

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização

Aluna: Laiana Orozco Garcias

Orientadora: Profa. Ms. Patrícia Camini

Semestre: 02/2013

**Sentidos das práticas pedagógicas com uso de textos em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental**

**Resumo:** Este artigo investiga os sentidos que o uso de textos adquire nas didáticas em alfabetização em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Porto Alegre. Como objetivo, buscou-se identificar que configurações o discurso de que se deve “alfabetizar utilizando textos” adquire nas salas de aula participantes da pesquisa. Buscou-se identificar, por exemplo, que textos são utilizados e como eles são explorados nas práticas pedagógicas das professoras. Como procedimentos de investigação a pesquisa utilizou entrevistas semi-estruturadas com as professoras responsáveis pelas duas turmas de 1º ano, assim como também foram analisados cadernos de alunos. Como referencial teórico, o estudo utiliza contribuições dos Estudos Foucaultianos. Organizou-se o artigo em dois eixos: no primeiro, realiza-se um paralelo entre os discursos que relacionam alfabetização e textos, vistos em funcionamento nas duas turmas e nos cadernos de formação de professores distribuídos em 2013 pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); no segundo, discute-se que, apesar de as professoras ressaltarem a prática pedagógica com textos como fundamental no 1º ano, os recursos que mais frequentemente são acionados em suas salas de aula parecem ser atividades que exploram letras do alfabeto.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Texto; 1º ano do Ensino Fundamental.

## 1. Introdução

Este artigo<sup>1</sup> apresenta uma pesquisa que procurou investigar os sentidos dos usos de textos em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal da Porto Alegre. Deve-se salientar, primeiramente, que a pesquisa inicia destacando que existe um discurso que tem se repetido com frequência na atualidade:

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFRGS – 2013/2)

o de que se deve alfabetizar a partir de textos. Dessa forma, há a tentativa de perceber os sentidos desse discurso no 1º ano, ainda mais se tratando de um ano da escolarização inicial que ainda carece de pesquisas, tendo em vista as reconfigurações advindas com o Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>2</sup> e, mais recentemente, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>3</sup> (PNAIC).

As mudanças realizadas com a ampliação do Ensino Fundamental, como também a proposta do PNAIC, colocam o desafio de pensar sobre a nova identidade dos anos iniciais da alfabetização. De acordo com o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implementação” (BRASIL, 2009), o acréscimo de um ano no início do Ensino Fundamental visa possibilitar que as crianças sejam matriculadas mais cedo no ensino obrigatório. Sendo assim, é defendido que os três primeiros anos constituam um bloco de alfabetização. Recentemente, o PNAIC reforçou esse princípio, pois tem como meta garantir que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano, objetivo já sinalizado nos documentos do EFNA.

Ao realizar a leitura de um dos documentos disponíveis<sup>4</sup> do PNAIC, é possível perceber as referências sobre o uso do texto na sala de aula. Mesmo que a utilização de textos seja um tema bastante debatido nos estudos sobre alfabetização já há um longo período, os tipos de textos discutidos se modificaram com o tempo. Anteriormente, os textos correntes no processo de alfabetização estavam nas cartilhas, que continham pequenas frases, em que as consoantes e vogais se repetiam, como a frase bastante conhecida: “Ivo viu a uva”.

No material da unidade 1 – ano 1, do PNAIC, destacam-se os “Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa” (BRASIL, 2012, p. 32). Esses direitos são esmiuçados detalhadamente, separados por áreas: como, leitura e produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: discursividade textualidade e normatividade e análise lingüística: apropriação de escrita alfabética, com habilidades que devem ser introduzidas, aprofundadas ou consolidadas de acordo com o ano em questão (1º, 2º ou 3º ano). Esses documentos, portanto, apontam parâmetros do que deve ser trabalhado em cada ano, delimitando o que é possível para cada idade.

---

<sup>2</sup> Doravante, utilizarei a sigla EFNA.

<sup>3</sup> Doravante, farei referência ao Pacto por sua sigla oficial: PNAIC.

