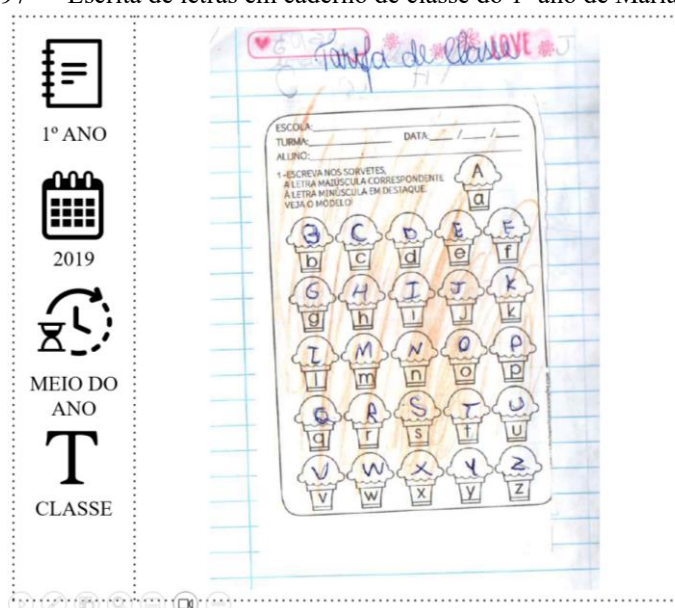


Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Embora os enunciados para completar letras do alfabeto não especificassem explicitamente o tipo de letra que Maria deveria usar, as letras já inseridas na tarefa indicavam o formato desejado, ou mesmo “imposto”, pela tarefa extraída da internet.

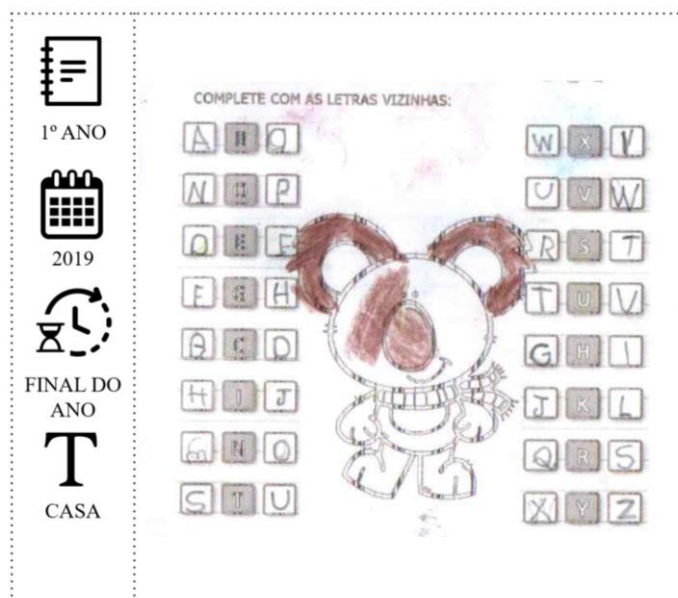
A respeito da escrita de letras, averiguamos que os enunciados dessas tarefas tinham dois objetivos principais: converter letras minúsculas em maiúsculas e escrever as letras adjacentes (anterior e posterior) na sequência alfabética. No primeiro deles era solicitado à criança transformar letras do alfabeto de sua forma minúscula impressa para as correspondentes maiúsculas. Destacou-se a presença de algumas letras, como I, J, T, U, V, W, X, Y e Z, que pareciam estar em maiúsculas, indicando que, em vez de escrever, Maria precisava copiar essas letras. No segundo, presente em outra tarefa, a criança era instruída a escrever a anterior e a posterior da letra dada, seguindo a ordem alfabética. Essa tarefa foi repetida em cadernos utilizados tanto em casa quanto na sala de aula durante o 1º ano.

Figura 97 — Escrita de letras em caderno de classe do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Figura 98 — Escrita de letras adjacentes (anterior e posterior), conforme sequência alfabética em caderno de casa do 1º ano de Maria



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

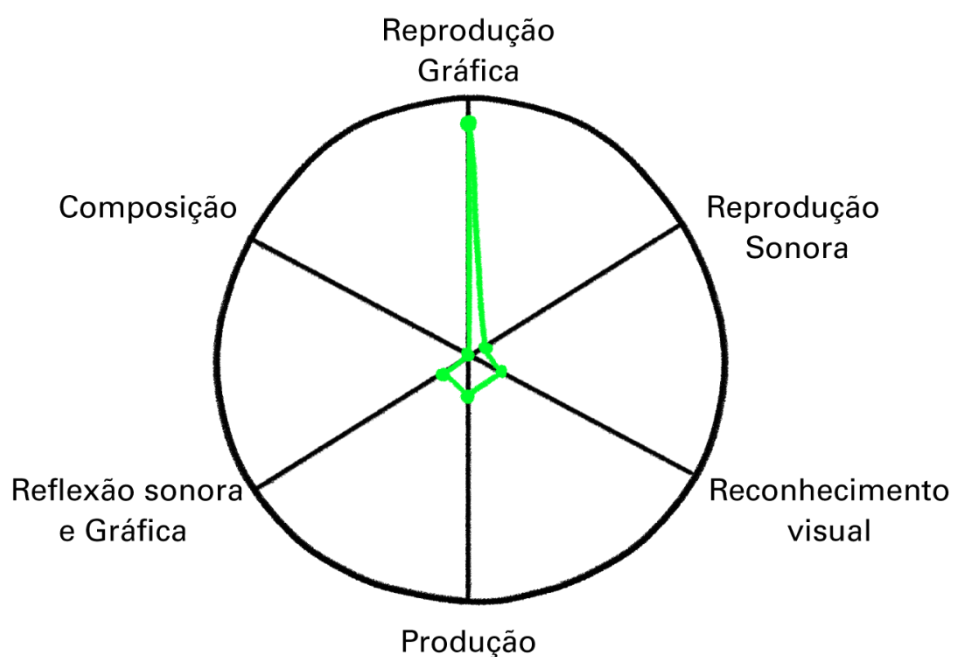
Com base nessas considerações, concluímos esta seção, ressaltando que não era fácil conciliar a lógica das habilidades almejadas com aprendizagens bem-sucedidas.

Resumidamente, identificamos, pelo menos, cinco explicações para a escassez de enunciados de produção no nível do texto: 1) a professora considerava o texto uma unidade complexa, especialmente para a produção autônoma da criança; 2) o letramento, embora presente com veemência nos discursos acadêmicos, ainda é explorado de forma tímida no contexto das práticas de ensino; 3) a própria natureza do suporte *caderno escolar* influenciaria nas escolhas do que foi ou não contemplado neles, pois as tarefas de alfabetização pareciam se conformar mais facilmente a esse suporte; 4) a produção de texto podia ter sido mais explorada em outros recursos; ou, quiçá, 5) a ausência seria uma alternativa para evitar o erro.

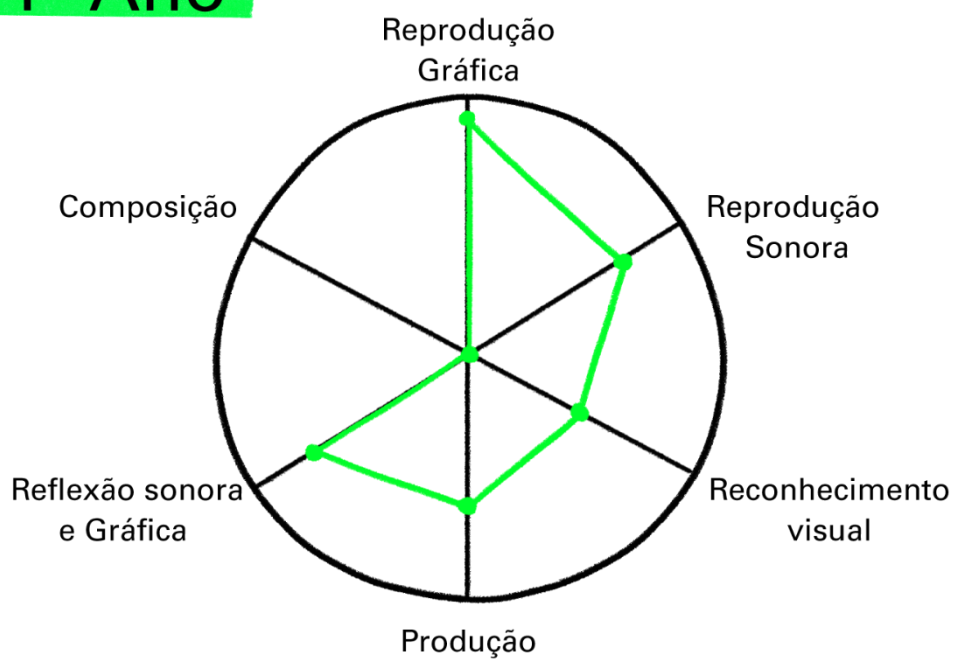
No que diz respeito à produção e aos demais princípios, sua distribuição nos cadernos está resumida na Figura 99.

Figura 99 — Distribuição dos princípios orientadores por ano de escolarização

**"Pré II"**



**1º Ano**



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Figura 99, as disposições dos pontos estão associadas à frequência com que os princípios foram mobilizados nos enunciados das tarefas do “Pré II” e do 1º ano nos cadernos de Maria: quanto mais distante os pontos estão do centro, maior é sua recorrência. Os seis *princípios* apresentaram frequências distintas no conjunto total dos enunciados analisados. Os dados mostraram um maior investimento em habilidades de *reprodução* gráfica em ambos os anos de escolarização. Em paralelo, sublinhamos que os princípios de *reprodução sonora*, de *reconhecimento visual*, de *produção* e de *reflexão sonora e gráfica* (referimo-nos à reflexão sobre estruturas sonoras da língua e de sua representação gráfica) aumentaram consideravelmente no 1º ano. Em contrapartida, a *composição* no 1º ano foi nula.

Caberia afirmar que, embora admitamos a influência do suporte caderno nesses resultados, continua a ser considerável a discrepância entre o princípio da *reprodução gráfica* e os demais, mas, em vez de buscar uma medida “adequada” para os *princípios orientadores*, importou-nos, neste capítulo, incitar a reflexão sobre aquilo que a professora Helena fazia *com eles* e, com efeito, aquilo que fazia *a partir deles*.

### 7.3 DEZ APONTAMENTOS PARA ENCERRAR O CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo, como dissemos, foi investigar as práticas de alfabetização e de letramento de uma mesma professora no decorrer do “Pré II” e do 1º ano. Vimos que as ações da docente estavam alicerçadas em diferentes habilidades linguísticas e *princípios orientadores*. As análises expostas nas seções anteriores foram sintetizadas nos dez seguintes apontamentos:

**Um primeiro apontamento** – A indissociabilidade entre alfabetização e letramento, na perspectiva aqui defendida, constituía mais uma formulação do que poderia ser desejável do que um retrato das práticas reais da professora Helena. A análise da natureza compositiva das suas práticas – materializadas através das tarefas escolares, presentes nos cadernos, ao longo dos dois anos letivos – levou-nos à conclusão de que a alfabetização era preconizada sobremaneira. Se, por um lado, ficou evidente que não podíamos confundir a validade científica das teorias, com as quais nos filiamos, com sua relevância, aplicabilidade e aceitação por parte da professora, por outro, não podíamos deixar de reconhecer que as práticas que observamos, decerto, não refletiam a totalidade das práticas da professora Helena. Elas representavam apenas o que foi observado nos cadernos, sob as condições específicas da observação (Bru, 2002).

**Segundo apontamento** – Que alfabetização preconizada por Helena era essa? Diríamos que uma alfabetização em uma perspectiva “código de transcrição da fala”, ainda que, em

diferentes proporções, habilidades consideradas mais tradicionais, como aquelas que envolviam a reprodução gráfica, por exemplo, coexistissem com tarefas consideradas mais reflexivas. À guisa de exemplo, citamos aquelas que se destinavam à reflexão dos estratos sonoros da língua e suas representações gráficas. Esse cenário também podia sugerir certas tentativas de aproximação das práticas às “inovações pedagógicas”, mesclando o “novo” ao antigo e incorporando algumas “inovações” a tradições já estabelecidas, como observaram Chervel (1988) e Chartier (2021).

**Terceiro apontamento** – Colocamos, assim, interrogações básicas: onde se encontravam os textos autênticos, de vários gêneros do discurso? E a literatura? E os demais eixos de aprendizagem da língua? Apesar de esses elementos estarem presentes em documentos oficiais em voga, em reformas educacionais e em cursos de formação continuada, nos últimos anos, não significava que sua presença fosse, por si mesma, suficiente para produzir diferenças na ação didática decorrente. Seria ilusório crermos que todas as práticas de ensino mudam no mesmo ritmo das teorias e se adaptam rapidamente às exigências impostas por agências governamentais e universidades (Chartier, 2021; 2023). Complementarmente, acreditamos que as escolhas didático-pedagógicas da professora podiam ser influenciadas por uma variedade de fatores que não somente as prescrições e filiações teóricas; mas também, e talvez sobretudo, o histórico de experiências educacionais, a cultura profissional, a influência de tradições estabelecidas, para citar algumas possibilidades.

**Quarto apontamento** – O uso do “lápiz e papel” para a realização das tarefas era frequentemente adotado por Helena em suas práticas de ensino. Os cadernos escolares eram, portanto, objetos bastante usuais no cotidiano de Maria. Esse dado, inclusive, coincide com conclusões de várias pesquisas desenvolvidas no país sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita nos contextos da Educação Infantil (Araújo, 2020; Brandão; Girão, 2021; Girão; Brandão, 2021) e do Ensino Fundamental (Souza, 2011; Becalli, 2013). Quanto tempo Maria e as demais crianças de sua turma passaram, ao longo dos dois anos letivos, respondendo tarefas nos cadernos e em outros suportes, como as fichas e o livro didático? Qual o espaço da brincadeira e das interações nessas turmas, nos dois anos letivos? Por ora, permanecemos sem respostas.

**Quinto apontamento** – A concepção de ludicidade estava ligada à utilização de desenhos e às operações que a criança era instruída a executar para responder aos enunciados, tais como colorir, ligar, pintar etc.

**Sexto apontamento** – O ensino se dava pela mediação de um repertório de tarefas escolares que atuavam nas relações entre professora, criança e conteúdo. Ao longo dos dois

anos de escolarização, a professora Helena dispunha de uma biblioteca de enunciados, produzidos por ela ou extraídos de outras fontes. As tarefas privilegiadas pela docente, indubitavelmente, contribuíam não apenas para legitimar certas habilidades que hoje são ignoradas ou desprestigiadas, como, por exemplo, a cópia de letras isoladas, mas também para excluir outras, como as que envolviam a produção de textos.

**Sétimo apontamento** – As práticas da professora Helena combinavam duas lógicas, uma cíclica e outra sazonal, além de tarefas manuscritas, fotocopiadas e impressas.

**Oitavo apontamento** – Apesar de tratarmos das práticas de ensino, não podíamos ignorar que elas estavam ligadas diretamente à aprendizagem, visto que, muitas vezes, seria frente à criança, ou em função dela, que a professora pensava e agia, mesmo quando o resultado de suas escolhas não fosse o mais adequado do ponto de vista da aprendizagem. Quanto à alfabetização, em particular, salientamos que a garantia de seu ensino na escola não seria, *ipso facto*, suficiente para assegurar uma alfabetização de “qualidade” às crianças. Recorremos, pois, à conclusão de Albuquerque (2023), em publicação recente, quando a autora aponta que nem toda maneira de alfabetizar vale a pena. Por meio desses nossos resultados, pareceu-nos evidente que, por um lado, não podemos aceitar o relativismo que legitima que **toda alfabetização vale a pena** na escola. Por outro, tampouco podemos sucumbir ao dogmatismo que propaga que **nenhuma alfabetização vale a pena**, negando às crianças, desde a Educação Infantil, o direito à aprendizagem da faceta linguística da aprendizagem da língua escrita. Sobre essa questão, insistimos ainda que é necessário tomar a precaução de não “curvar a vara”, quer para o **tudo vale**, quer para o **nada vale**; ou, também, para a margem da alfabetização, distanciando-se do letramento. É preciso considerar os aspectos notacionais da escrita alfabética, mas sem os restringir a habilidades e princípios, por vezes, demasiadamente limitados. É preciso copiar sem renunciar ao sentido; memorizar sem deixar de refletir sobre a língua; aprender a ler e a escrever, preservando o brincar e o interagir. A questão é o equilíbrio desses vários componentes no decorrer das duas etapas de escolarização.

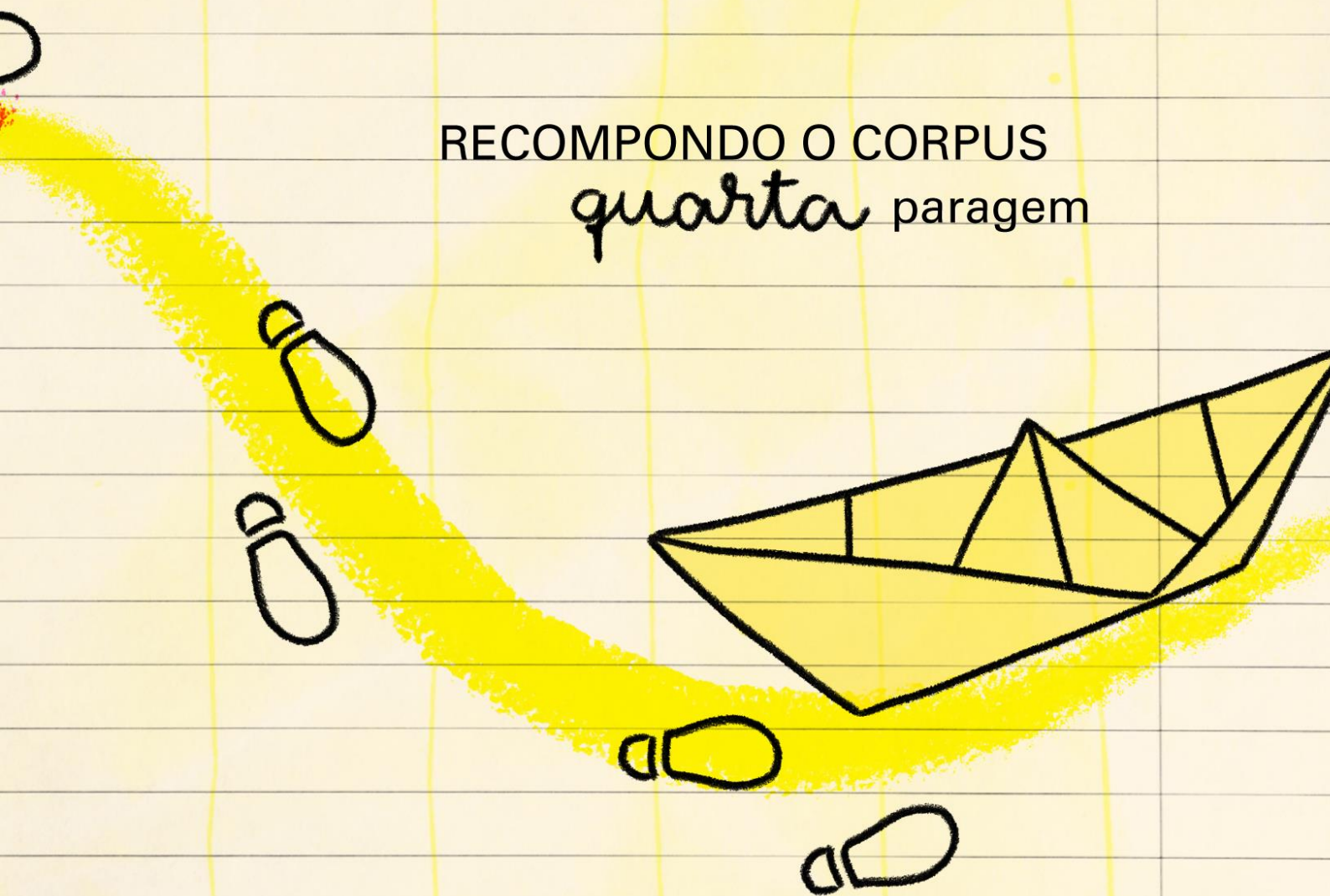
**Nono apontamento** – Nesta tese, não tratamos de propor um manual de tarefas ou uma lista de habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças e princípios a serem seguidos pelas professoras. Estaríamos, nesse caso, perante uma visão simplificadora da aprendizagem inicial da língua escrita, como um simples jogo de construção cumulativa, e isso não corresponde ao que defendemos ou em que acreditamos.

**Décimo e último apontamento** – A professora Helena parecia ainda incorporar, em suas práticas de ensino, métodos tradicionais de ensino da alfabetização. O que levantou perguntas para as quais não possuímos respostas: os métodos tradicionais adotados por Helena

seriam apenas resquícios do passado? Do presente, apesar dos avanços? Do futuro, até quando? Se aceitamos como verdadeiro que há permanências nas práticas, que movimentos de mudança os cadernos também revelariam ao longo dos anos? Este será, portanto, o tema principal do capítulo 8.



RECOMPONDO O CORPUS  
*quarta* paragem



## 8 RECOMPONDO O *CORPUS*: QUARTA PARAGEM

---

Na última paragem desta tese, adotando uma perspectiva longitudinal, examinamos *continuidades e mudanças nas tarefas* de alfabetização e de letramento propostas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que atuaram juntas em uma escola da rede privada, ao longo de quatro anos letivos (2014, 2017, 2018 e 2019). Demonstramos que várias tarefas permaneceram estáveis ano após ano. Essa estabilidade, porém, não representava simplesmente uma resistência à mudança. Na verdade, ela era a base sobre a qual certas variações nas tarefas eram efetuadas pelas docentes. Assim, para esta análise, coube o aforismo: *as mudanças não contradizem as permanências; ao contrário, surgem a partir delas.*

---

### 8.1 UM INVENTÁRIO DE TAREFAS, UM REPERTÓRIO DE FAZERES

Na quarta e última parada desta investigação, analisamos as *continuidades* e as *mudanças* nas tarefas escolares de alfabetização e de letramento de duas professoras que, atuando em parceria, lecionavam no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede privada. Dos 88 cadernos examinados nesta tese, quatro chamaram a atenção por serem utilizados por crianças diferentes, porém sob a orientação das mesmas professoras em distintos anos letivos (2014, 2017, 2018 e 2019)<sup>98</sup>. As informações, fixadas nas capas dos cadernos e nas tarefas escolares, davam-nos acesso aos nomes das duas professoras, mas não possibilitaram esclarecer se ambas eram titulares ou se uma delas exercia a função de auxiliar. Notamos que esses cadernos, uniformemente do tipo: *classe*, permitiam-nos acompanhar de modo longitudinal as práticas de ensino, por meio das tarefas propostas, no decorrer de quatro anos.

No capítulo anterior, vimos as práticas de ensino de alfabetização e de letramento de uma única professora, desde o “Pré II” até o 1º ano, através dos cadernos de uma mesma criança. Agora, ampliamos nosso escopo para observar como duas professoras estruturaram as tarefas, destinadas ao ensino da alfabetização e do letramento, ao longo dos anos de 2014, 2017, 2018 e 2019. Nesse caso, o *corpus* de análise esteve configurado por um caderno representativo de

---

<sup>98</sup> Para visualizar as imagens desses cadernos, acesso o link a seguir ou consulte o Apêndice K: <http://bit.ly/48qdRYa>.

cada ano, nos quais o trabalho foi desenvolvido com diferentes grupos de crianças. Perguntamos: quais continuidades e mudanças emergiam das tarefas propostas? De que forma essas professoras adaptavam ou modificavam as tarefas no decorrer do tempo?

Esta investigação teve como contexto uma escola situada em uma área urbana, que oferecia Educação Infantil, incluindo Creche e “Pré-escola”, além do Ensino Fundamental I e II. Conforme dados do Censo Escolar (Brasil, 2020a), a instituição contava com, aproximadamente, 485 alunos/as no ano de 2019<sup>99</sup>.

Quanto à estrutura dos cadernos, todos eram pequenos, compostos por 96 folhas e de capa dura. Os quatro cadernos continham tarefas coladas, escritas pelas crianças ou pelas docentes. Estas últimas possuíam, cada uma, mais de 35 anos de experiência profissional<sup>100</sup>. Para fins desta tese, elas serão identificadas pelos pseudônimos Susana e Andréia, pelas razões já discutidas no capítulo 4, referente à metodologia.

Os cadernos exibiam tarefas tanto de matemática – embora em menor quantidade – quanto de língua portuguesa. Foram identificadas, também, algumas poucas tarefas que mesclavam ambas as disciplinas. Embora não saibamos o modo e as circunstâncias exatas de uso dos cadernos escolares, acreditamos que as crianças estavam habituadas a copiar tarefas nesses materiais. Afirmamos isso, especialmente, devido à precisão, à organização e à disposição de seus registros escritos nas linhas dos cadernos. Como diria Hébrard (2001), a realização das tarefas nos cadernos, amiúde, representa também uma forma de organização gráfica.

Aliás, muitos fatores diziam respeito às condições em que as tarefas foram realizadas: elas estavam distribuídas por semestre (divididos em 1º e 2º e identificados em uma folha à parte inserida nos cadernos) e eram acompanhadas dos cabeçalhos contendo, ao menos, a identificação do nome da escola e da criança. Essas eram ações com as quais as docentes regulavam os tempos escolares em dias e semestres. Segundo Escolano Benito (2017), esses ritos estabelecidos, como o uso diário dos cabeçalhos, por exemplo, exercem alto poder organizador e constituem parte da gramática que rege o funcionamento da escola.

Reconhecemos, ainda consoante ao autor, que as práticas de ensino são mais complexas do que, à primeira vista, podem parecer. Ao analisarmos os cadernos do ponto de vista das

---

<sup>99</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 02 mar. 2025.

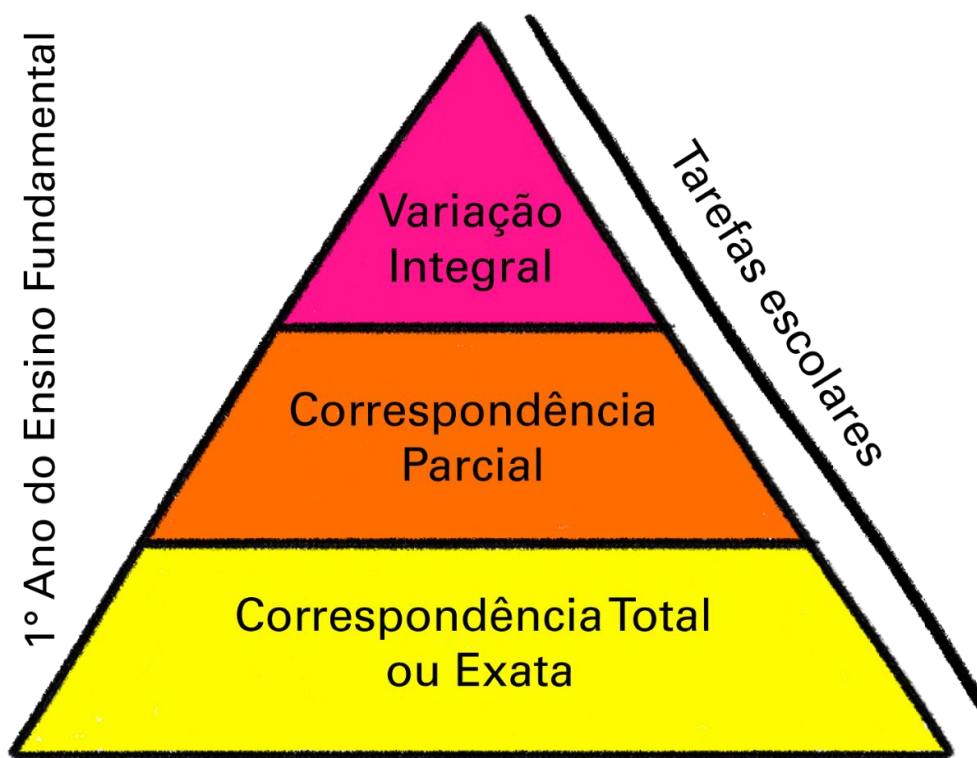
<sup>100</sup> Informação obtida de maneira informal pela pesquisadora junto a familiares das crianças, conhecidos e colegas de trabalho das docentes.

tarefas escolares, averiguamos que as práticas das professoras Susana e Andréia estavam condicionadas por estabilidades e mudanças.

Para fins do que investigamos aqui, identificamos três tipos de relações entre as 309 (trezentas e nove) tarefas de alfabetização e de letramento, contidas nos cadernos, em todos os anos avaliados, fossem elas escritas à mão (pelas crianças ou docentes), impressas ou fotocopiadas. Consideremos, ainda que brevemente, cada um desses tipos:

- 1) **Correspondência Total ou Exata:** Esta categoria incluiu tarefas que eram exatamente idênticas, pois apresentavam os mesmos procedimentos, enunciados e conteúdos, sem qualquer variação.
- 2) **Correspondência Parcial:** Abrangeu tarefas que, embora compartilhassem certos elementos ou enunciados comuns com outras tarefas, também introduziam novos componentes ou variações na forma de execução.
- 3) **Variação Integral:** Englobou tarefas que mostravam mudanças significativas tanto na forma quanto nas habilidades exploradas.

Figura 100 — Organização das tarefas escolares do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

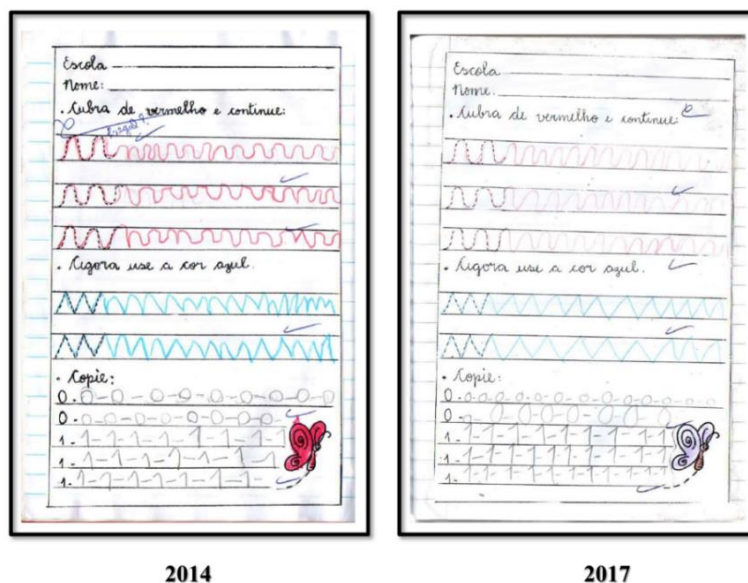
Era nesse sistema de relações que, a nosso ver, se davam as práticas de ensino da alfabetização e de letramento de Susana e Andréia, inscritas nos cadernos escolares. Como percebemos na Figura 100, na base da pirâmide, encontravam-se as tarefas com correspondência total ou exata. Embora, em termos quantitativos, não fossem as mais frequentes no *corpus* investigado, elas forneciam o alicerce sobre o qual se apoiavam todas as outras tarefas escolares, documentadas nos cadernos. No nível intermediário da pirâmide, situavam-se as tarefas de correspondência parcial, que, sendo as mais recorrentes, funcionavam como elo entre as tarefas de correspondência total e as tarefas de variação integral, que ocupavam o topo da pirâmide. É importante salientar que essas três formas de relação entre as tarefas de alfabetização e de letramento atuavam como um *continuum* e não como uma simples dicotomia. Esse é um aspecto importante que destacaremos nas seções seguintes.

Esclarecida a organização geral das tarefas, passaremos, na sequência, para, além de conhecê-las, compreender como eram estruturadas, as formas de mediação, sua distribuição no tempo escolar e as dinâmicas internas que as orientavam. Neste capítulo, abordaremos as tarefas, independentemente da quantidade de enunciados. Apesar de as tarefas serem difundidas de forma ampla e aparentemente transparentes, pelo uso cotidiano, elas têm sido pouco teorizadas, discutidas e analisadas, mesmo com a importância que assumem nos processos de ensino e de aprendizagem.

## 8.2 CORRESPONDÊNCIA TOTAL OU EXATA

Como correspondência total ou exata, consideramos as tarefas iguais, isto é, aquelas sem quaisquer mudanças, quanto aos enunciados nelas contidos e apresentados pelas professoras Susana e Andréia, em anos de ensino diferentes. As primeiras tarefas com correspondência total ou exata nos cadernos destinavam-se a cobrir pontilhados, em particular, desenhos e letras. Essas eram as chamadas tarefas preparatórias, de natureza visomotora, voltadas à reprodução, que se somavam a outras de cópia e de identificação de vogais ou encontros vocálicos. Os exemplos que se seguem ilustram estes pontos.

Figura 101 —Tarefas de cobrir pontilhados com correspondência total ou exata, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014 e 2017



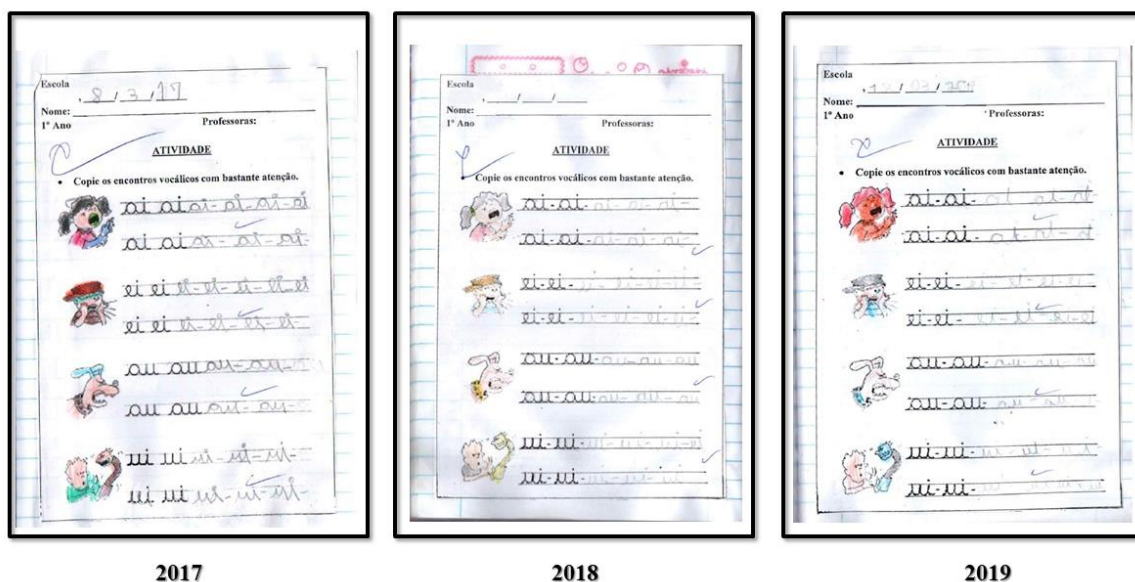
2014

2017

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Nota: Nas figuras deste capítulo, foram omitidos os nomes da escola, das professoras e das crianças para garantir a preservação de sua privacidade e confidencialidade.

Figura 102 — Tarefas de cópia de encontros vocálicos, com correspondência total ou exata, propostas pelas professoras Susana e Andréia em tarefas de 2017, 2018 e 2019



2017

2018

2019

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Quando analisamos a Figura 101, observamos que as tarefas se voltavam à disciplina do traçado, com o objetivo de preparar e aprimorar o gesto de escrita. Enunciados para cobrir, como esses, mantiveram-se até o começo do segundo semestre letivo e se estabeleceram como rotinas estruturantes das práticas de Susana e Andréia.



As tarefas exemplificadas na Figura 102 foram realizadas no início do primeiro semestre letivo dos anos de 2017, 2018 e 2019. A propósito, foram nesses anos que identificamos a maior quantidade de tarefas com correspondência total ou exata (34, 34 e 31, respectivamente). Com efeito, consideramos que esse resultado pode estar associado ao fato de os anos investigados (2017, 2018 e 2019) serem próximos entre si, ao contrário de 2014, que apresentaria maior distância temporal com relação aos demais. Nesse ano de 2014, registramos apenas 8 tarefas com correspondência total ou exata. Convém também sublinhar que quaisquer mudanças nas tarefas poderiam exigir certo tempo para que as professoras assimilassem suas consequências, as condições de permanência e a viabilidade dessas mudanças.

Em todo caso, todas as tarefas que apresentavam correspondência total ou exata haviam sido impressas, ou fotocopiadas, conforme ilustrado nas Figuras 101 e 102. Isso, porém, não significava que todas as tarefas desse tipo mantinham correspondência total ou exata, pois muitas delas possuíam apenas correspondência parcial ou mesmo variação integral. Exploraremos esse aspecto com mais detalhes nas seções seguintes, mas ressaltamos, desde já, a economia de tempo dispensada no uso de tarefas impressas ou fotocopiadas, tanto por parte das professoras, que poderiam reutilizá-las em anos diferentes de ensino, quanto pelas crianças, que não precisariam copiá-las nos cadernos.

De acordo com Murillo (2010), ao analisar os níveis de dificuldade das tarefas que docentes franceses/as prescrevem aos/as alunos/as, quando as tarefas já são familiares e habituais, professoras experientes conseguem prever o nível de sucesso que suas tarefas terão e isso lhes permite selecionar aquelas que facilitem não apenas a condução da aula, mas também o aprendizado dos/as alunos/as.

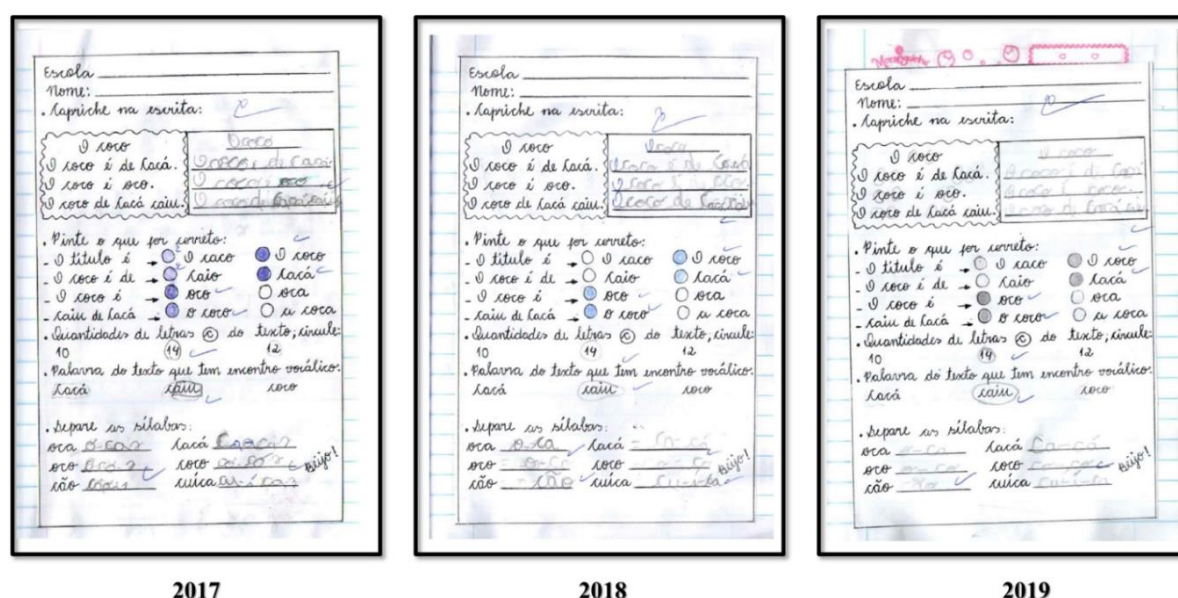
Uma das razões que dissemos antes, no capítulo 7, na seção 7.2.1, quando nos referimos à repetição de tarefas de uma mesma criança, apesar das diferenciações de contexto do que propomos investigar neste capítulo, é, em princípio, também aplicável aqui: a otimização do tempo na preparação das tarefas.

Mais do que isso, as tarefas por correspondência total ou exata, que eram perenes e invariáveis nos cadernos, proporcionavam certa previsibilidade e estabilidade ao ensino, em um período relativamente longo. Isso se devia à provável impossibilidade ou mesmo necessidade de as docentes reinventarem completamente todas as tarefas de alfabetização e de letramento oferecidas às crianças.

Ainda no primeiro semestre letivo, após tarefas que exploravam as vogais e os encontros vocálicos, as crianças eram introduzidas às consoantes e às famílias silábicas. As docentes utilizavam tarefas, com foco na consoante estudada, por meio da cópia de pseudotextos;

perguntas direcionadas à localização literal de informações; identificação e contagem de letras; cópia e escrita de sílabas; separação silábica por escrito; escrita de palavras e de frases contendo as letras previamente estudadas, entre outras habilidades. Essa forma de condução se dava de maneira bastante similar para quase todas as consoantes do alfabeto. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que, subjacente a essas práticas, ocultava-se um complexo “arquipélago de rituais” (Benito, 2017).

Figura 103 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo cópia de pseudotexto, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017, 2018 e 2019



2017

2018

2019

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

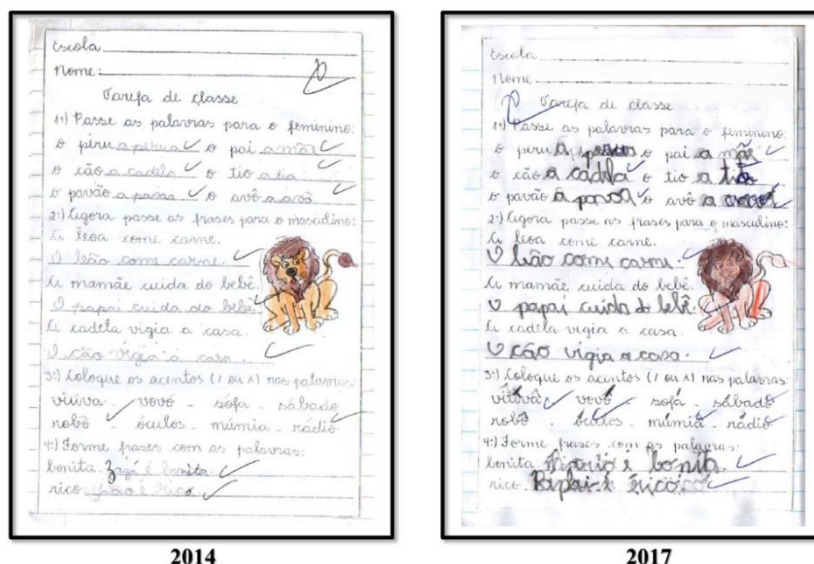
Essas tarefas de cópia, de localização de informações de separação de sílabas e identificação de encontros vocálicos não tiveram alterações ao longo dos três anos. Eram tarefas que pareciam fornecer um estoque útil às docentes de como agir, permitindo-as gerenciar o tempo da aula, antever possíveis respostas e erros das crianças etc. Essas “tarefas *scripts*”, como chamamos, utilizadas repetidamente por Susana e Andréia, ao longo dos anos, eram integrantes de suas práticas habituais de ensino, ancoradas em um ideário de ensino considerado “tradicional”.

Se, no primeiro semestre letivo, o foco do ensino estava na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, no segundo semestre, mesmo com a continuidade do ensino desse sistema, as tarefas englobavam um número cada vez maior de enunciados voltados à ortografia e à gramática. Essa era uma característica marcante dos cadernos investigados. Morais (2012) relata que tem sido muito comum as instituições de ensino, especialmente de rede privada,



destinarem tempo excessivo aos exercícios de ortografia e de gramática quando as crianças, muitas vezes, sequer compreenderam o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Para ampliarmos o entendimento sobre as tarefas direcionadas à aprendizagem de aspectos ortográficos e gramaticais nos cadernos, torna-se fundamental apresentarmos alguns exemplos.

Figura 104 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo aspectos ortográficos e gramaticais, de 2017 e 2014, propostas pelas professoras Susana e Andréia

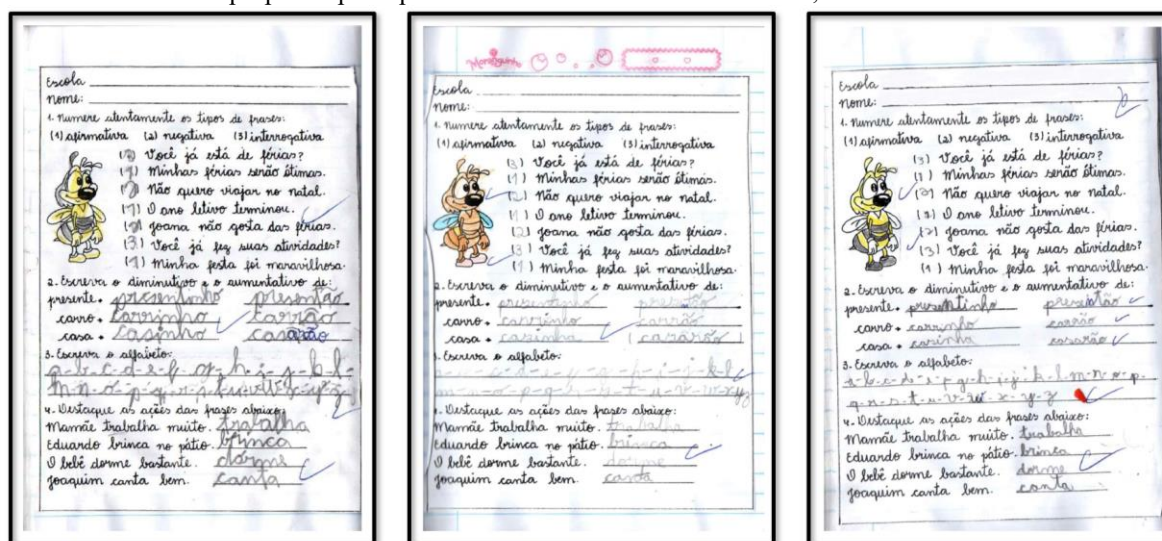


2014

2017

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Figura 105 — Tarefas, por correspondência total ou exata, envolvendo aspectos ortográficos e gramaticais, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017, 2018 e 2019



2017

2018

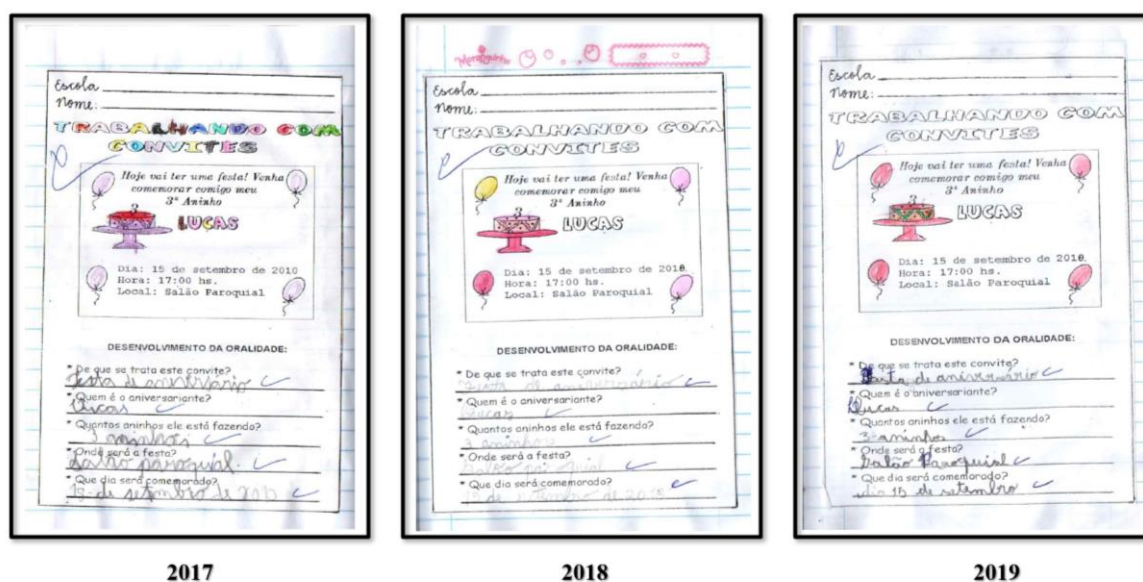
2019

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Encontramos nas Figuras 104 e 105 uma dupla confirmação: primeiro, a contínua presença de tarefas voltadas ao ensino da ortografia e da gramática, no 1º ano do Ensino Fundamental. Em segundo, a adoção de tarefas estáveis e não fortuitas nos cadernos.

Outros eixos de ensino, ainda que menos explorados, foram abordados pelas professoras em tarefas de correspondência total ou exata, tais como a compreensão textual e a produção de textos.

Figura 106 — Tarefas por correspondência total ou exata, de compreensão textual, propostas pelas professoras Susana e Andréia em tarefas 2017, 2018 e 2019



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Como vemos, em cadernos de 2017, 2018 e 2019, as professoras incluíram, nas tarefas, perguntas de compreensão envolvendo textos similares aos ditos “reais”, como o da Figura 106, que imitavam a forma e a estrutura dos textos autênticos, assim com o seu conteúdo e o propósito original.

A produção de textos na escola ocorreu predominantemente no segundo semestre letivo, mas sua frequência era notavelmente baixa. Na prática, ao serem incentivadas a escrever, as crianças se limitavam a seguir os modelos propostos nas tarefas, resultando em textos bastante semelhantes, com títulos idênticos e uso de palavras previamente “treinadas”.

Figura 107 — Tarefas por correspondência total ou exata de produção textual, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017 e 2018



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Em todos os casos, podemos notar o uso de desenhos a partir dos quais eram produzidos os textos. Essa era uma condição para todas as situações de escrita de textos pelas crianças, nos cadernos investigados, bastante comum na tradição escolar.

As tarefas de correspondência total norteavam as práticas de ensino de alfabetização e de letramento das professoras Susana e Andréia, ano após ano. Eram tarefas estáveis – reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias, construídas no exercício profissional –, sem as quais, certas práticas poderiam não se efetivar ou se dariam de formas bastante diferentes das que ocorreram. A isso já nos referimos em outras seções deste trabalho.

Questionamo-nos se o uso frequente de tarefas com correspondência total ou exata seria prerrogativa de professoras experientes. Entretanto, não podemos afirmar, de forma categórica, que essa era uma condição necessária, pois a escolha dessas tarefas poderia refletir uma adaptação funcional à rotina pedagógica, de forma independente do tempo de atuação profissional. Essas tarefas pareciam constituir um estoque de modelos aos quais as professoras recorriam em seu dia a dia, sem necessariamente terem consciência ou controle dessa repetição.

Essas tarefas, expressão do trabalho docente, poderiam fornecer, ainda, indicações de organização e de progressão: orientavam as docentes sobre os próximos passos e procedimentos a serem seguidos, além de contribuírem para a economia de tempo, conforme já discutido. Ademais, o valor de permanência de certas tarefas poderia indicar um reconhecimento social e uma satisfação em seu uso, sugerindo que a repetição de tarefas estabelecidas não apenas

facilitava a gestão do ensino, mas também respondia a expectativas e a validações externas, importantes para as práticas docentes.

Diante do exposto, lembramos que, muitas vezes, ao focalizarmos as inovações pedagógicas ou as mudanças, acabamos por desqualificar as permanências. Chartier (2021, p. 155) já havia discutido sobre esse assunto e levantado ideias mais próximas do tema aqui tratado: qualquer inovação ou variação nas práticas não começa do zero, pois “só se pode inventar o novo conservando o antigo”. O desafio da inovação, segundo a autora, não está simplesmente em determinar o que deve ser mudado – aqui, abrimos um parêntese para realçar as tarefas de alfabetização e de letramento que analisamos –, mas em reconhecer quais aspectos, das práticas, são essenciais e devem ser conservados ou mantidos.

Finalmente, é importante também salientar que não identificamos uma tarefa com correspondência total para todos os quatro anos pesquisados, resultado oposto ao que obtivemos em relação às tarefas com correspondência parcial, quando as professoras procediam à estilização de certas tarefas, as quais trataremos na próxima seção.

### 8.3 CORRESPONDÊNCIA PARCIAL

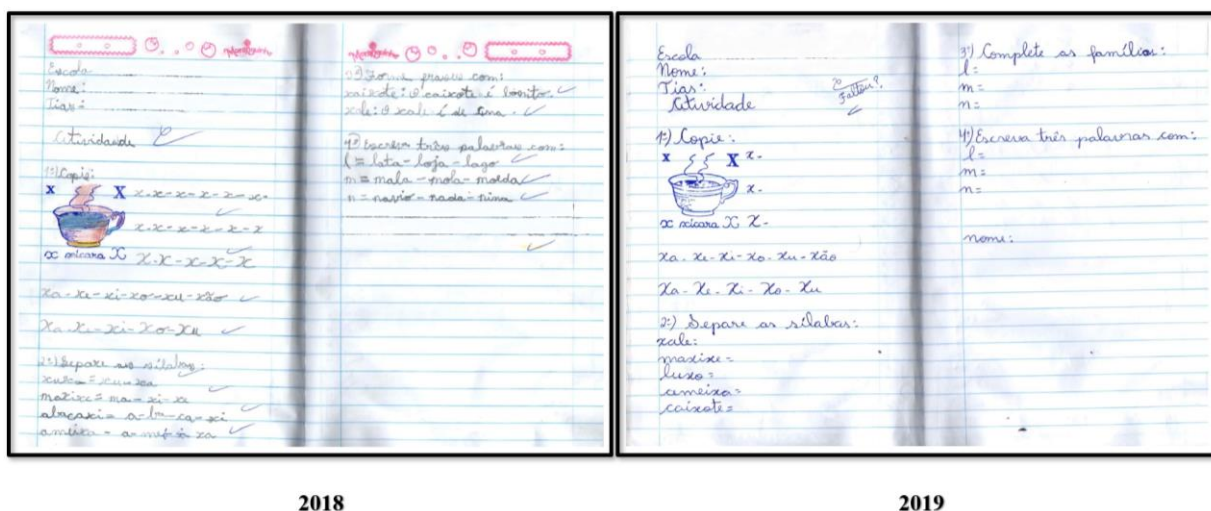
A correspondência parcial referiu-se às tarefas que exibiam semelhanças em termos de forma e conteúdo de seus enunciados, embora com graus diferentes de similaridade. Essas tarefas foram classificadas em dois tipos:

- **Correspondência Parcial Direta:** Tarefas que incluíam, pelo menos, um enunciado idêntico aos de anos anteriores. No entanto, essa identidade não era estendida a todos os enunciados da tarefa, permitindo assim variações consideráveis nos demais.
- **Correspondência Parcial Difusa:** Tarefas que apresentavam uma similaridade geral nos enunciados, sem, no entanto, atingir uma correspondência total, devido às variações no conteúdo ou na forma como os enunciados eram apresentados.

As tarefas com correspondência parcial direta mantinham a continuidade de enunciados utilizados em anos anteriores, ao mesmo tempo em que incorporavam pequenas inclusões ou alterações. Para melhor detalhar essas tarefas, cabe agora ilustrar nossas observações com uma sequência de exemplos. Vejamos:

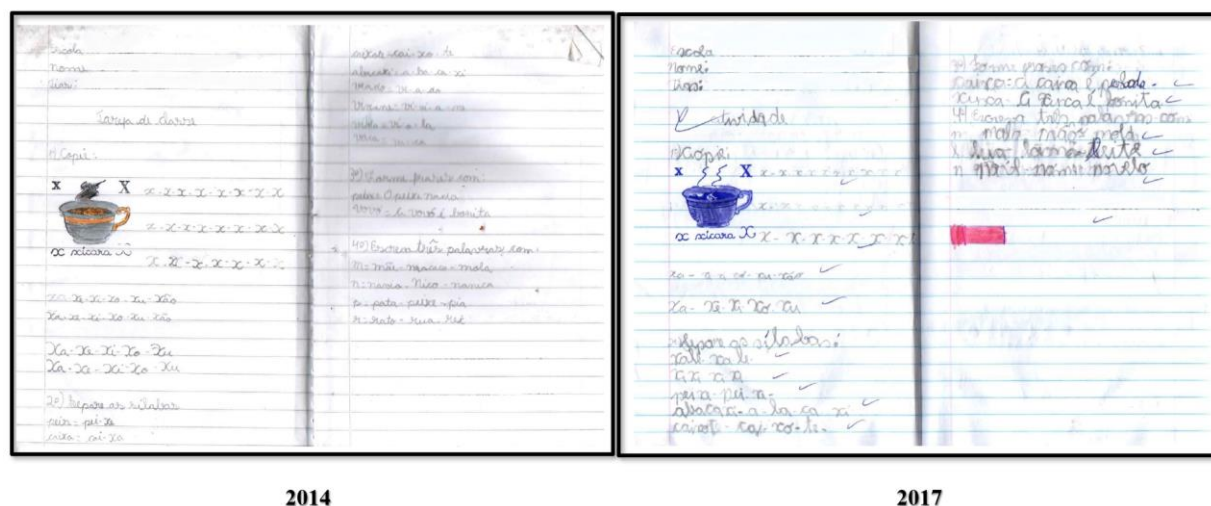


Figura 108 — Tarefas por correspondência parcial direta, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2018 e 2019



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Figura 109 — Tarefas por correspondência parcial direta, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014 e 2017



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

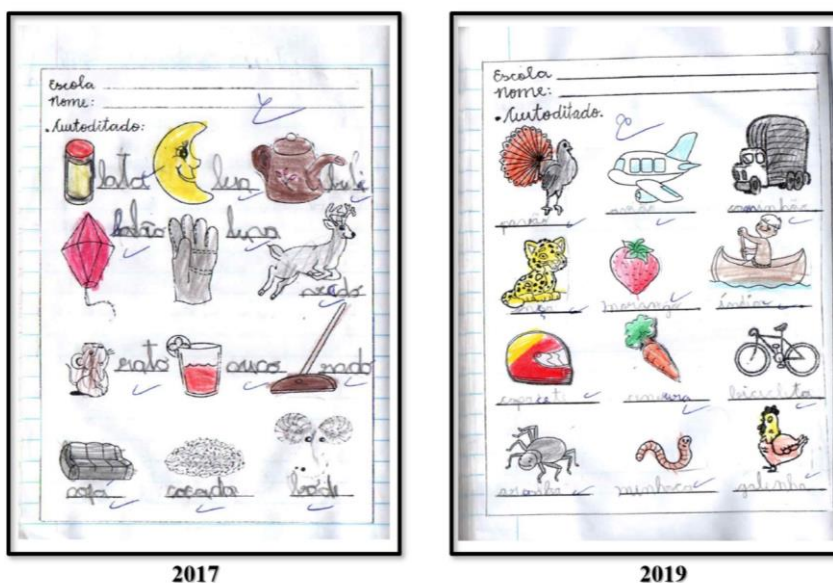
As tarefas copiadas pelas crianças – como as apresentadas nas Figuras 108 e 109 – quando comparadas, permitiram-nos detectar enunciados idênticos, particularmente voltados à cópia de letras e sílabas, e outros com sutis variações. Estamos nos referindo a tarefas de *correspondência parcial direta*, que conservavam enunciados de outras tarefas, ao mesmo tempo em que realizavam substituições e rearranjos, por meio da adição ou da alteração de alguns dos enunciados.

A cópia de letras, sílabas e de outras unidades linguísticas continuava existindo por meio de tarefas de correspondência parcial, mas já não eram majoritariamente fotocopiadas e impressas, como nas tarefas com *correspondência total*.

No capítulo anterior, observamos que a professora Helena frequentemente redigia à mão as tarefas de alfabetização e de letramento, destinadas à sua aluna Maria, sendo raras as ocasiões em que a própria criança realizava a cópia da tarefa no caderno. Neste capítulo 8, o registro das tarefas pelas professoras Susana e Andréia ocorreu somente em situações em que as crianças estavam ausentes na aula, conforme indicado pelas notações “faltou à aula” ou “ausente”. No geral, constatamos que eram as crianças que transcreviam as tarefas diretamente do quadro para seus cadernos. Essa foi a forma pela qual a maioria das tarefas, por *correspondência parcial*, foram registradas. A cópia da tarefa era, ela mesma, parte da própria tarefa.

Quanto às tarefas por correspondência parcial difusa, assinalamos que elas mantinham um certo grau de parentesco com outras, quer em relação aos conteúdos, a serem aprendidos pelas crianças, quer nas formas de apresentação dos enunciados. Eram tarefas similares, mas não idênticas. Os fragmentos que demonstramos adiante ilustram esses aspectos.

Figura 110 — Tarefa por correspondência parcial difusa, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2017 e 2019



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Figura 110, podemos averiguar duas tarefas de escrita espontânea de palavras propostas no segundo semestre letivo. A forma de apresentação dos enunciados, reconhecida como autoditado, pelas professoras, era idêntica, embora os desenhos fornecidos, em cada uma

das tarefas, e as palavras a serem escritas pelas crianças, variassem significativamente. Na Figura 111, a seguir, acessamos mais uma versão de tarefa de autoditado.

Figura 111 — Tarefa por correspondência parcial difusa, proposta pelas professoras Susana e Andréia em 2014



**2014**

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Em todas as três tarefas exibidas (2014, 2017 e 2019), o número de palavras empregado e a menção “autoditado” permaneceram inalterados, diferentemente da forma de apresentação – quando comparamos as tarefas da Figura 110 com as da 111 – e dos nomes a serem registrados pelas crianças.

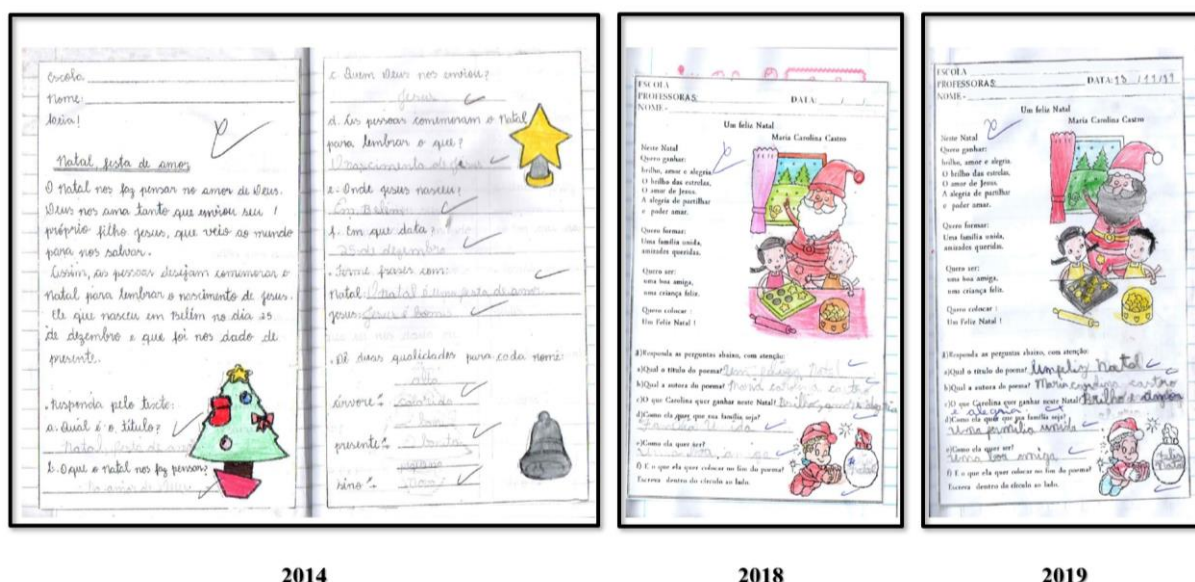
O/A leitor/a terá notado que as figuras que ilustram as tarefas por correspondência parcial, apresentadas até aqui, concentravam-se, predominantemente, no ensino da alfabetização. Essa ênfase não era casual; ela refletia uma tendência observada nas tarefas desenhadas por Susana e Andréia. Esse resultado também esteve em consonância com o que observamos em outros capítulos. No entanto, nossos dados, como já dissemos em outros momentos, não nos permitiram concluir se essa predominância era consequência da fonte utilizada (cadernos escolares) ou de uma escolha intencional das docentes.

Não obstante essa constatação, do ponto de vista didático, uma questão crucial permaneceu: as tarefas com correspondência parcial, diretas ou difusas, relacionadas ao letramento, como a produção, leitura e compreensão de textos, foram escassas, enquanto as normas ortográficas e gramaticais da língua continuaram sendo frequentemente abordadas nos cadernos.

É relevante destacar que as tarefas por correspondência parcial, direta ou difusa, só podiam ser analisadas em relação às determinações das tarefas por correspondência total ou

exata. Por isso, presumimos que, em termos de origem, as tarefas com correspondência parcial eram resultantes de adaptações ou de modificações das tarefas por correspondência total ou exata. No *corpus* que exploramos, as 198 tarefas por correspondência parcial representaram aproximadamente 64% das tarefas analisadas<sup>101</sup>. Sendo assim, existiam mais tarefas por correspondência parcial que aquelas por correspondência total/a exata e variação integral, mas lembramos que a organização das tarefas variava conforme o caderno analisado. Por exemplo, uma tarefa podia apresentar correspondência total ou exata entre os anos de 2018 e 2019, indicando que ela permaneceu inalterada nesses períodos. Entretanto, em relação a 2014, a mesma tarefa podia apresentar apenas correspondência parcial, sugerindo que houve modificações ou adaptações. Colocamos um exemplo em relevo:

Figura 112 — Tarefas com correspondência total/exata e parcial difusa, propostas pelas professoras Susana e Andréia em 2014, 2018 e 2019



2014

2018

2019

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Como se depreende da figura, nos anos de 2018 e 2019, as tarefas demonstravam uma correspondência total ou exata entre si, já em relação ao ano de 2014, essa correspondência se mostrou parcialmente difusa. Conforme ilustrado na Figura 112, observamos que, nos anos de 2014, 2018 e 2019, houve a exploração do letramento, no âmbito da leitura, e da compreensão textual. Esse trabalho foi realizado por meio de perguntas que exigiam a localização literal de

<sup>101</sup> As tarefas com correspondência parcial apresentaram diferenças quantitativas ao longo dos anos investigados: em 2014, foram identificadas 62 tarefas, enquanto em 2017 totalizaram 46, seguido de 44 em 2018 e, novamente, 46 em 2019.



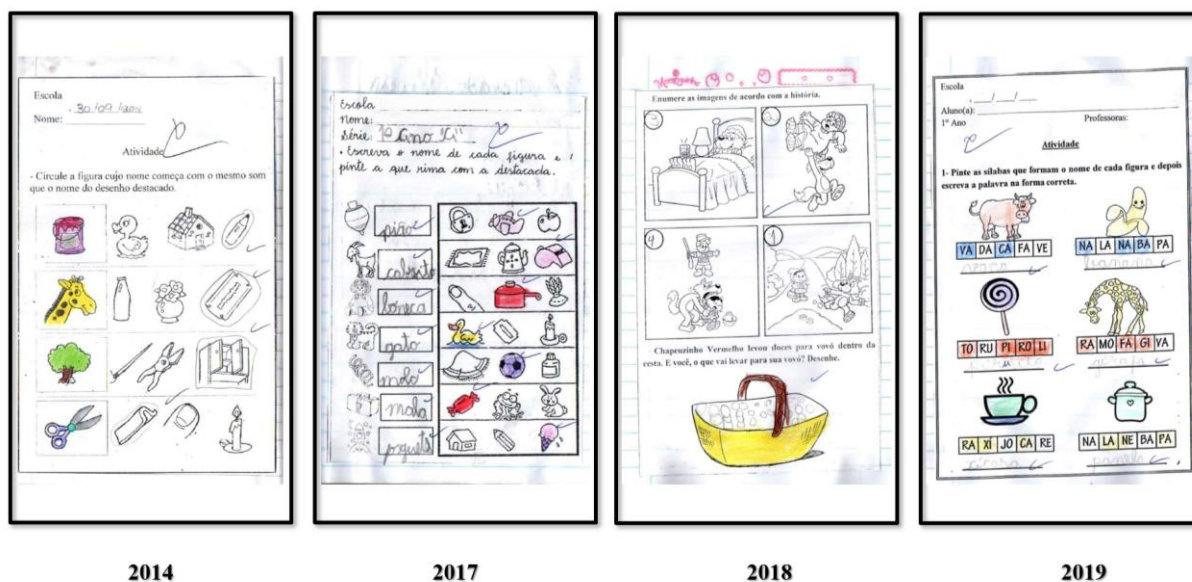
informações, embora com diferenciações nas espécies de textos utilizados: em 2018 e 2019, período em que foi adotado um poema e, em 2014, um pseudotexto.

As variações nas tarefas por correspondência parcial envolviam, portanto, a preservação e a reinvenção de tarefas por correspondência total ou exata. Admitimos que as particularidades das tarefas por correspondência parcial as tornavam um “misto” de estabilidade e mudança.

#### 8.4 VARIAÇÃO INTEGRAL

As tarefas com variações integrais foram poucas, apenas quatro no conjunto dos quatro cadernos analisados. Longe de nós a ideia de subestimar o caráter inventivo das práticas das professoras, embora reconheçamos, como ressalta Perrenoud (1997), que mudar as práticas de ensino implica também mudanças de *habitus* e produzir variações exige, quase sempre, romper com ritos, como, no curso de suas elaborações teóricas, esclareceu Escolano Benito (2017).

Figura 113 — Tarefas de variação integral, propostas pelas professoras Susana e Andréia



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Nessa Figura, 113, fica patente que todas as tarefas com variações integrais foram impressas ou fotocopiadas, tais quais as tarefas por correspondência total ou exata. Observamos, ainda, variações não somente acerca do ensino do sistema de escrita alfabética – como a identificação das sílabas que formavam os nomes das figuras dadas (2019), a identificação das rimas das palavras (2017) e das aliterações (2014) –, mas também da compreensão textual, por meio da ordenação das imagens apresentadas de acordo com a sequência lógica dos acontecimentos do texto narrativo (2018).

As variações encontradas ocorreram em momentos distintos do calendário escolar – primeiro quadrimestre (2018), segundo quadrimestre (2019) e terceiro quadrimestre (2014 e 2017) – e no âmbito das habilidades exploradas em cada tarefa e da forma com que eram exploradas.

De uma forma geral, concluímos que as variações promovidas nas tarefas propostas às crianças, pelas professoras experientes, Susana e Andréia, tendiam a ser menos frequentes do que as permanências; mas certos riscos não deviam, sem dúvida, ser subestimados em uma investigação como esta, como a possível falta de registro de algumas tarefas, as intervenções orais não documentadas, entre outros elementos.

O/A leitor/a, assim como nós, poderá se questionar se deveríamos renunciar à análise das permanências, já que as variações seriam consequências inevitáveis das práticas. Seria, pois, a permanência de certas tarefas um algoritmo irrelevante?

Devemos enfatizar que não buscamos, com este estudo, realizar uma operação de diferenciação qualitativa das tarefas. De forma alguma a classificação dos tipos de tarefas que fizemos deve ser interpretada como uma categorização entre “bom” e “ruim”. Com efeito, o que podemos mencionar é que as tarefas de correspondência total ou exata e parcial não desapareceram completamente, simplesmente porque as tarefas de variação integral emergiram. As três formas de organização das tarefas de alfabetização e de letramento não pareceram ser incompatíveis do ponto de vista das práticas docentes.

Entre essas tarefas, acrescentamos, havia uma interseção de duas linhas de sentido “aparentemente” oposto: de estabilidade e de mudança. Para Chervel (1988), as invariantes são o próprio cerne da evolução das disciplinas escolares, essenciais para se possibilitar a mudança. Consideramos que esse postulado também se aplica às tarefas. Tarefas ancoradas segundo imperativos diferentes, mas interconectadas para tornar possível o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento nos contextos em que foram usadas.

Reconhecemos que adotar uma visão de que as permanências são inerentemente negativas e as variações intrinsecamente positivas é cair em um dualismo enganoso, que desconsidera a interação dialética entre ambas e negligencia a complexidade das práticas docentes. Anne-Marie Chartier (2000) já havia argumentado que é necessária certa estabilidade para fomentar a inovação. Quase duas décadas e meia depois, também chegamos à mesma conclusão.

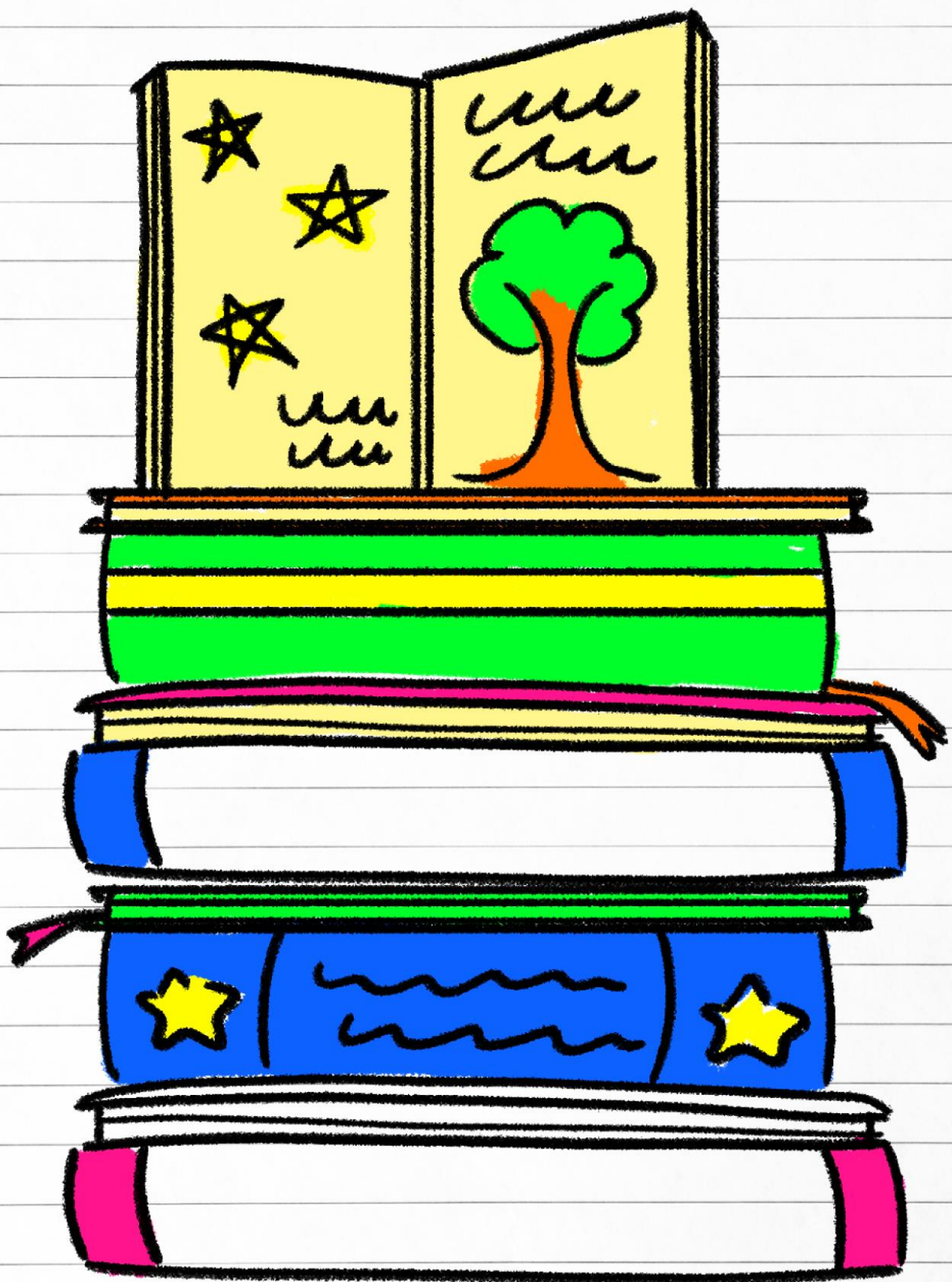
Após tudo o que já discutimos, questionamo-nos: que outras permanências e mudanças vêm sendo colocadas em marcha por professoras de diferentes regiões do país, nos cadernos escolares das crianças? Essa é uma pergunta para a qual não temos respostas. Os cadernos

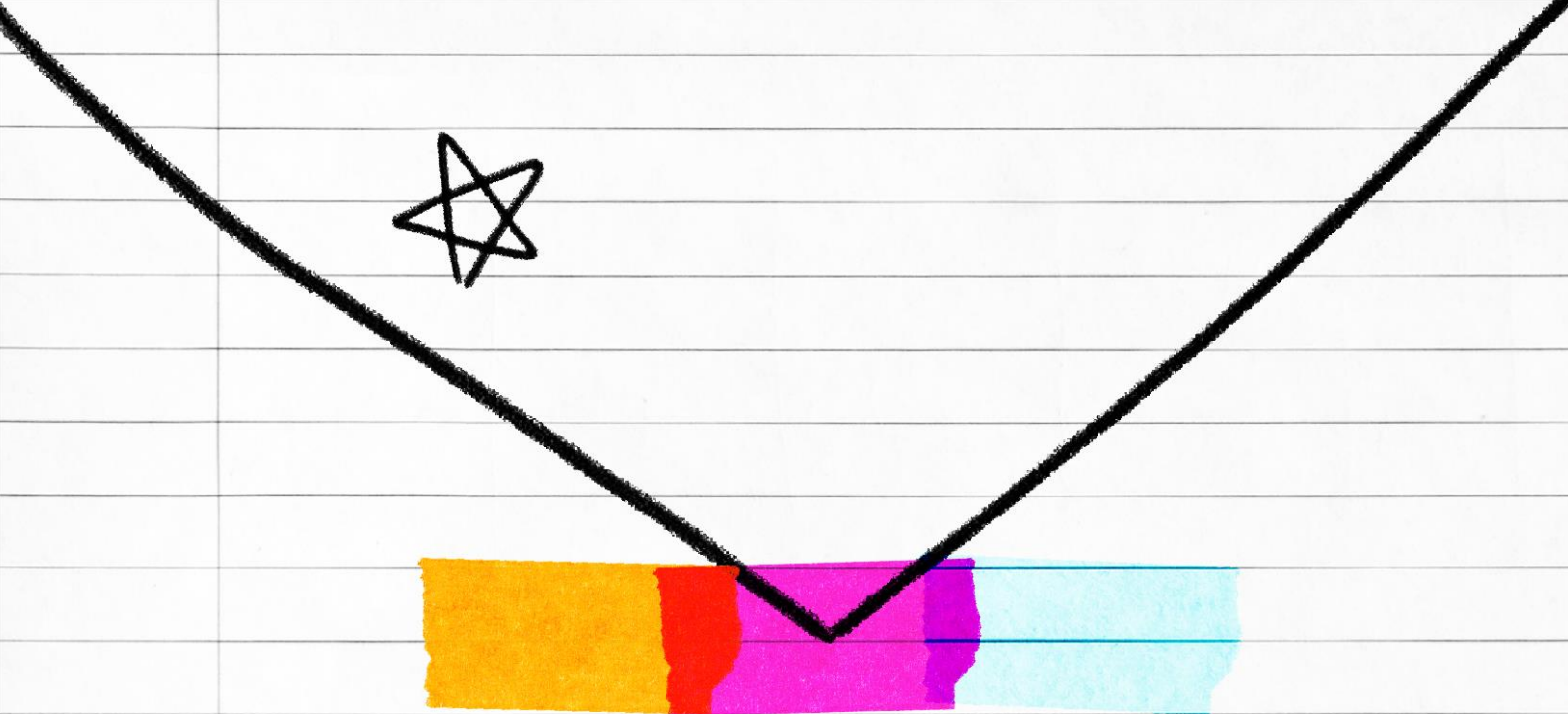
escolares, indiscutivelmente, ainda têm muito a nos dizer, porque todos guardam histórias<sup>102</sup>. Quais serão, então, as pesquisas que se revelarão no desenrolar desse esforço de “escutar os cadernos com os olhos”?

---

<sup>102</sup> Ainda que possam perder seu valor original ou de troca, mantêm seu valor simbólico.

# Unidade III







## 9 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”: CARTA À MAGDA

---

Anos atrás, soube de um projeto que reuniria cartas para Magda Becker Soares, que culminou, em 2021, no livro *Cartas para Magda*, publicado pela editora Parábola<sup>103</sup>. Naquele momento, tive uma grande vontade de também escrever — não para publicação, mas por uma necessidade de estar presente nessa justa homenagem a uma das minhas principais referências teóricas. Contudo, deixei passar; o tempo se impôs com suas urgências. Embora não acreditasse na ideia de viajar no tempo e o misticismo estivesse fora do escopo de interesse, perguntei-me ao final deste trabalho: e se, de algum modo, pudesse escrever uma carta à professora Magda Soares, com quem me comuniquei por e-mail no início da construção desta tese<sup>104</sup>, compartilhando com ela, em alguns parágrafos, os resultados desta pesquisa? Esse desejo de um dia escrever para ela permaneceu oculto como uma dívida íntima que, só agora, por meio dessas considerações “finais”, ousou saldar<sup>105</sup>. Redigiria, então, algo similar ao seguinte texto<sup>106</sup>:

---

30 de outubro de 2024

Querida professora Magda,

De tempos em tempos, no Brasil, vimos reacender os discursos e as políticas que glorificavam algum método de alfabetização como salvador dos problemas do fracasso das crianças na leitura e na escrita. Nas últimas duas décadas do século em curso, também acompanhamos que esse regresso se deu por vias diversas, através, por exemplo, de “pacotes de alfabetização”, como o *Programa Alfa e Beto*, e de políticas educacionais nacionais, como a *PNA*, ambos sustentados no *método fônico* e, conseqüentemente, no princípio da escrita como um “código de transcrição da fala”.

Através de seus ensinamentos, aprendi que, nós, professoras e pesquisadores/as, diante de tais retrocessos, não podemos dar a batalha por perdida. Definitivamente, não! Devemos continuar lutando para que a defesa da educação de qualidade para todos/as, sem distinção, se

---

<sup>103</sup> Cf. Maciel; Cafiero; Rangel, 2021.

<sup>104</sup> No Apêndice L, estão disponíveis os e-mails que trocamos com a professora Magda Becker Soares, em 2020, no início da elaboração desta pesquisa.

<sup>105</sup> Embora tenhamos adotado a primeira pessoa do plural em toda a tese, utilizamos a primeira pessoa do singular nas ocasiões em que foi necessário, especialmente quando a natureza do gênero exigia maior proximidade, como no convite e nesta carta.

<sup>106</sup> *In memoriam*.

some à defesa pela alfabetização e pelo letramento igualmente para todos/as. É preciso mantermos, portanto, um “otimismo militante”, como a senhora aludiu no livro *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*.

Seguindo os seus passos, procurei compreender os lugares da alfabetização e do letramento nas práticas de ensino das professoras, mas a fonte de investigação a qual utilizei foi um pouco diferente. Estabeleci como objetivo geral na tese *investigar indícios de práticas de ensino da alfabetização e do letramento, materializadas nos cadernos escolares de crianças, de redes pública e privada, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental*.

Para isso, percorri diferentes cidades da microrregião do estado de Pernambuco, “caçando” materiais, e reuni 88 cadernos usados por crianças em escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, no “Pré II” e no 1º ano do Ensino Fundamental, de cidades do agreste pernambucano [Sanharó, Pesqueira, Belo Jardim, Tacaimbó, Caruaru, Brejo da Madre de Deus e São Bento do Una]. Talvez a senhora não tenha conhecido essas cidades nas vezes em que esteve em Pernambuco, mas seu legado transcendeu as fronteiras de Belo Horizonte, sua cidade natal, e chegou até nós.

Por falar nisso, desde a nossa última correspondência por *e-mail*, aguardei com entusiasmo a publicação de seu último livro, *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, que adquiri assim que foi lançado, em 2020. E logo que o recebi iniciei a leitura com muito entusiasmo, tendo certeza de que essa obra, que já se tornou uma referência no campo da alfabetização, muito contribuiria para as reflexões tecidas em minha tese, assim como o seu premiado livro *Alfabetização: a questão dos métodos*.

Com base na perspectiva de que a aprendizagem inicial da língua escrita é comparável a um rio habitando duas margens – a alfabetização e o letramento –, visão que a senhora defendeu há décadas, organizei a minha tese de doutorado em duas fases: uma de natureza transversal e outra longitudinal.

Antes disso, dediquei-me a compreender os contextos que envolviam a produção, circulação e utilização desses 88 cadernos, para nos aproximarmos da realidade educativa de dentro e fora dos cadernos. Esses dados foram expostos na metodologia de modo mais amplo, mas aqui trago alguns extratos: a maior parte dos cadernos analisados pertencia a crianças do “Pré II” e havia sido utilizada por meninas de escolas públicas localizadas em áreas urbanas. Entre os seis tipos de cadernos identificados, quase metade correspondia ao modelo “classe”, geralmente abrangendo conteúdos de mais de uma disciplina. As tarefas presentes eram predominantemente impressas, fotocopiadas ou mimeografadas.

Com esses dados, segui para a recomposição do *corpus*. Quanto à primeira fase, examinei os *eixos de ensino* (Leitura e Compreensão Textual, Produção de Textos e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) presentes em mais da metade dos cadernos escolares de crianças encontrados, do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, das redes de ensino público e privado. Essa foi uma investigação estritamente quantitativa. Pude notar que o peso dado à “faceta linguística”, que se refere à alfabetização, foi bastante superior àquele destinado às facetas “interativa” e “sociocultural”, que englobam o letramento. Havia, também, diferenças quantitativas significativas, quanto aos eixos de ensino de alfabetização e de letramento, explorados nos cadernos das crianças das redes pública e privada.

Nesse resultado, não subestimei as influências de outras variáveis, como, por exemplo, os recursos estruturais e pedagógicos das escolas, os níveis de formação profissional das professoras e suas condições salariais, os currículos, as capacidades financeiras dos pais, dentre outros elementos possíveis; mas se é verdade que o ensino pode reduzir o impacto das desigualdades sociais, como a senhora afirmou, desde a publicação do clássico livro *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, em 1986, também é inegável que ele pode reforçá-las.

Quanto à segunda fase da tese, a complexidade com a qual lidamos foi maior, tanto para mim quanto para o meu orientador – o professor Alexsandro da Silva –, não apenas pelo número de cadernos submetidos à análise, mas pela diversidade dos estudos realizados: três ao total.

Assumindo uma natureza longitudinal, em um deles investiguei as *unidades e habilidades linguísticas* relativas à alfabetização e ao letramento que ressoavam nas tarefas realizadas pelas professoras nos 17 cadernos escolares de 6 diferentes crianças, das redes de ensino público e privado, do último ano da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental, sob perspectivas quantitativas e qualitativas.

Na direção quantitativa, concluí que, das habilidades linguísticas identificadas nos cadernos, mais da metade foram observadas em ambas as etapas de escolarização, enquanto apenas uma pequena parcela foi exclusiva ao “Pré II” ou ao 1º ano do Ensino Fundamental. Comparativamente, os cadernos das crianças do 1º ano apresentaram não apenas uma maior variedade de habilidades, mas também uma quantidade superior de enunciados.

Na direção qualitativa, entendi que, no tocante às habilidades linguísticas, a noção de que uma maior variedade e quantidade de habilidades favoreceria a aprendizagem da alfabetização e do letramento não podia ser aplicada sem reservas, pois a relação entre quantidade, variedade e qualidade nem sempre foi diretamente proporcional. Todas nós sabemos que, quando o objetivo é oferecer melhores condições para que as crianças possam



aprender a ler e a escrever, a tríade *qualidade, quantidade e diversidade* deve ser preconizada. Afinal, as aprendizagens dependem, principalmente, das situações de ensino oferecidas, concorda?

Em outro estudo, também de natureza longitudinal, passei a analisar, qualitativamente, os *princípios orientadores* subjacentes às práticas de ensino da alfabetização e do letramento de uma mesma professora, desde o último ano da Educação Infantil até o final do 1º ano do Ensino Fundamental, em quatro cadernos escolares. Entre esses *princípios orientadores* estavam a reprodução gráfica, a reprodução sonora, o reconhecimento visual, a reflexão sobre as estruturas sonoras da língua e sua representação gráfica, a composição e a produção.

As tarefas propostas pela professora Helena, nome fictício que atribuí à docente investigada, tinham subjacentes, de modo geral, uma visão de alfabetização como “aquisição de um código de transcrição da fala”. A docente partia do ensino das unidades menores às maiores, como se a aprendizagem fossem uma “bagagem”, que crescia à medida que as unidades maiores fossem sendo incorporadas às demais pela criança. Em contrapartida, com variações de intensidade, Helena também requeria, nas tarefas que destinava à estudante, habilidades mais reflexivas, como a análise dos sons da língua e suas representações gráficas. Esse contexto sugeria tentativas de aproximação às “inovações pedagógicas”, mesclando elementos novos com práticas consideradas tradicionais.

Esses dados pareciam confirmar que as mudanças pedagógicas, das quais tanto falamos, não são uma espécie de terra prometida que se afasta conforme nos aproximamos dela. Elas têm ocorrido, ainda que em passos lentos, e seria ilusório acreditar que todas as práticas de ensino mudam no mesmo ritmo das teorias ou se adaptam rapidamente a elas. A senhora, certamente, já tinha ciência disso há muito tempo, mas eu demorei a compreendê-lo.

Para não me alongar, escrevo sobre a última análise que realizei na tese, a qual abordou *continuidades e mudanças* nas tarefas escolares de alfabetização e de letramento propostas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, Susana e Andréia, que atuavam juntas, no decorrer de quatro anos diferentes de ensino (2014, 2017, 2018 e 2019).

Em resumo, identifiquei três formas de organização das tarefas escolares nos cadernos das turmas dessas professoras, as quais sistematizei nesses termos: *correspondência total ou exata, correspondência parcial e variação integral*. As tarefas por correspondência total envolviam a reprodução exata de tarefas realizadas em anos anteriores pelas docentes. Já as tarefas por correspondência parcial, que podiam ser distribuídas em direta ou difusa, não seguiam completamente o modelo original, pois apresentam algumas alterações nos

enunciados. Por outro lado, as tarefas por variação integral exibiam mudanças significativas em comparação com as demais tarefas analisadas.

Pude concluir que as permanências não constituíam apenas elementos necessários às práticas de ensino, mas também representavam as bases sobre as quais se edificavam as mudanças nas tarefas escolares. O que mudava, mudava ancorado no já estabelecido. Então, o que parecia opaco emergia à vista: a natureza evolutiva das práticas.

Apesar das limitações desses estudos que conduzi, como a necessidade de ampliar as análises quantitativas e qualitativas das tarefas escolares e incluir outros eixos, como o da ortografia, da gramática e da oralidade, por exemplo, acredito que os conhecimentos sobre as práticas de ensino da alfabetização e do letramento, materializadas nos cadernos escolares, advindos dos resultados obtidos na minha tese, podem contribuir para a reflexão sobre a formação e o desenvolvimento profissional das professoras.

Do ponto de vista da produção de conhecimento, gostaria de compartilhar com a senhora cinco lições centrais que acredito que podem ser extraídas dessa minha tese:

**Lição 1:** Apesar dos avanços significativos no acesso à escola, as assimetrias ainda são evidentes, especialmente no que diz respeito à quantidade e à variedade dos eixos de ensino registrados nos cadernos escolares de crianças de escolas públicas. Essas diferenças, entre os sistemas público e privado, vão além de meros dados numéricos; elas podem estar refletindo desigualdades que atravessam as práticas pedagógicas e, por conseguinte, as aprendizagens das crianças. Nesse quesito, a senhora há de concordar comigo que, como professoras, podemos contribuir para a superação dessas disparidades, assegurando o ensino de conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento, especialmente para crianças oriundas de contextos sociais mais vulneráveis.

**Lição 2:** No campo do ensino, há o risco de incorrer em uma lógica de “tudo ou nada”, no que diz respeito às habilidades linguísticas de alfabetização e de letramento. E isso também se aplica ao campo teórico. Por isso, considero que a compreensão dos princípios que orientam os enunciados das tarefas escolares e as habilidades linguísticas que elas mobilizam pode nos permitir praticar o “entre-meio” e superar esses posicionamentos fundamentalmente antagônicos: tudo ou nada, esta ou aquela margem. A alfabetização não é antípoda do letramento, embora, nas práticas de ensino investigadas, tenha predominado em relação a este.

**Lição 3:** A quantidade, a qualidade e a variedade são pilares fundamentais na formulação das tarefas escolares. Garantir esse tripé é essencial para a construção de práticas de alfabetização e de letramento alinhadas às necessidades das crianças e aos seus processos formativos ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

**Lição 4:** Reconhecer os elementos que permanecem nas práticas de ensino é tão importante quanto identificar as transformações que nelas ocorrem. Permanências e mudanças coexistem e oferecem pistas valiosas para pensarmos, como docentes, “o que” fazemos, “como” fazemos, “por que” fazemos e “para que” fazemos o que fazemos.

**Lição 5:** Se, por um lado, as práticas de ensino dão vida aos cadernos escolares, são seus materiais de efetivação; por outro, são as práticas, no mesmo instante, feitas por eles. O reconhecimento da relevância dos cadernos escolares implica não apenas valorizá-los como suportes didático-pedagógicos, mas também assegurar sua preservação enquanto patrimônio material da escola e da história da educação. Nisso desembocam outros benefícios desta investigação, os quais não foram propriamente resultados científicos. Os cadernos doados serão destinados a instituições de preservação, onde ficarão disponíveis para consulta e pesquisas futuras.

Esse foi o trabalho ao qual me dediquei nesses últimos cinco anos. Desde aquela última conversa que tivemos, em 2020, *muitas águas rolaram*, mas os esforços para combater o analfabetismo e melhorar a educação brasileira ainda permanecem, já que o problema do fracasso escolar continua em aberto.

Sua luta de ontem continua sendo a nossa luta de hoje, de nós, professoras e pesquisadores/as. É verdade que já começamos, mas ainda estamos muito longe do fim e, embora seja impossível prever o que ocorrerá daqui a cinquenta ou cem anos, sabemos que não são necessariamente as certezas que impulsionam a ciência.

Como a senhora bem disse no livro *Letramento – um tema em três gêneros*, talvez seja um tempo de retorno às perguntas. O que (ainda) podem os cadernos? Que histórias das práticas de alfabetização e de letramento ainda podem ser escritas? A alfabetização também estaria sendo preconizada, em detrimento do letramento, em cadernos escolares de crianças de outros municípios, estados e regiões do país? Que explicações adicionais nos forneceriam as análises dos cadernos de planejamento docentes e das práticas de ensino *in situ*? E depois de 2020, com o impacto do contexto pandêmico, os usos dos cadernos pelas professoras teriam se transformado? Quais critérios norteiam as escolhas e utilizações das tarefas escolares pelas professoras em aula? Seria possível identificarmos, nos cadernos do 2º ano do Ensino Fundamental, um avanço quantitativo e qualitativo nos eixos de ensino da alfabetização e do letramento, assim como nas habilidades linguísticas priorizadas pelas professoras, após as crianças alcançarem certo domínio da leitura e da escrita?

Esta minha investigação, que surgiu da necessidade de responder perguntas, por extensão, fez surgir tantas outras. Por isso, essa minha viagem não me parece terminada.

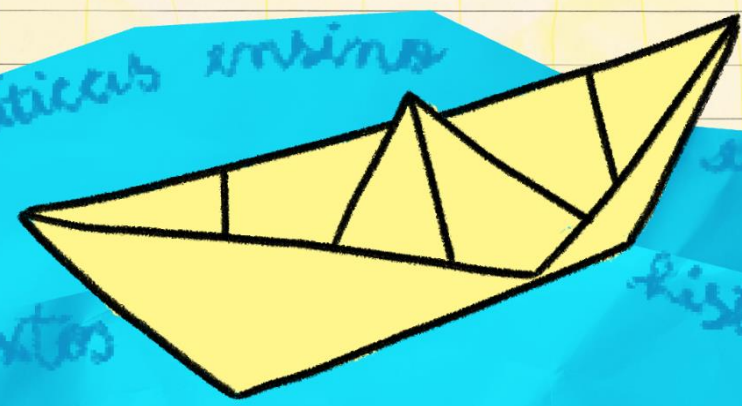
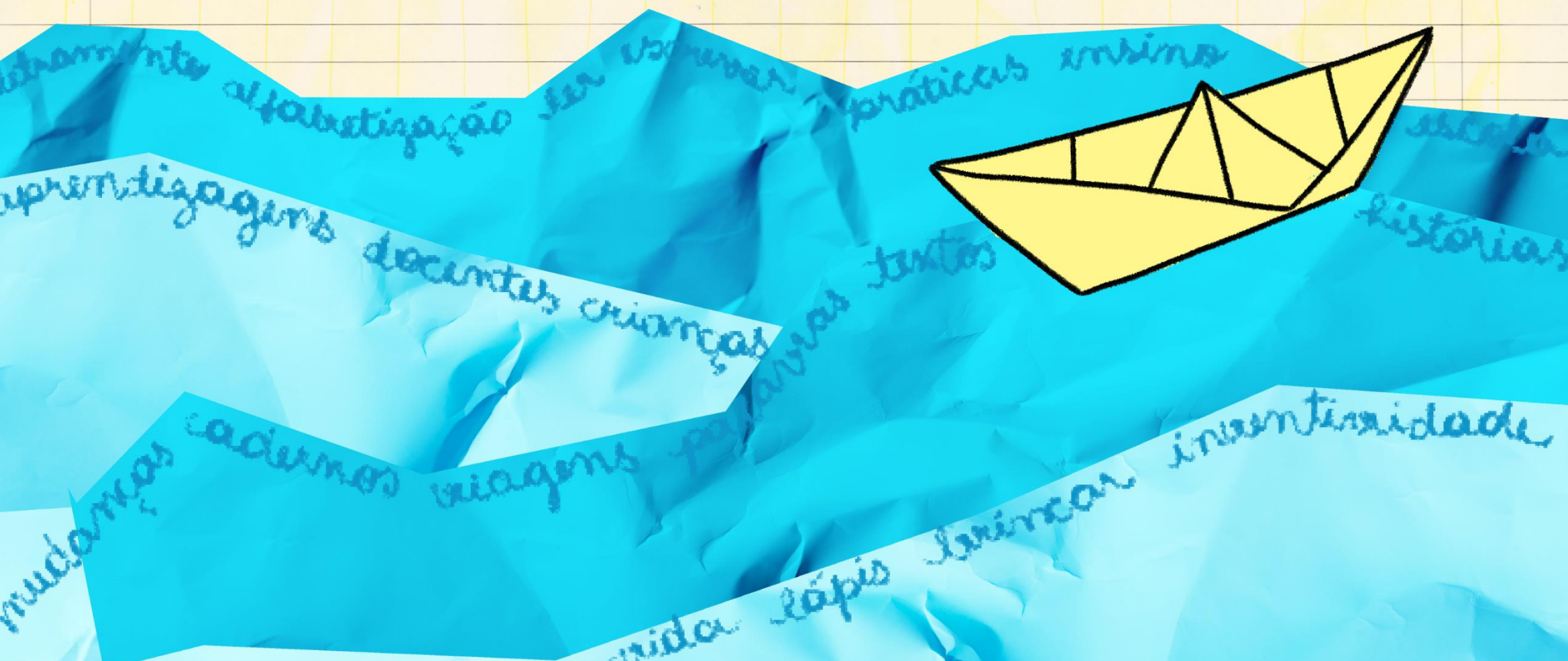
Saramago (1990, p. 32), um autor muito apreciado pela senhora, ao narrar uma viagem por seu país de origem, Portugal, disse que “uma viagem é apenas o começo de outra”. Em uma paráfrase poética, acredito que pesquisar é começar a história mais uma vez, porque há sempre algo novo a ser descoberto, uma história ainda por ser escrita.

Deste meu trabalho, posso afirmar ao menos isto: o destino chega a confundir-se com a origem. As perguntas não foram apenas pontos de partida; elas também são meus pontos de chegada. Até porque se, na ciência, houvesse apenas certezas e nenhuma dúvida, não haveria espaço para questionamentos, e, portanto, não haveria a necessidade da investigação científica.

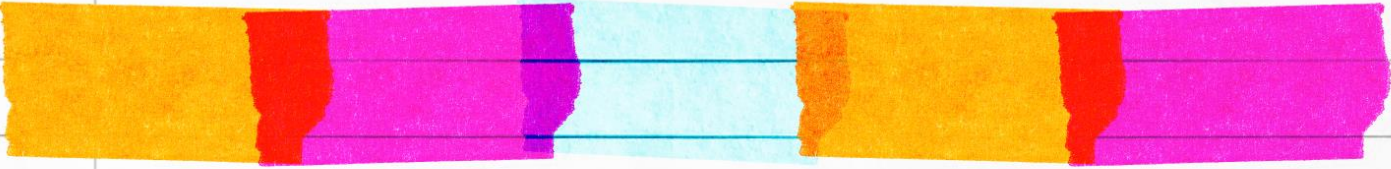
Então, é com muita alegria que escrevo para a senhora, professora Magda, e compartilho um pouco da minha pesquisa de doutorado, convicta de que podemos nos manter firmes na busca inalienável por uma educação de qualidade para todas as crianças – uma educação que, apesar das limitações da realidade, permanece como um ideal possível, necessário e amplamente desejável, diante dessa “água, que não pára, de longas beiras: [...] rio abaixo, rio afora, rio adentro — o rio” (Guimarães Rosa, 2001, s. p.).

Com estima,

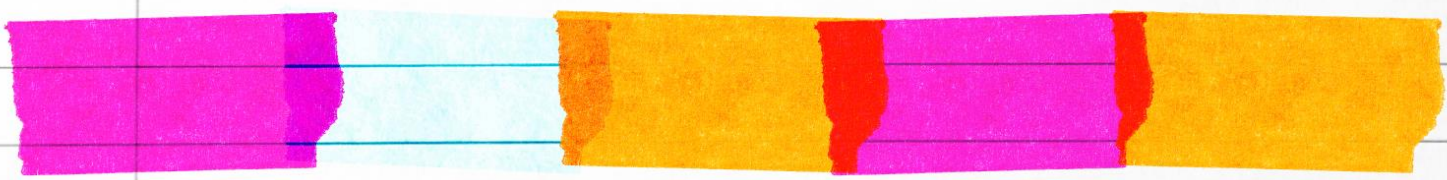
July

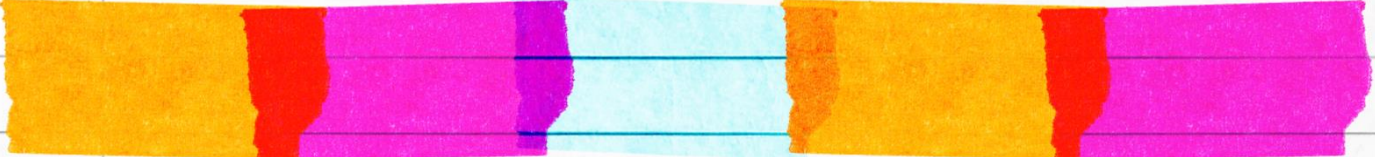






Uma dia desses, não vai  
demorar, vamos encontrar um  
caderno exposto na gaveta ou  
guardado na prateleira, vamos  
folheá-lo e nos perguntar...





E isso será apenas  
o começo.





R

l

f

C

e

N

n

Ê

n

c

E

B i b l i o g r a f i c a s

a

s





## REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, v. 46, jan./abr. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2297/46-dossie-abreujuniorlm\\_.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2297/46-dossie-abreujuniorlm_.pdf). Acesso em: 8 set. 2023.
- AIDINIS, Athanasios; NUNES, Terezinha. The role of different levels of Phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. **Interdisciplinary Journal**, v. 14, p. 145-177, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/226865837\\_The\\_role\\_of\\_different\\_levels\\_of\\_Phonological\\_awareness\\_in\\_the\\_development\\_of\\_reading\\_and\\_spelling\\_in\\_Greek](https://www.researchgate.net/publication/226865837_The_role_of_different_levels_of_Phonological_awareness_in_the_development_of_reading_and_spelling_in_Greek). Acesso em: 5 mar. 2025.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/issue/view/1111>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZtjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; PINTO, Milena Fernandes Gomes. Práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da educação infantil e a aprendizagem de crianças das redes pública e privada de ensino. In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (org.). **Práticas de Alfabetização: Processos de Ensino e Aprendizagem**. Recife: Editora UFPE, 2020.
- ALEXANDER, Patricia A; FOX, Emily. A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Normal; REDDELL, Robert B. (Eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p.33-68. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/255654818\\_A\\_Historical\\_Perspective\\_on\\_Reading\\_Research\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/255654818_A_Historical_Perspective_on_Reading_Research_and_Practice). Acesso em: 30 jul. 2024.
- ALTET, Marguerite. Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, [s. l.], n. 10, p. 31-42, 2003. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_10\\_1\\_1027](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027). Acesso em: 10 ago. 2024.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉS, Maria Del Mar del Pozo; ZAMORA, Sara Ramos. Reconstruir la historia de la escuela a través de los cuadernos escolares. **Revista de ciencias de la educación**, [s. l.], n. 231-232, p. 415, jul./dic., 2012. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/280922916\\_Reconstruir\\_la\\_historia\\_de\\_la\\_escuela\\_a\\_traves\\_de\\_los\\_cuadernos\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/280922916_Reconstruir_la_historia_de_la_escuela_a_traves_de_los_cuadernos_escolares). Acesso em: 17 out. 2023.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em revista**, Belo Horizonte. v. 36, jan./2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223345>.

ARAÚJO, Renata Adjaína Silva de. **Os usos do livro didático na educação infantil**: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

ARIAS CARRASCOSA, Miguel Ángel; GARNACHO GÓMEZ, Ignacio. Los cuadernos escolares. In: SIERRA BLAS, Verónica; MARTÍNEZ MARTÍN, Laura; MONTEAGUDO, Jose Ignacio (Eds.). **Esos papeles tan llenos de vida...** Materiales para el estudio y edición de documentos personales. Girona: CCG Ediciones, 2009. p. 58-133.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 173-306.

BALCOU-DEBUSSCHE, Maryvette. Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école. **Revue française de pédagogie**, [s. l.], v. 161, p. 15-23, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rfp/795>. Acesso em: 21 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94649375002.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BARSEGHYAN, Hakob. **The Laws of Scientific Change**. Dordrecht: Springer, 2015.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alinea, 2017.

BENITO, Agustín Escolano. Patrimônio material da escola e história cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BIOT-CHEVRIER, Catherine, ECALLE, Jean; MAGNAN, Annie. Pourquoi la connaissance du nom des lettres est-elle si importante dans l'apprentissage de la langue écrite? *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162, janvier-mars, 2008. Mis en ligne le 01 janvier, 2012. Consulté le 19 août, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.741>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rfp/741>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário Português e latino** (Volume 02: Letras B-C). Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712. v. 2. 654 p. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5439>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BONAMINO, Alice; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfgzN6n/>. Acesso em: 16 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Repensando as atividades com lápis e papel na Educação Infantil: que tal escutar as crianças? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (org.). **Ler e escrever na infância**: imaginação, linguagem e práticas culturais. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, p. 137-159, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro da. Ajudando a compreender textos escritos: por que começar na educação infantil? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09455, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149455>.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez., 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: caderno de meditações pedagógicas. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (Eds.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos** (Tomo 1). 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB); Brasil. Conselho Nacional De Educação (CNE). Câmara De Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, p. 18-18, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=11556&ano=2023&ato=178gXR610MZpWT849>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 20 ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 04 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, p. 1-1, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394/1996, dispondo sobre obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRESSOUX, Pascal. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les **Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n. 5, p. 35-52, 2001. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2001\\_num\\_5\\_1\\_949](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949). Acesso em: 2 jun. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2004.

BRU, Marc. Pratiques Enseignantes: Des Recherches à Conforter et à Développer. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, 2002. P. 63–73. DOI : <http://www.jstor.org/stable/41201768>. Acesso em: 6 ago.2024.

BRUEL, Ana Lorena. Desigualdades educacionais sob a perspectiva de aquisição da língua portuguesa: o que dizem os dados das avaliações externas? **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano XVII, n. 37, jul. 2021.

BUNZEN-JÚNIOR, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352>.

CABRAL, Ana Catarina. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981.

CARVALHO, Edla Ferraz Correia. **As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. GRAFEMA. In: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/grafema>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980 - 2010). In: **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, 2011.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/10366/7542>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Escrituras contidianas em contextos educativos. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio (Dir.); SIERRA BLAS, Verónica (Ed.). **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura**. Gijón: Trea, 2008.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). **School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries**. Firenze: Edizioni Polistampa, 2010.

CERVERO, Ronald M. Is a common definition of adult literacy possible? **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 50-54, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; RENARD, Patricia. Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. **Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle**, [s. l.], n. 22, p. 135-159, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. *In*: **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007a.

CHARTIER, Anne-Marie. Caderno: vitrine da classe, espelho do aluno. **Nova Escola**, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/544/caderno-vitrine-da-classe-espelho-do-aluno>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. Cópia *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE / Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/copia>. Acesso em: 1 maio 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *In*: V SEMANA DA EDUCAÇÃO, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée. **Le Télémaque**, [s. l.], n. 24, p. 81-110, 2003/2. DOI: 10.3917/tele.024.0081. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2003-2-page-81.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. **L'école et l'écriture obligatoire**. Paris: Éditions Retz, 2023. Livro eletrônico.

CHARTIER, Anne-Marie. On écrit dans quoi, madame? Cahiers et classeurs à l'école primaire. **Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle**, [s. l.], n. 26-27, p. 149-162, 2002a.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: EdUFMT. v. 16, n. 32, set./dez. 2007b.

CHARTIER, Anne-Marie. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? *In*: LINS, Carla Patrícia Acioli (org.). **Infância, práticas docentes, cotidianos escolares**. Curitiba: CRV, 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], n. 3, p. 9-23. 2002b.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s. l.], v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**. [s. l.], n. 38, p. 59-119, 1988. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1988\\_num\\_38\\_1\\_1593](https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593). Acesso em 29 set. 2024.

CHOPIN, Marie-Pierre. O tempo didático no ensino da matemática: abordagem dos fenômenos de regulação das heterogeneidades didáticas. **Educação**. Universidade Victor Segalen - Bordeaux II, 2007.

CLANET, Joël; TALBOT, Laurent. Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. **Phronesis**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 4-18, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.7202/1012560ar>.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9cTZJTjnhjssZqMq6Lj8cKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.

CORSINO, Patrícia. Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira (GPEALE). **Mesa 9 - Alfabetização na Educação Infantil**. 2020. 1 vídeo (2h25min34s) [live]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=myDIHJc\\_7aA](https://www.youtube.com/watch?v=myDIHJc_7aA). Acesso em: 20 nov. 2021. Participação de Artur Gomes de Moraes, Denise Maria de C Lopes e Patrícia Corsino.

COSTA E SANTOS, Anabela Almeida; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicol. Esc. Educ.**, [s. l.], v. 9, n. 2, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>.

COSTA E SANTOS, Anabela Almeida. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental**: um olhar da psicologia escolar crítica. 2008. 313f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA E SANTOS, Anabela Almeida. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DANCEL, Brigitte. Le cahier d'élève: approche historique. **Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle**, n. 22, p. 121-134, maio 2000. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2346](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2346). Acesso em: 3 fev. 2023.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DINIZ, Elaine Fernandes de Sousa. **Alfabetizar ou não na Educação Infantil?** [manuscrito]: debates e controvérsias / Elaine Fernandes de Sousa Diniz. – Belo Horizonte, 2019. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 111 p.



DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de Pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a08.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

ECALLE, Jean, Annie Magnan; BIOT-CHEVRIER, Catherine. Analyse de l'évolution des connaissances alphabétiques précoces et de leur poids en identification de mots écrits: une étude longitudinale de la GS au CP. *In*: MAREC-BRETON, Nathalie; BESSE, Anne-Sophie; LA HAYE, Fanny de; BONNETON-BOTTÉ, Nathalie; BONJOUR, Emmanuelle (Ed.). **L'apprentissage de la langue écrite**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pur.60422>.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **No caderno da criança, o retrato da escola**. 1988. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1988.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRO, Emilia; GÓMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

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

FERREIRO, Emilia; VERNON, Sofia. La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. **Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development**, [s. l.], v. 15, n. 58, p. 15-28, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822330>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FERREIRO, Emilia. ¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva. **Infancia y aprendizaje**, [s. l.], v. 5, p. 20-31, 1979. Disponível em: <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/05/Ferreiro.-Qu%C3%A9-est%C3%A1-escrito-en-una-oraci%C3%B3n-escrita.pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *In*: FERREIRO, Emília (org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización, teoría y práctica**. 4. ed. México: Siglo XXI, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Produção**: Nova Escola, [s. l.], 2014. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt\\_245461.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml). Acesso em: 2 fev. 2020.

FONTES MARTINS, Raquel Márcia. Sílabas. *In*: Universidade Federal de Minas Gerais. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/silaba>. Acesso em: 27 set. 2024.

FRADE, Isabel Cristina Alves. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução: Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças *In: A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos*. 2021.

GOIGOUX, Roland; CÉBE, Sylvie. Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. 2009, Nantes, França. *In: COLLOQUE DU RÉSEAU INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION. Anais [...]* Nantes, 2009. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-0>. Acesso em: 10 maio 2024.

GOIGOUX, Roland. Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. Psychologie Française. septembre 2000. v.45. n.3. p. 233-243. **Cognition et activités finalisées**. Université de Paris 8. Disponível em: [https://acfos.org/wp-content/uploads/base\\_doc/lecture\\_surdite/art\\_goigoux.pdf](https://acfos.org/wp-content/uploads/base_doc/lecture_surdite/art_goigoux.pdf). Acesso em: 23 ago. 2023.

GOIGOUX, Roland. Les résultats des recherches en didactique du français. **Didactique du français: les résultats en question(s)**, may, 2022, Louvain-La-neuve, Belgique. fhal-03930476v2f. Disponível em: <https://hal.science/hal-03930476/document> Acesso em: 4 mar.2024.

GOIGOUX, Roland. Tâches et activités en didactique du français: contribution de la psychologie ergonomique. CONFERENCE INVITEE AU COLLOQUE "LA TACHE ET SES ENTOURS EN CLASSE DE FRANÇAIS". Neuchâtel, p. 27-29, sept. 2001.

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et Didactique**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 47-70, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>. Acesso em: 1 jan. 2022.

GOIKOETXEA, Edurne. Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking Children. **Reading and Writing**, [s. l.], n. 18, p. 51-79, 2005. DOI: 10.1007/s11145-004-1955-7.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMBERT, Jean Emile. What do children do when they fail to count phonemes? **International Journal of Behavioral Development**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 757-772, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0165025963855569>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GOMBERT, Jean. Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-27, e-20546.041, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **Programa criança alfabetizada**: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, 2021.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES ROSA, João. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). **School exercise books**: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries. Firenze: Edizioni Polistampa, 2010. p. 11-22

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO; Marina. Os cadernos de classe como fonte primaria de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Uduerj, 2008.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**: Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Editorial AIQUE, 1997. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL\\_Gvirtz\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL_Gvirtz_Unidad_3.pdf). Acesso em: 1 out. 2022.

GVIRTZ, Silvina. Los cuadernos de clase: disciplina vs actividades. **Filo**: UBA. n. 5, 1995. Disponível em: <http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/6267>. Acesso em: 17 abr. 2021.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**: Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 1, p. 11-19, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117311002>. Acesso em: 3 nov. 2023.

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). Tradução: Laura Hansen. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38753/20283>. Acesso em: 4 maio 2021.

HERY, Évelyne. Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire. **Carrefours de l'éducation**, [s. l.], v.1, n. 19, p. 93-105, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-93.htm>. Acesso em: 11 dez. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua – PNAD – Educação 2019**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 05 abr. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@: panorama dos municípios brasileiros**. INEP Censo 2010. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2022: PNAD contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS 1948/1958**. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3696#preview-link0>. Acesso em: 10 set. 2022.

JACQUES, Alice Rigoni. **O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB nº 4.024/61 (Porto Alegre/RS: 1937/1961)**. 2015. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6455>. Acesso em: 20 set. 2022.

JAFFRÉ, Jean-Pierre; BOUSQUET, Sylvie; MASSONNET, Jaqueline. Retour sur les orthographes inventées. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n. 39-52, 1999. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_1999\\_num\\_1\\_1\\_878](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_1999_num_1_1_878). Acesso em : 1 jul. 2022.

JOIGNEAUX, Christophe. La diffusion des fiches à l'école maternelle. **Spirale-Revue de recherches en éducation**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 57-66, 2015.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, [s. l.], n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4918528/mod\\_resource/content/1/JULIA%20Dominique\\_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4918528/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KIM, Young-Suk. Cat in the hat or cat in the cap? An investigation of the developmental trajectories of phonological awareness for Korean Children. **Journal of Research in Reading**, [s. l.], v. 31, n. 4, p. 359–378, 2008. Disponível em: <https://repository.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A277441>. Acesso em: 11 set. 2023.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães. O caderno de alunos e professores como produto da cultura escolar. CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. V, 2009. **Anais [...]** Montes Claros: Unimontes, 2009. p. 1-11. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/6.praticas>. Acesso em: 2 set. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** [s. l.]: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, p. 375-400. DOI: [3710.5007/2175-795X.2010v28n2p375](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375). Acesso em: 27 set. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 25 set. 2023.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LAHIRE, B. Logiques pratiques: le “faire” et le “dire sur le faire”. **Revue Recherche e Formation**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 15-28. 1998. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1998\\_num\\_27\\_1\\_1471](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1471). Acesso em: 7 jul. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Enfances de classe**: de l'inégalité parmi les *enfants*. Paris: Éd. du Seuil, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LATOURE, Bruno. Sur la pratique des théoriciens. In BARBIER, Jean-Marie. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. Disponível em: [https://www.mediastudi.es/COMS3208\\_2020\\_syllabus/lectures/LATOURE\\_2011\\_sur\\_la\\_pratique\\_des\\_theoriciens.pdf](https://www.mediastudi.es/COMS3208_2020_syllabus/lectures/LATOURE_2011_sur_la_pratique_des_theoriciens.pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: Introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. MORAIS, Artur Gomes. O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética. **Atos de pesquisa em educação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 6-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2338>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Délia. Qual o papel da cópia na alfabetização? **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, n. 14, maio/jun. 2008. Disponível em: [https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008\\_JLA14.pdf](https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2008_JLA14.pdf). Acesso em: 5 jun. 2024.

LESSARD, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_89eb7269b4f3bba078e472f1155d979f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_89eb7269b4f3bba078e472f1155d979f). Acesso em: 15 set. 2024.

LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1639>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 66, jul./set. 2020. Epub 01 lançado. 2020. DOI: 10.7213/1981-416x.20.066.ds03. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2020000300989&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2020000300989&script=sci_arttext). Acesso em: 10 ago. 2023.

LOPES, Delba Maria Conceição. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização. ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 86-90, jul./dez.

2019. Disponível em:

<http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/382/272.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LÓPEZ MARTÍN, Ramón. Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. **Cuestiones Pedagógicas**, [s. l.], n. 22, 2012/2013, p. 17-42. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9820>. Acesso em: 11 jul. 2024.

LOURENÇO, Carla; MARTINS, Margarida. Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, Universidade do Minho, 2749-2762, 2010. Disponível em: [https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/lourenco\\_c.alves\\_martins\\_m.2010\\_evolucao\\_da\\_linguagem\\_escrita.pdf](https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/lourenco_c.alves_martins_m.2010_evolucao_da_linguagem_escrita.pdf). Acesso em: 6 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2021.

MACEDO, Rômulo Teixeira. **Atividades de leitura de textos na alfabetização**: problematizações a partir de cadernos escolares. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MACIEL, Francisca; CAFIERO, Delaine; RANGEL, Egon de Oliveira (orgs.). **Cartas para Magda**. São Paulo: Parábola, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Not%C3%ADcias/Cartas%20para%20Magda.pdf>. Acesso em 8 set. 2024.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MARCEL, Jean-François; OLRÉ, Paul; ROTHIER-BAUTZER, Éliane; SONNTAG, Michel. Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue Française de Pédagogie**, INRP/ENS éditions, n. 138, janvier-février-mars, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, María Isabel. La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad. **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació** n. 35, p. 17-46, gener-juny, 2020. DOI: 10.2436/20.3009.01.236

MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, María Isabel. La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora). **Studia**

**Zamorensia**, n. 16, p. 61-77, 2017. Disponível em:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6256938>. Acesso em: 20 jun.2023.

MARTÍN FRAILE, Bienvenido; RAMOS RUIZ, María Isabel. Le cahier de roulement - un recurso para la renovación pedagógica en tres momentos históricos de la escuela primaria española. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/GbtX37cBVMykRKNTCw5s6qs/?lang=es&format=pdf>.  
 Acesso em 1 maio 2022.

MARTINS, Margarida Alves; MATA Lourdes; SILVA, Cristina. Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. **Análise Psicológica**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 135-143, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/841>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MAULINI, Olivier. Une pratique compétente, c'est une pratique informée et réflexive. **Fenêtre sur cours**, [s. l.], n. 440, p. 46-47, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107984>. Acesso em: 10 set. 2024.

MEDA, Juri. The Exercise Book as a Formal Object. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). **School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries**. Firenze: Edizioni Polistampa, 2010. p. XXV-XXVIII.

MEDEIROS, Solane Vitória Gomes de. **Alfabetização e letramento na educação infantil: objetivos de ensino no currículo de Pernambuco**. 2022. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru 2022.

MELO, July Rianna de. **A consciência metatextual do gênero discursivo cordel: entre o saber e o fazer saber poético, com a palavra, os cordelistas**. 2017. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2020. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2465>. Acesso em: 17 set. 2022.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Souvenirs dormants. l'écriture de soi dans des cahiers d'ecoliers. In: BERNARD, Marie-Claude; TSCHOPP, Geneviève; SLOWIK, Aneta. (org.). **Le voies du recit. pratiques biographiques en foration, intervention et recherche**. 1 ed. **Ler du cires**. Quebec, v. 1, p. 233-256. 2019. Disponível em:  
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/lesvoiesdurecit/chapter/souvenirs-dormants-lecriture-de-soi-dans-des-cahiers-decoliers/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MIGNOT, Ana Chrystina. Entre zonas de sombra: apontamentos sobre as escritas infantis. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 163-178.



MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Uduerj, 2008.

MONKS; Joseane Cruz. **Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas Faculdade de Educação, Pelotas, 2019.

MONTEIRO, Carolina. **Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)**. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 12, n. Esp, p. 01-16, 2020. DOI: [10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 2 set. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização ABAIf**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019b.

MORAIS, Artur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS; Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 5 jan. 2024.

MORAIS; Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio.ago. 2022b. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8pWN5sjLg8XYLf94R7RB8TD/>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MORAIS; Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 01-23, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22931>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p.26-31, jul./dez. 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares - Revista Do Departamento de Educação da Unifesp**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. 4. ed. Coleção Paradidáticos. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019b. 175 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp. 2000.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142. jan./abr. 2011.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de; PAULA. Fraulein Vidigal de Paula. A pósgraduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, ago. 2013. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812013000200006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200006). Acesso em: 1 fev. 2022.

MURILLO, Audrey. Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires: des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. **Carrefours de l'éducation**, [s. l.], n. 29, p. 77-92, 2010/1. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-1-page-77.htm>. DOI: 10.3917/cdle.029.0077. Acesso em: 20 jun. 2021.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho. **Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso em Belo Horizonte. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o primeiro ano do contexto do ensino fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

NONNON, Élisabeth; GOIGOUX, Roland. Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. **Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle**, [s. l.], n. 36, p. 5-36, 2007. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2007\\_num\\_36\\_1\\_2770](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_36_1_2770). Acesso em: 18 set. 2024.

NONNON, Élisabeth. Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**, [s. l.], n. 22, p. 83-119, 2000. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2345](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2345). Acesso em: 21 jun. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola *In*: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Uduerj, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAPEN, Uta. **Literacy and Education**: police, practice and public opinion. London, New York: Routledge, 2016.

PASA, Laurence; CREUZET, Véronique; FIJALKOW, Jacques. Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. **L'éveil à l'écrit**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2006-v34-n2-ef06166/1079023ar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise; BARUM, Sylvia. Lindo! Expressões e frases de “incentivo” feitas por professoras-alfabetizadoras em cadernos escolares (anos de 1940-2000). *In*: **Congresso Brasileiro de História da Educação-CBHE**, Vitória/ES, 2011.

PERES, Eliane. A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 19. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>.

PERES, Eliane. Cultura empírica docente e cultura material e imaterial da alfabetização: artefatos e práticas alfabetizadoras como patrimônio histórico educativo. *In*: **História(s) de alfabetização, leitura e escrita**: Concepções, Práticas e Materialidades. Rondonópolis: EdUFR, 2022.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v. 11, n. 1, jan./jun, p. 93-106. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17532>. Acesso em: 2 out. 2022.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Educação Infantil**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%203.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Prática de alfabetização no município de Viana no período de 2000 a 2009**. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

POLLO, Tatiana Curry; KESSLER, Brett; TREIMAN, Rebecca. Vowels, syllables and letters names: Differences of young children's spelling in English and Portuguese. **Journal of Experimental Child Psychology**, [s. l.], v. 92, p. 161-181, 2005. Disponível em: <https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/7/2420/files/2020/02/Pollo-et-al.-2005-Vowels-syllables-and-letter-names.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, gt10, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

PROMONET, Aurore. **Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français**. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du cycle 3 à la 6<sup>e</sup>. 2015. 750f. Tese (Docteur Sciences De L'homme Et De La Société) – L'université de Reims Champagne-Ardenne, École Doctorale Sciences De L'homme Et De La Société, [s. l.], 2015.

QUEIROZ, Jean-Manuel. **L'école est sociologies**. Paris: Nathan, 1995.

REGO, Lúcia Lins Browne; DUBEUX, Maria Helena. Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor. In: BUARQUE, Lair Levi; REGO, Lúcia Lins Browne (org.). **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária UFPE, 1994. v. 1, p. 66-78.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zxPVvKZqjY5GJ7RXGpryRCM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RIOS, Diogo Franco; BÚRIGO, Elisabete Zardo; FISCHER, Maria Cecília Bueno; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Cadernos escolares e a escrita da história da educação matemática**. São Paulo: LF Editorial, 2017.

ROAZZI, Antônio; OLIVEIRA, Gilda Guimarães Oliveira; BRYANT, Peter E. Bryan. DOWKER, Ann. As habilidades linguísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 135-158, jan./jun.1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636818>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ROCHA LOPES, Isa Cristina da. Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Uduerj, 2008.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 85-95, fev. 1985. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741985000100009](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741985000100009). Acesso em: 2 nov. 2023.

ROSA, Aliene Pinto da. **O uso dos diferentes modelos de letras manuscritas em atividades de alfabetização: uma análise de cadernos utilizados entre as décadas de 1990 e 2010**. 2023 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ROSA, Ester Calland Sousa; VASCONCELOS, Sandra. Com a lupa na aprendizagem inicial da língua escrita: um percurso com crianças de 4 e 5 anos e sua professora. In: **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2019/1158>. Acesso em: 4 dez. 2023.

RUBIO, Ana Maria Badanelli; ÂNGULO, Kira Mahamud. Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, [s. l.], n. 6, jun. 2007. Disponível em: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/281/243>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANI, Roberto. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education. In: MEDA, Juri; MONTINO, Davide; SANI, Roberto (Ed.). **School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries**. Firenze: Edizioni Polistampa, 2010. p. XV-XXIX.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/>. Acesso em: 28 set. 2024.

SANTOS, Vanessa Santana dos. **Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis**. 2017. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402>. Acesso em: 22 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/126/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/es.php>. Acesso em: 1 out. 2023.

SCHIAVINI, Andreia Cadorin. **Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano**. 2018. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2198>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SCRIBNER, Sylvia. Literacy in Three Metaphors. **American Journal of Education**, [s. l.], v. 93, n. 1, p. 6-21. jun. 1984. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20170809024148id\\_/http://courseweb.ischool.illinois.edu/~katew/ill/spring2014-502/scribner%201984%20literacy%20in%20three%20metaphors.pdf](https://web.archive.org/web/20170809024148id_/http://courseweb.ischool.illinois.edu/~katew/ill/spring2014-502/scribner%201984%20literacy%20in%20three%20metaphors.pdf). Acesso em: 2 abr. 2022.

SEARLE, John R. Minds, brains, and programs. **Behavioral and brain sciences**, v. 3, n. 3, p. 417-424, 1980.

SIERRA BLAS, Verónica Sierra. The Scribal Culture of Children: A Fragmentary History. In: Lyons, Martyn; Marquilhas, Rita (Eds.). **Approaches to the History of Written Culture**. Australia: University of New South Wales Sydney, p. 163-182, 2017.

SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn de Almeida. Memory and heritage in the history of education: possibilities and challenges. **Cadernos de História da Educação**. V. 18, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2019. E-ISSN: 1982-7806. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-9>.

SILVA, Alexsandro da; MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; MELO, July Rianna de. Práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras em processo de formação. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 11, 22 fev. 2016.

SILVA, Alexsandro da. Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 99-126, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v49n35/1981-1802-eq-49-35-00099.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Alexsandro; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Alexsandro; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves. A criança, a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno v. 2. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/143.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SILVA, Dayana Kelly Oliveira da; PAULA, Jozielle Alves de; PFINGSTAG, Karla Freitas Farias; CORRÊA, Lucia Regina; AQUINO, Maria Alice Alves de; FERNANDES, Renata Carvalho da Silva. Alfabetizar ou não na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** – REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 8, n.03, mar. 2022. ISSN - 2675–33752076. DOI: <http://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4844>.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)**. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul em cadernos escolares de alunos (1937-2015). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e230>. Acesso em: 13 set. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização numa como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014b.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista**, [s. l.], v. 8, p. 3-11, dez. 1988. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981988000200002](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981988000200002). Acesso em: 11 nov. 2024.

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

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

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, pág. 19-24, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SOARES, Magda Becker. Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reive\\_ncao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 30 maio 2024.

SOARES, Magda. Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, Edwiges. (org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 05-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 7 ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **Os professores e a avaliação da produção textual**: entre concepções e práticas. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010a. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4169>. Acesso em: 2 maio 2024.

SOUZA, Barbara Sabrina Araújo. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras**: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32828/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Geiziane%20Bezerra%20Souza.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOUZA, Abda Alves Vieira de; SILVA, Maria Emília Lins e. **Os professores e a avaliação da produção textual**: entre concepções e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010a. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4169>. Acesso em: 2 jun.2024.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Lá, na última página do caderno escolar...** práticas de letramento 'não autorizadas'. (2010). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010b.



SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7FkhpSyXGmgZ4R3j7c6KPqK/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2021.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. Educação Infantil: Gênese e perspectiva. In: ARCE, Alessandra; Jacomeli, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Coleção Educação Contemporânea, p. 5-32. 2012. Campinas/SP: Autores Associados.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUCHARD, Tracy Kemine Koschier. **Os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil no período de 1975 a 2017**. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

SUE, Roger; CACCIA, Marie-Françoise. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 20 set.2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TATAGIBA, Laudicéia Leite. **A leitura que se aprende/ensina na escola**: o que enunciam os sujeitos sobre o uso de cadernos no 1º ano de escolaridade. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Narrativas do tempo em enredos de professores/as. **História oral**, [s. l.], v. 1, n. 7, p. 93-119, 2004. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/78>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: O avesso do avesso. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988. 131 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento: Mosaico multifacetado. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, São Paulo, v. 26, p. 49-62, jan./jun. 1994. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=z-bfz\\_sAAAAJ&cstart=200&pagesize=100&sortby=pubdate&citation\\_for\\_view=z-bfz\\_sAAAAJ:IjCSPb-OG4C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=z-bfz_sAAAAJ&cstart=200&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=z-bfz_sAAAAJ:IjCSPb-OG4C). Acesso em: 1 dez. 2022.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, Liliana. The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught. [S. l.]: Psychology Press, 2003.

TREIMAN, Rebecca; ZUKOWSKI, Andrea. Levels of phonological awareness. *In*: BRADY, Susan. Amanda; SHANKWEILER, Donald (Eds.). **Phonological process in literacy**: a tribute to Isabelle Y. Liberman. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 67-83.

VECHIA, Ariclê; FERREIRA, Antônio Gomes. Cadernos escolares: memórias das práticas educativas do curso primário de uma escola confessional do Sul do Brasil na década de 1950. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 175-202, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820442019175>. Acesso em: 4 jan. 2023.

VERNON, Sofia A.; ALVARADO, Mónica. Las posibilidades de escritura en el preescolar. *In*: VEGA PÉREZ, Lizbeth; MACOTELA FLORES, Silvia; SEDA SANTANA, Ileana; PAREDES DÁVILA, Hilda (Eds.). **Alfabetización**: retos y perspectivas. 1 ed. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, 2006. 252 p. ISBN 970-32-3183-7.

VERNON, Sofia; FERREIRO, Emília. Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 69, n. 4, p. 395-415, 1999. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/212300221?sourcetype=Scholarly%20Journals>. Acesso em: 10 fev. 2021

VIDAL, Diana Gonçalves; ALCÂNTARA, Wiara Rosa. **História econômica da escola**: uma abordagem antropológica em circuito transnacional (1870-1910). São Paulo: Editora Unesp / SBHE, 2024.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/2944?show=full>. Acesso em: 6 jun. 2023.

VIEIRA, Fernanda Noguez; PERES, Eliane. A permanência dos “pseudotextos” em cadernos escolares de crianças em fase de alfabetização. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21.; MOSTRA CIENTÍFICA, 4., 2012, Pelotas. Anais... Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: [https://www2.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH\\_01410.pdf](https://www2.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH_01410.pdf). Acesso em: 1 jun. 2024.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira; SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. Lembranças de um passado vivido pelo aprendizado de estruturas clássicas veiculadas no livro de alfabetização. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 5, n. 7, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/872>. Acesso em: 1 maio 2024

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. 197f. Tese. (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista/BA, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

VIÑAO FRAGO, Antonio; CHIOSSO, Giorgio; GIBELLI, Antonio. School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries. **History of Education & Children's Literature**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 447-466, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/297967795\\_School\\_exercise\\_books\\_A\\_complex\\_source\\_for\\_a\\_history\\_of\\_the\\_approach\\_to\\_schooling\\_and\\_education\\_in\\_the\\_19th\\_and\\_20th\\_centuries](https://www.researchgate.net/publication/297967795_School_exercise_books_A_complex_source_for_a_history_of_the_approach_to_schooling_and_education_in_the_19th_and_20th_centuries). Acesso em: 10 maio 2023.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Escolarización, edificios y espacios escolares. **CEE Participación Educativa**, [s. l.], n. 7, mar. p. 16-27, 2008a. Disponível em: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-7-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-historia-de-un-olvido-patrimonio-en-los-centros-escolares\\_180202/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-7-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-historia-de-un-olvido-patrimonio-en-los-centros-escolares_180202/). Acesso em 18 jul. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: UduERJ, 2008b.

ZERBATO-POUDOU; Marie-Thérèse. Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. **Pratiques**: linguistique, littérature, didactique, n.111-112, 2001. Les consignes dans et hors l'école. pp. 115-129. DOI: <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2427>. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2001\\_num\\_111\\_1\\_2427](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2427). Acesso em: 19 jan. 2022.

## ÍNDICE ANALÍTICO

---

A seção introdutória de cada capítulo, delimitada por barras horizontais, apresenta a ideia central que fundamenta seu conteúdo

---

### Prefácio

p. 32

*Se não houver perguntas, como pode haver conhecimento científico?*

### Introdução

p. 38

Uma *pergunta inicial* pavimentou a história desta tese: para quais tipos de tarefas de alfabetização e de letramento os cadernos escolares têm sido comumente utilizados, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de redes pública e privada? Essa é uma das questões que esta tese pretendeu responder ao investigar, por meio do exame dos cadernos escolares, indícios de práticas de ensino da alfabetização e do letramento no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental.

### Fundamentação teórica 1

p. 49

É certo que, em cada período da história da alfabetização, um conjunto de teorias foi adotado, pela comunidade científica, como a melhor descrição da aprendizagem inicial da língua escrita. O conhecimento que hoje temos sobre ela não é, portanto, um dado invariável. Aliás, nas últimas décadas, na Educação Infantil, particularmente, as noções do “ou/ou”, isto é, ou alfabetizar ou letrar, produziram coro nos discursos acadêmicos. Muitas das divergências, acerca da aprendizagem inicial da língua escrita, resultaram no que nomeamos de “confronto de falsos opostos”, situando a alfabetização e o letramento como processos antinômicos. A metáfora do rio, que sugerimos, incide, pois, sobre dois elementos nucleares da aprendizagem inicial da língua escrita, a *alfabetização* e o *letramento*.

### Fundamentação teórica 2

p. 84

Quando lidamos com a alfabetização e o letramento, não podemos deixar de nos remeter às *práticas de ensino*. Embora possa parecer óbvia à primeira vista, a noção de “práticas de

ensino” é bastante complexa, seja em extensão, seja em compreensão. Em extensão porque o debate nocional é amplo; envolve dimensões histórias, sociais, políticas, culturais e ideológicas difíceis de serem contempladas em uma única definição. Em compreensão, porque as práticas de ensino das professoras não são uma reprodução dos discursos teóricos e políticos, nem podem ser reduzidas a eles. Assim, as práticas, as teorias e as políticas educacionais estão ligadas por um conjunto intrincado de princípios de exclusão, escolha e revisão. Quanto às práticas, os cadernos escolares podem ser considerados um de seus suportes por excelência, ao mesmo tempo em que são um dos seus elementos constitutivos. É preciso, então, retirá-los das gavetas e colocá-los em posição de destaque.

### **Metodologia**

**p. 107**

Aqui, nesta tese, os cadernos assumiram o *status* de fonte investigativa, sendo *compostos, destrinchados e recompostos* para ajudar-nos a compreender as práticas de ensino de alfabetização e de letramento que se deram *com e por meio* deles, no “Pré II” e no 1º ano, de escolas públicas e privadas, no agreste pernambucano, entre os anos de 2013 e 2019. Assim, recorreremos a abordagens qualitativas e quantitativas, em perspectivas transversais e longitudinais, pois uma pesquisa com tal pretensão exigia a análise do objeto de investigação sob diferentes ângulos.

### **Recomposição do corpus: primeira paragem**

**p. 138**

Primeiramente, analisamos os *eixos de ensino* de alfabetização e de letramento, a partir dos enunciados presentes nas tarefas de 59 cadernos escolares, de crianças do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental, de redes pública e privada. Constatamos que o eixo relacionado à Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, vinculado à alfabetização, foi amplamente priorizado pelas professoras, em ambas as etapas e redes de ensino. No entanto, os cadernos da rede privada apresentaram uma frequência significativamente maior de enunciados, relacionados tanto à alfabetização quanto ao letramento, mesmo sendo em número menor que os da rede pública. Essa discrepância, contudo, não pôde ser interpretada automaticamente como uma relação causal. Tal abordagem levaria a dois equívocos: primeiro, atribuir as disparidades exclusivamente ao tipo de rede de ensino, reforçando desigualdades preexistentes; segundo, ignorar a complexidade dos fatores contextuais e de outras variáveis que também influenciariam esses resultados. No que concerne às etapas de escolarização, notamos que, no 1º ano, a média de enunciados dedicados à

alfabetização e ao letramento foi, em geral, superior à observada no “Pré II”. No entanto, não foi possível afirmar que a etapa de escolarização, por si só, seria um fator preditor dessa diferença.

### **Recomposição do *corpus*: segunda paragem**

**p. 158**

Damos continuidade à recomposição do *corpus*, direcionando-nos agora ao exame das *unidades* e das *habilidades linguísticas* nos enunciados das tarefas escolares, destinadas a seis crianças que possuíam cadernos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas foram acompanhadas por professoras diferentes em cada etapa de escolarização. A análise dos 17 cadernos, utilizados nesta investigação, permitiu-nos concluir que as unidades linguísticas “letra” e “texto” abrangeram uma maior diversidade (tipos) de habilidades linguísticas, com uma distinção marcante entre elas. No nível do texto, as habilidades envolveram três eixos de ensino distintos: *Leitura e Compreensão Textual*, *Produção de Textos* e *Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Em contraste, no nível da letra, apenas o último eixo foi abordado. Embora essas unidades tenham exibido variações notáveis nas habilidades trabalhadas, a unidade “palavra” foi a que, no total, contemplou o maior número de enunciados. Percebemos, ainda, que a presença ou a ausência de certas habilidades linguísticas refletia, de algum modo, o valor atribuído a elas, pelas professoras, nos eixos da alfabetização e do letramento. Das 76 habilidades linguísticas identificadas nos cadernos, 47 foram observadas em ambas as etapas de escolarização, enquanto apenas 11 foram exclusivas ao “Pré II”. No 1º ano do Ensino Fundamental, esse número subiu para 18 habilidades exclusivas. Comparativamente, podemos afirmar que os cadernos das crianças do 1º ano apresentaram não apenas uma maior variedade de habilidades, como também uma maior quantidade de enunciados. Contudo, a premissa de que uma maior variedade e quantidade de habilidades favoreceria a aprendizagem da alfabetização e do letramento foi apenas parcialmente verdadeira neste estudo, pois a quantidade e a variedade de habilidades linguísticas nem sempre se traduziram em qualidade, especialmente quando a ênfase esteve em habilidades preparatórias e pouco reflexivas.

### **Recomposição do *corpus*: terceira paragem**

**p. 238**

Nos capítulos 5 e 6, demonstramos os diferentes eixos de ensino da língua escrita, e as unidades e habilidades linguísticas referentes a cada um deles, materializadas nomeadamente na forma de tarefas escolares, em cadernos de crianças, do “Pré II” e do 1º ano; mas não conseguimos acompanhar, longitudinalmente, os indícios das práticas de ensino de uma mesma professora, nas

duas etapas de escolarização. Seguindo com a recomposição, o capítulo 7 forneceu elementos de resposta às três seguintes questões de investigação: o que fazia uma professora que pretendia contemplar a alfabetização e o letramento em dois anos consecutivos e em etapas diferentes de ensino? Qual lógica emergia na organização das tarefas? Que princípios fundamentavam suas propostas? As habilidades linguísticas contidas nos quatro cadernos de Maria, que estavam sob tutela da professora Helena, respondiam a um conjunto de *princípios orientadores* vinculados à reprodução gráfica; à reprodução sonora; ao reconhecimento visual; à reflexão de estruturas sonoras da língua e de sua representação gráfica; à composição e à produção.

### **Recomposição do corpus: quarta paragem**

p. 299

Na última paragem desta tese, adotando uma perspectiva longitudinal, examinamos *continuidades e mudanças nas tarefas* de alfabetização e de letramento propostas por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que atuaram juntas em uma escola da rede privada, ao longo de quatro anos letivos (2014, 2017, 2018 e 2019). Demonstramos que várias tarefas permaneceram estáveis ano após ano. Essa estabilidade, porém, não representava simplesmente uma resistência à mudança. Na verdade, ela era a base sobre a qual certas variações nas tarefas eram efetuadas pelas docentes. Assim, para esta análise, coube o aforismo: *as mudanças não contradizem as permanências; ao contrário, surgem a partir delas.*

### **Considerações “finais”: carta à Magda**

p. 319

Usando o gênero carta, concluímos esta tese demonstrando que as práticas de ensino de alfabetização e do letramento, ao longo do tempo, estavam inscritas entre dois polos; de mudanças e de permanências. Apesar das orientações que defendem a ausência da “obrigação da alfabetização” na Educação Infantil, ela [a alfabetização] se fez presente nas práticas das professoras, manifestando-se de diferentes maneiras nos cadernos das crianças do “Pré II” e do 1º ano do Ensino Fundamental, entre 2013 e 2019. Observamos, ainda mais, que houve uma *distribuição desigual dos eixos e das habilidades linguísticas relacionados à alfabetização e ao letramento*, variando conforme o tipo de rede (pública ou privada) e a etapa de escolarização. No entanto, não conseguimos aprofundar a investigação sobre os impactos dessas diferenciações nem, muito menos, analisar se o ensino dos

eixos, das unidades e das habilidades linguísticas analisados gerou os efeitos desejados nas crianças. Os princípios que orientavam as tarefas escolares, especialmente quanto às habilidades linguísticas nelas inscritas, eram igualmente diversos; contudo, no contexto da professora investigada, a ênfase incidia, predominantemente, sobre a reprodução gráfica. É relevante destacar que uma pesquisa científica, independentemente de sua natureza, mesmo que seus progressos sejam significativos, não tem respostas para tudo, o que reforça a importância de pesquisas adicionais.



**APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM NÍVEL DE DOUTORADO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO



À Secretaria da Educação de \_\_\_\_\_ - PE  
Assunto: Solicitação de autorização de coleta de dados para realização de pesquisa em nível de doutorado.

Através do presente instrumento, a aluna **July Rianna de Melo**, inscrita no CPF de número \_\_\_\_\_ e vinculada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da **Universidade Federal de Pernambuco**, solicita autorização para coletar, nas escolas públicas situadas na cidade de \_\_\_\_\_ - PE, cadernos escolares de leitura e escrita das crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental (de anos anteriores a 2020). A doutoranda está realizando uma pesquisa, preliminarmente intitulada **Alfabetização e letramento: vestígios de práticas de ensino em cadernos escolares do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental**, sob a orientação do professor **Dr. Alessandro da Silva**. Para tanto, far-se-á também necessário que a estudante tenha acesso às seguintes informações disponíveis na Secretaria de Educação ou nas escolas do referido município: a) nomes e contatos das escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental I; b) nomes e contatos das professoras do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental; c) nomes e contatos dos pais dos/as alunos/as que, no semestre de 2021, estão matriculados/as no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (já que em 2019 estavam cursando o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, respectivamente). A doutoranda, portanto, irá contatar as escolas, as professoras e pais das crianças exclusivamente para solicitar a colaboração através do empréstimo ou doação dos cadernos. Tais dados não serão usados para nenhuma outra finalidade, tampouco repassados para terceiros.

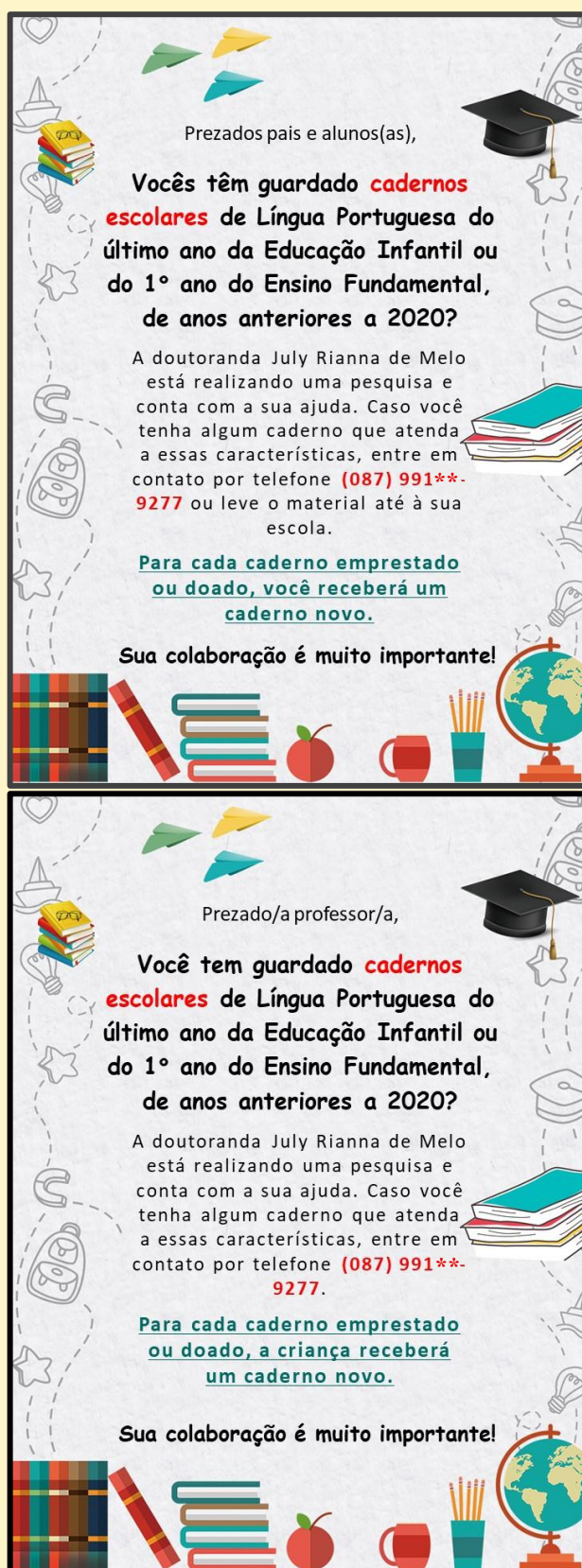
Atenciosamente,

Caruaru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Doutoranda

\_\_\_\_\_  
Professor Orientador

## APÊNDICE B – PANFLETOS DE DIVULGAÇÃO





## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS POR MENORES DE 18 ANOS)

Desejamos convidá-lo(a) para participar, juntamente com o (a) seu/sua filho(a), ou menor que está sob sua responsabilidade, da pesquisa preliminarmente intitulada **Alfabetização e letramento: vestígios de práticas de ensino em cadernos escolares do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental**. Essa pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora July Rianna de Melo, aluna regular do curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e está sob a orientação do professor Dr. Alexsandro da Silva.

Para que possa participar dessa investigação, solicitamos a doação ou o empréstimo de caderno escolar do último ano da Educação Infantil e/ou do primeiro ano do ensino Fundamental, de redes pública ou privada, utilizados pelas crianças entre os anos 2003 e 2019. Esse material nos servirá de fonte de investigação. É importante também mencionar que a coleta dos cadernos ocorrerá de forma presencial e não haverá nenhum procedimento invasivo à privacidade das crianças.

O objetivo geral do estudo que estamos desenvolvendo consiste em investigar indícios das práticas de ensino da alfabetização e do letramento, materializadas nos cadernos escolares das crianças de redes pública e privada do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o(a) senhor(a) e o(a) menor que está sob sua responsabilidade contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e na produção do conhecimento científico. Em qualquer momento, poderá interromper a sua participação no estudo. Tal recusa não lhe trará prejuízos.

Todas as informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos nomes das crianças, das professoras e da escola, sendo assegurado total sigilo. O(A) senhor(a) será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o(a) senhor(a) concordar em doar ou emprestar o/s caderno/s, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(A) senhor(a) estará livre para decidir se o caderno doado ou emprestado do(a) seu/sua filho(a), ou menor que está sob sua responsabilidade, fará ou não parte desta pesquisa. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/ela, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Os dados produzidos neste estudo ficarão armazenados nos computadores pessoais dos pesquisadores pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa. O(A) senhor(a) não pagará nada e não receberá nenhum pagamento para participar desta investigação, o que deverá ocorrer de forma voluntária. Além disso, poderá tirar dúvidas a qualquer momento que considerar necessário, por meio do endereço da pesquisadora principal, do telefone (número) ou e-mail (endereço eletrônico).

Caruaru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável legal pela criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora principal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

|             |             |
|-------------|-------------|
| Nome:       | Nome:       |
| Assinatura: | Assinatura: |



## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ÀS CRIANÇAS)

Você é muito *importante* para nós. Por isso, queremos *convidar* você para participar da pesquisa Alfabetização e letramento: vestígios de práticas de ensino em cadernos escolares do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, que será desenvolvida pela aluna July Rianna de Melo e pelo professor Alexsandro da Silva. Eles fazem parte da Universidade Federal de Pernambuco, um lugar parecido com a escola, mas que é para gente grande.

Caso aceite, a sua *participação* nessa pesquisa ocorrerá através da doação ou empréstimo de um *caderno escolar* que você usou já faz algum tempo. Sabemos que talvez essa seja a primeira vez em que foi convidado/a para participar de uma pesquisa. Assim, é importante você saber que a qualquer instante você poderá desistir de participar dessa pesquisa. Apenas será necessário você nos comunicar, combinado?

Também é importante você saber que a sua participação nessa pesquisa poderá ajudar as pessoas a compreenderem um pouco mais sobre como tem sido ensinado a *ler e a escrever* na escola. Por isso, a sua participação é muito *especial*.

Se você tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou pedir para que os seus pais ou responsáveis liguem para este telefone: (87)9XXX-XX77.

Todas as crianças que participarem da pesquisa receberão uma cópia desse documento. Caso você se interesse e queira participar, preencha todos os dados solicitados com a ajuda dos seus pais ou responsáveis. Esperamos ver você em breve.



**APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO**

MEU NOME É \_\_\_\_\_.

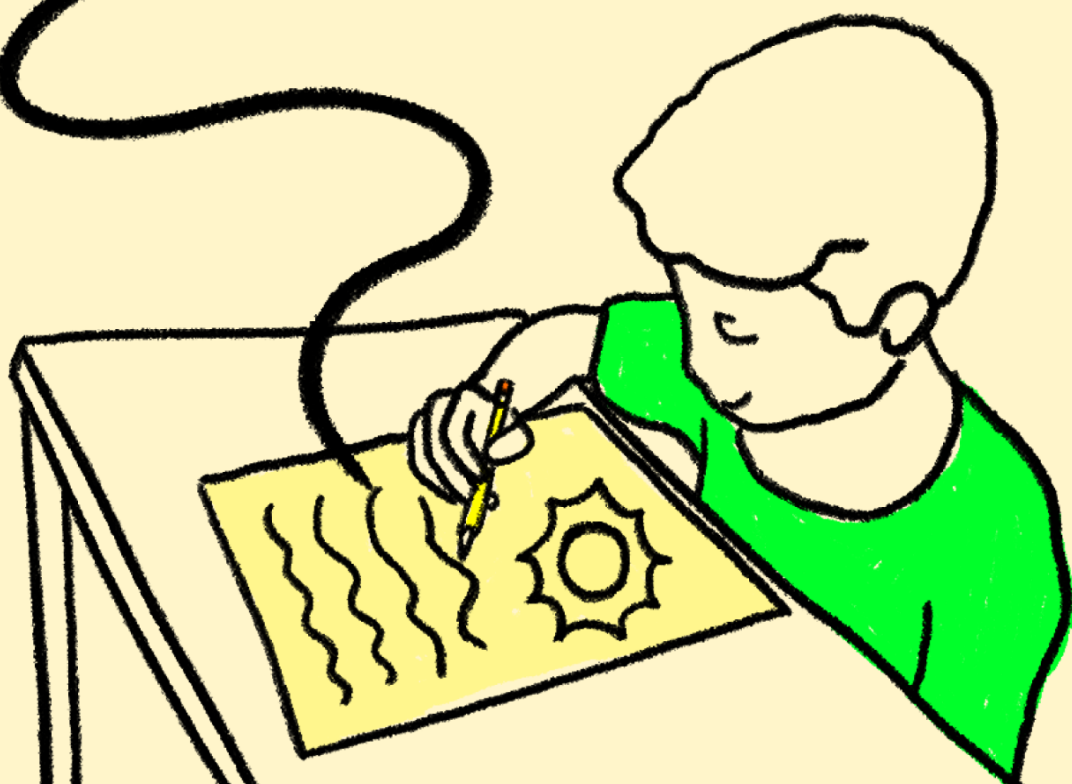
O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA \_\_\_\_\_.

EU SOU SUJEITO DE DIREITOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESSA PESQUISA.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora principal





## APÊNDICE F – IMAGEM DOS 59 CADERNOS INVESTIGADOS



## APÊNDICE G – QUADRO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

| U.                   | Q. | CÓDIGO  | PROCESSO/HABILIDADE                                                                                                                                    |
|----------------------|----|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LETRAMENTO</b>    |    |         |                                                                                                                                                        |
| <b>TEXTO</b>         | 1  | LEI.T1  | Escrever título para o texto lido pela criança, com ou sem ajuda de um/uma adulto/a                                                                    |
|                      | 2  | LEI.T2  | Identificar o gênero discursivo de um texto e as suas características                                                                                  |
|                      | 3  | LEI.T3  | Ler pseudotextos                                                                                                                                       |
|                      | 4  | LEI.T4  | Ler textos (trechos ou integrais) com a mediação de um/uma adulto/a                                                                                    |
|                      | 5  | LEI.T5  | Ler textos (trechos ou integrais) com autonomia                                                                                                        |
|                      | 6  | LEI.T6  | Localizar informações explícitas em pseudotextos                                                                                                       |
|                      | 7  | LEI.T7  | Localizar informações explícitas em textos lidos com autonomia pela criança ou com a ajuda de outro/a leitor/a experiente                              |
|                      | 8  | LEI.T8  | Pesquisar os significados das palavras que compõem textos em diferentes suportes textuais (dicionário, jornal, revista ou outros)                      |
|                      | 9  | LEI.T9  | Pesquisar textos e informações, em meios impressos ou digitais, com autonomia ou obtendo a ajuda de um/uma adulto/a, sobre temas/assuntos determinados |
|                      | 10 | LEI.T10 | Produzir desenhos a partir do texto (oral ou escrito) apresentado                                                                                      |
|                      | 11 | LEI.T11 | Produzir inferências por escrito com base em textos (lidos ou ouvidos)                                                                                 |
|                      | 12 | LEI.T12 | Reconhecer as funções sociais dos textos e/ou de seus suportes                                                                                         |
|                      | 13 | LEI.T13 | Responder perguntas que exigem uma elaboração pessoal sobre tema abordado em texto                                                                     |
|                      | 14 | LEI.T14 | Resumir, por escrito, os textos de diferentes gêneros lidos por um/uma adulto/a ou mesmo pela própria criança                                          |
|                      | 15 | LEI.T15 | Selecionar, com a mediação do/a adulto/a, um livro ou uma história para ser lida, de acordo com as necessidades e interesses                           |
|                      | 16 | PRO.T1  | Dar continuidade à escrita de um texto (narrativo), cujo início foi fornecido pela professora                                                          |
|                      | 17 | PRO.T2  | Escrever textos a partir de figuras/imagens, palavras ou situações previamente fornecidas                                                              |
|                      | 18 | PRO.T3  | Produzir registros escritos de observação, entrevistas, debates ou outros gêneros do campo investigativo                                               |
| <b>ALFABETIZAÇÃO</b> |    |         |                                                                                                                                                        |
| <b>TEXTO</b>         | 19 | SEA.T1  | Copiar textos ou pseudotextos                                                                                                                          |



|         |    |         |                                                                                                                                     |
|---------|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FRASE   | 20 | SEA.FR1 | Cobrir frases                                                                                                                       |
|         | 21 | SEA.FR2 | Compor frases a partir do uso de recortes de palavras de livros                                                                     |
|         | 22 | SEA.FR3 | Copiar frases                                                                                                                       |
|         | 23 | SEA.FR4 | Escrever frases                                                                                                                     |
|         | 24 | SEA.FR5 | Ler frases                                                                                                                          |
|         | 25 | SEA.FR6 | Ordenar as palavras para formar frase                                                                                               |
| PALAVRA | 26 | SEA.P1  | Cobrir palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       |
|         | 27 | SEA.P2  | Completar as palavras faltantes em frases ou textos                                                                                 |
|         | 28 | SEA.P3  | Contar palavras em frases ou textos                                                                                                 |
|         | 29 | SEA.P4  | Copiar palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       |
|         | 30 | SEA.P5  | Escrever o próprio nome                                                                                                             |
|         | 31 | SEA.P6  | Escrever palavras (que não inclui o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado (tendo ou não uma imagem como suporte)       |
|         | 32 | SEA.P7  | Escrever palavras que contenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final |
|         | 33 | SEA.P8  | Escrever palavras que tenham as sílabas iniciais ou finais idênticas                                                                |
|         | 34 | SEA.P9  | Explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras                                                                         |
|         | 35 | SEA.P10 | Identificar palavras com escrita idêntica                                                                                           |
|         | 36 | SEA.P11 | Identificar palavras ou nomes de figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha                             |
|         | 37 | SEA.P12 | Ler palavras (pertencentes ou não à família silábica explorada)                                                                     |
|         | 38 | SEA.P13 | Ordenar letras ou sílabas para formar palavra                                                                                       |
|         | 39 | SEA.P14 | Substituir desenho, símbolo e números por letras ou sílabas para formação de palavras                                               |
|         | 40 | SEA.P15 | Unir sílabas para formar palavras                                                                                                   |
| SÍLABA  | 41 | SEA.S1  | Cobrir sílabas                                                                                                                      |
|         | 42 | SEA.S2  | Completar sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas                                                                |
|         | 43 | SEA.S3  | Contar sílabas de palavras dadas                                                                                                    |
|         | 44 | SEA.S4  | Copiar sílabas (maiúsculas ou minúsculas; simples e complexas)                                                                      |
|         | 45 | SEA.S5  | Escrever famílias silábicas                                                                                                         |
|         | 46 | SEA.S6  | Identificar sílabas exploradas em palavras, frases, textos ou figuras                                                               |
|         | 47 | SEA.S7  | Identificar sílabas das palavras ou figuras apresentadas                                                                            |
|         | 48 | SEA.S8  | Identificar palavras ou figuras que contenham as sílabas ou famílias silábicas exploradas                                           |
|         | 49 | SEA.S9  | Escrever ou identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou rimam, sem apoio de imagem                                   |
|         | 50 | SEA.S10 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham as sílabas dadas           |
|         | 51 | SEA.S11 | Leitura de sílabas ou família silábicas                                                                                             |
|         | 52 | SEA.S12 | Separar as sílabas de palavras por escrito                                                                                          |

|               |    |         |                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------|----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | 53 | SEA.S13 | Unir a consoante explorada com as vogais para formar a família silábica                                                                                                                                                         |
| <b>LETRA</b>  | 54 | SEA.L1  | Cobrir o tracejado das letras (com o dedo ou algum objeto escolar)                                                                                                                                                              |
|               | 55 | SEA.L2  | Completar as letras faltantes do alfabeto                                                                                                                                                                                       |
|               | 56 | SEA.L3  | Completar letras, encontros vocálicos, consonantais ou dígrafos faltantes nas palavras ou frases dadas                                                                                                                          |
|               | 57 | SEA.L4  | Contar as letras das palavras dadas                                                                                                                                                                                             |
|               | 58 | SEA.L5  | Copiar letras e encontros vocálicos (maiúsculas e/ou minúsculas)                                                                                                                                                                |
|               | 59 | SEA.L6  | Distinguir a letra trabalhada de outras letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                           |
|               | 60 | SEA.L7  | Distinguir letras e números                                                                                                                                                                                                     |
|               | 61 | SEA.L8  | Distinguir vogais e consoantes                                                                                                                                                                                                  |
|               | 62 | SEA.L9  | Escrever a letra (inicial, medial e/ou final) da palavra ou do nome da figura apresentada, com base na pauta sonora                                                                                                             |
|               | 63 | SEA.L10 | Escrever letras ou conjunto de letras, sem base na pauta sonora                                                                                                                                                                 |
|               | 64 | SEA.L11 | Identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas, com base na pauta sonora                                                                                              |
|               | 65 | SEA.L12 | Identificar letras ou grupo de letras sem base na pauta sonora                                                                                                                                                                  |
|               | 66 | SEA.L13 | Identificar nomes ou figuras que iniciam ou contenham as letras ou dígrafos fornecidos (com base na pauta sonora)                                                                                                               |
|               | 67 | SEA.L14 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora) |
|               | 68 | SEA.L15 | Inserir letras nas palavras apresentadas para formar novas palavras                                                                                                                                                             |
|               | 69 | SEA.L16 | Ler letras e encontros vocálicos                                                                                                                                                                                                |
|               | 70 | SEA.L17 | Observar as letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                                                       |
|               | 71 | SEA.L18 | Pintar letras relacionadas ou não às palavras trabalhadas                                                                                                                                                                       |
|               | 72 | SEA.L19 | Relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula                                                                                                                                                    |
|               | 73 | SEA.L20 | Substituir desenho, símbolo e números por letras para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                |
|               | 74 | SEA.L21 | Unir vogais para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                                                     |
| <b>FONEMA</b> | 75 | SEA.F1  | Contar os fonemas das palavras dadas                                                                                                                                                                                            |
|               | 76 | SEA.F2  | Identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecidos                                                                                                                                     |

## APÊNDICE H – IMAGEM DOS 17 CADERNOS INVESTIGADOS



**APÊNDICE I – QUADRO GERAL DAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE  
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DISTRIBUÍDA POR  
ANO DE ESCOLARIZAÇÃO**

| <b>Q.</b> | <b>CÓDIGO</b> | <b>HABILIDADE</b>                                                                                                                   | <b>“PRÉ II”</b> | <b>1º ANO</b> | <b>COMUM AOS<br/>DOIS ANOS DE<br/>ESCOLARIZAÇÃO</b> |
|-----------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------------------------------|
| 1.        | SEA.T1        | Copiar textos ou pseudotextos                                                                                                       |                 | <b>X</b>      |                                                     |
| 2.        | SEA.FR1       | Cobrir frases                                                                                                                       | <b>X</b>        |               |                                                     |
| 3.        | SEA.FR2       | Compor frases a partir do uso de recortes de livros                                                                                 |                 | <b>X</b>      |                                                     |
| 4.        | SEA.FR3       | Copiar frases                                                                                                                       |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 5.        | SEA.FR4       | Escrever frases                                                                                                                     |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 6.        | SEA.FR5       | Ler frases                                                                                                                          |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 7.        | SEA.FR6       | Ordenar as palavras para formar frase                                                                                               |                 | <b>X</b>      |                                                     |
| 8.        | SEA.P1        | Cobrir palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       | <b>X</b>        |               |                                                     |
| 9.        | SEA.P2        | Completar as palavras faltantes em frases ou textos                                                                                 |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 10.       | SEA.P3        | Contar palavras em frases ou textos                                                                                                 | <b>X</b>        |               |                                                     |
| 11.       | SEA.P4        | Copiar palavras (incluindo o nome da criança)                                                                                       |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 12.       | SEA.P5        | Escrever o próprio nome                                                                                                             |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 13.       | SEA.P6        | Escrever palavras (que não inclui o nome da criança) de forma espontânea ou por ditado (tendo ou não uma imagem como suporte)       |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 14.       | SEA.P7        | Escrever palavras que contenham letra, dígrafo, encontro vocálico ou sílaba (simples ou complexa) indicada no meio, início ou final |                 |               | <b>X</b>                                            |
| 15.       | SEA.P8        | Escrever palavras que tenham as sílabas iniciais ou finais idênticas                                                                |                 | <b>X</b>      |                                                     |

|     |         |                                                                                                          |          |          |          |
|-----|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|
| 16. | SEA.P9  | Explorar a ordem alfabética na escrita ou cópia de palavras                                              |          |          | <b>X</b> |
| 17. | SEA.P10 | Identificar palavras com escrita idêntica                                                                |          | <b>X</b> |          |
| 18. | SEA.P11 | Identificar palavras ou nomes das figuras apresentadas em frases, textos, caça-palavras ou na cruzadinha |          |          | <b>X</b> |
| 19. | SEA.P12 | Ler palavras (pertencentes ou não a família silábica trabalhada)                                         |          |          | <b>X</b> |
| 20. | SEA.P13 | Ordenar letras ou sílabas para formar palavra                                                            |          |          | <b>X</b> |
| 21. | SEA.P14 | Substituir desenho, símbolo e números por letras ou sílabas para formação de palavras                    |          |          | <b>X</b> |
| 22. | SEA.P15 | Unir sílabas para formar palavras                                                                        |          |          | <b>X</b> |
| 23. | SEA.S1  | Cobrir sílabas                                                                                           |          |          | <b>X</b> |
| 24. | SEA.S2  | Completar as sílabas (simples e complexas) faltantes nas palavras dadas                                  |          |          | <b>X</b> |
| 25. | SEA.S3  | Contar as sílabas das palavras dadas                                                                     |          |          | <b>X</b> |
| 26. | SEA.S4  | Copiar sílabas (maiúsculas ou minúsculas; simples e complexas)                                           |          |          | <b>X</b> |
| 27. | SEA.S5  | Escrever famílias silábicas                                                                              |          | <b>X</b> |          |
| 28. | SEA.S6  | Identificar as sílabas trabalhadas em palavras, frases, textos ou figuras                                |          |          | <b>X</b> |
| 29. | SEA.S7  | Identificar as sílabas das palavras ou figuras apresentadas                                              | <b>X</b> |          |          |
| 30. | SEA.S8  | Identificar palavras ou figuras que contenham as sílabas ou famílias silábicas trabalhadas               |          | <b>X</b> |          |
| 31. | SEA.S9  | Escrever ou identificar palavras que terminam com as mesmas sílabas ou rimas, sem apoio de imagem        | <b>X</b> |          | <b>X</b> |

|     |         |                                                                                                                           |   |  |   |
|-----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|---|
| 32. | SEA.S10 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham as sílabas dadas |   |  | X |
| 33. | SEA.S11 | Leitura de sílabas ou família silábicas                                                                                   |   |  | X |
| 34. | SEA.S12 | Separar as sílabas de palavras por escrito                                                                                |   |  | X |
| 35. | SEA.S13 | Unir a consoante trabalhada com as vogais para formar a família silábica                                                  |   |  | X |
| 36. | SEA.L1  | Cobrir o tracejado das letras ou figuras (com o dedo ou algum objeto escolar)                                             |   |  | X |
| 37. | SEA.L2  | Completar as letras faltantes do alfabeto                                                                                 | X |  |   |
| 38. | SEA.L3  | Completar as letras, encontros vocálicos, consonantais ou dígrafos faltantes nas palavras ou frases dadas                 |   |  | X |
| 39. | SEA.L4  | Contar as letras das palavras dadas                                                                                       |   |  | X |
| 40. | SEA.L5  | Copiar letras e encontros vocálicos (maiúsculas e/ou minúsculas)                                                          |   |  | X |
| 41. | SEA.L6  | Distinguir a letra trabalhada de outras letras que compõe o alfabeto                                                      |   |  | X |
| 42. | SEA.L7  | Distinguir letras e números                                                                                               | X |  |   |
| 43. | SEA.L8  | Distinguir vogais e consoantes                                                                                            |   |  | X |
| 44. | SEA.L9  | Escrever a letra (inicial, medial e/ou final) da palavra ou do nome da figura apresentada, com base na pauta sonora       |   |  | X |
| 45. | SEA.L10 | Escrever letras ou conjunto de letras, sem base na pauta sonora                                                           |   |  | X |
| 46. | SEA.L11 | Identificar as letras (iniciais, mediais e/ou finais) das palavras ou dos nomes das figuras apresentadas,                 |   |  | X |

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                    |          |          |          |
|-----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|
|     |         | com base na pauta sonora                                                                                                                                                                                                           |          |          |          |
| 47. | SEA.L12 | Identificar letras ou grupo de letras sem base na pauta sonora                                                                                                                                                                     |          |          | <b>X</b> |
| 48. | SEA.L13 | Identificar nomes ou figuras que iniciam ou contenham as letras ou dígrafos fornecidos (com base na pauta sonora)                                                                                                                  |          |          | <b>X</b> |
| 49. | SEA.L14 | Identificar, em diversos suportes (jornal, livro, dicionário, revista ou outros), palavras que contenham (no início, meio ou final) as letras, encontros vocálicos e consonantais ou dígrafos indicados (sem base na pauta sonora) |          |          | <b>X</b> |
| 50. | SEA.L15 | Inserir letras nas palavras apresentadas para formar novas palavras                                                                                                                                                                |          |          | <b>X</b> |
| 51. | SEA.L16 | Ler letras e encontros vocálicos                                                                                                                                                                                                   |          |          | <b>X</b> |
| 52. | SEA.L17 | Observar as letras que compõem o alfabeto                                                                                                                                                                                          |          | <b>X</b> |          |
| 53. | SEA.L18 | Pintar letras e desenhos, relacionados ou não às palavras trabalhadas                                                                                                                                                              | <b>X</b> |          |          |
| 54. | SEA.L19 | Relacionar e diferenciar o formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula                                                                                                                                                       |          |          | <b>X</b> |
| 55. | SEA.L20 | Substituir desenho, símbolo e números por letras para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                   |          | <b>X</b> |          |
| 56. | SEA.L21 | Unir vogais para formar encontros vocálicos                                                                                                                                                                                        | <b>X</b> |          |          |
| 57. | SEA.F1  | Contar os fonemas das palavras dadas                                                                                                                                                                                               |          | <b>X</b> |          |
| 58. | SEA.F2  | Identificar o som correspondente ao animal (onomatopeia) nos encontros vocálicos fornecido                                                                                                                                         |          | <b>X</b> |          |



## APÊNDICE J – IMAGEM DOS 4 CADERNOS INVESTIGADOS DE MARIA

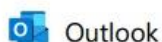




**APÊNDICE K – IMAGEM DOS 4 CADERNOS INVESTIGADOS DE 2014, 2017, 2018  
E 2019**



## APÊNDICE L – E-MAILS ENVIADOS E RECEBIDOS – PROFESSORA MAGDA SOARES



---

### Solicitação: Capítulo do livro *Cultura Escrita e Letramento*

---

**De** July Rianna Melo <july.rianna@hotmail.com>

**Data** Ter, 30/06/2020 22:02

**Para** mbecker.soares@terra.com.br <mbecker.soares@terra.com.br>

Professora Magda Soares, espero que a senhora e a sua família estejam bem.

Me chamo July, sou aluna do curso doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. No momento, estou escrevendo uma seção da minha tese destinada ao debate sobre a integração da alfabetização com o letramento.

Sou uma admiradora do seu trabalho e a tenho como inspiração. Relendo, recentemente, os seus livros mais voltados para a discussão sobre letramento (tais como, *Letramento: um tema em três gêneros* e *Alfabetização e Letramento*), fiquei ainda mais interessada em debater sobre a articulação desse fenômeno com a alfabetização. Espero ansiosamente que esse seja o tema do seu próximo livro.

No tocante ao(s) letramento(s), considero ser extremamente importante realizar a leitura do texto "Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento" presente no livro *Cultura Escrita e Letramento*. A obra, porém, encontra-se esgotada em todas as plataformas de venda e não há estimativa de reimpressão, conforme fui informada por e-mail pela editora. Sendo assim, gostaria de saber se a senhora poderia disponibilizar o capítulo do livro de sua autoria.

Desde já, agradeço imensamente pela atenção.

Atenciosamente,

July Rianna de Melo

**De:** Magda Soares <soaresmagda88@gmail.com>

**Enviado:** domingo, 5 de julho de 2020 20:29

**Para:** july.rianna@hotmail.com <july.rianna@hotmail.com>

**Assunto:** Solicitação: Capítulo do livro Cultura Escrita e Letramento

Cara July, fico contente em saber que você está desenvolvendo sua tese sobre a integração entre alfabetização e letramento. Mas estou desolada porque não consigo encontrar o texto aqui no meu arquivo. Há alguns meses, tive um sério problema com meu computador e, no conserto, desapareceram muitos arquivos, que não foi possível recuperar. Esse texto deve ter sido um deles, fico impossibilitada de atender sua solicitação, que gostaria muito de atender.

A biblioteca da Faculdade de Educação da UFPE não tem esse livro? se você não conseguir, posso fazer um xerox do texto e lhe enviar.

Meu novo livro, que deve ser publicado nos próximos meses, trata dessa integração entre alfabetização e letramento; como é dirigido principalmente para a formação de alfabetizadoras e alfabetizadores, o capítulo é bem didático, talvez possa lhe ajudar.

Ainda vou explorar mais aqui meus arquivos, caso encontre o texto, lhe envio.

Estou enviando este e-mail de um novo endereço: depois do problema com o computador, de que lhe falei acima, transferei-me para o provedor do google, mas tenho mantido por enquanto o do Terra, que você usou, até que possa responder a quem ainda não tem o novo endereço. Anote o novo endereço e escreva-me sempre que julgar que eu possa colaborar com você, e também me diga se conseguiu o texto, para me tranquilizar.

Magda

 Outlook

---

**RE: Solicitação: Capítulo do livro Cultura Escrita e Letramento**

---

**De** July Rianna Melo <july.rianna@hotmail.com>

**Data** Dom, 05/07/2020 21:47

**Para** Magda Soares <soaresmagda88@gmail.com>

Professora Magda, agradeço imensamente pela resposta afetuosa ao e-mail que enviei. Infelizmente, o livro *Cultura Escrita e Letramento* está indisponível na Biblioteca da UFPE. Já contactei várias lojas de livros (novos e usados), bem como a Editora da UFMG, mas não há previsão de reimpressão da obra. Fico feliz em saber que o seu próximo livro que trata sobre alfabetização e letramento será lançado em breve. Estou ansiosa para lê-lo.

Os seus livros e artigos têm sido fontes de muito aprendizado. Tenho lido muitos dos seus trabalhos e utilizados como referência desde a época da minha graduação. Obrigada também por enviar o seu e-mail mais recente.

Grande abraço virtual,

July



381 Folhas

Formato: 210mm x 297mm



Nível: Doutorado

Area: Educação

Orientador: Dr. Alexsandro da Silva

Cidade/Estado: Recife/Pernambuco

Made in Brazil