<sup>4</sup> Os materiais disponibilizados no *site* do Pacto são os cadernos utilizados nas formações para os professores alfabetizadores das redes públicas que aderiram ao programa. O caderno de formação que serviu de fonte para este artigo foi Unidade 1 – ano 1. Cf.: <http://www.pacto.mec.gov.br>.

Tendo em vista a grande adesão de municípios ao PNAIC, um dos pontos a serem analisados são os direitos de aprendizagem em relação à produção textual, que aparecem nos materiais desse programa. Além disso, busca-se perceber os sentidos do uso de texto no 1º ano. Para isso, foram realizadas entrevistas com duas professoras que atuam no 1º ano, como também foram analisados dos cadernos dos alunos. As análises tiveram como suporte teórico os Estudos Foucaultianos e também autores como Célestin Freinet e Luiz Carlos Cagliari.

Nesta seção, foi realizada uma pequena introdução do tema a ser discutido. Na seção seguinte, será apresentado o referencial teórico. A terceira seção é dedicada às análises, as quais foram agrupadas em dois eixos: 1) Produção textual: direitos de aprendizagem de acordo com o PNAIC; e 2) Texto na sala de aula do 1º ano: quais os sentidos?

## **2. Referencial teórico**

Nesta seção, será exposto o aporte teórico utilizado na pesquisa e um pequeno mapeamento de estudos sobre o uso de textos na alfabetização de crianças. O problema desta pesquisa tem como foco o uso de textos na alfabetização de crianças no 1º ano do EFNA. Assim, é importante retomar os estudos sobre essa temática.

Deve-se frisar que o texto circulante nas salas de aula modificou-se com o tempo. Podemos citar as cartilhas como sendo um dos primeiros suportes autorizados a levar texto para a sala de aula. Artur Gomes de Morais (2012) reflete sobre a utilização das cartilhas, afirmando que, independente do método utilizado, os alunos não poderiam produzir “textos reais”, já que, com esses materiais, eles passavam por treinamentos, pois letras, fonemas e sílabas – de acordo com o método utilizado – eram apresentados progressivamente, sem disponibilizar recursos suficientes. O autor completa que, atualmente, cartilhas fônicas apresentam aos alunos “pseudotextos”, com muitas letras repetidas, diálogos e temas sem sentido.

Essas críticas de Morais (2012) surgem a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que tiveram forte impacto sobre a circulação de cartilhas no Brasil a partir da década de 1980. O estudo das autoras é considerado um marco na área da alfabetização, no que se refere à apropriação da escrita. Altamente difundido em nosso País, tal estudo ainda se faz presente. As autoras sinalizavam que as crianças deveriam presenciar situações reais de leitura de textos presentes em nossa

sociedade. Ferreiro e Teberosky (1999), então, sugeriam que se deixasse de lado o uso de cartilhas, pois consideravam os textos daqueles materiais “sem sentido”, descolados da realidade dos alunos.

As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (ibid., p.293) também apontavam para uma escrita “espontânea”, pois a cópia inibiria a “verdadeira escrita”:

“[a criança] deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético [...], para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 11).

Antes dos estudos de Ferreiro e Teberosky, Célestin Freinet (1976), em meados da década de 1920, em seu livro “Texto Livre”, já defendia a escrita livre pela criança, embora seus textos tenham tido pouco destaque no Brasil. Para o autor, a escrita deveria ser livre, sem hora marcada ou tema escolhido pelo professor. Portanto, a escrita de textos proposta por Freinet, mesmo tendo aparecido há quase um século, por outro lado, tem aspecto de novidade por permitir que alunos, mesmo bastante pequenos – crianças de 5 anos – sejam autores da sua escrita. O papel do professor seria necessário em um segundo momento, para a leitura e direcionamento das correções, como também para a divulgação dos textos para a comunidade. É necessário ressaltar que a correção do texto não era o foco principal da proposta, mas sim a divulgação dos textos dos alunos.

Pensando nessa “escrita livre”, defendida primeiramente por Freinet (1976) e, mais tarde, por Ferreiro e Teberosky (1999), podemos pensar em algumas questões: o que se estaria entendendo por “escrita livre” nas escolas? Quando e por meio de que tipo de propostas crianças de seis anos estariam escrevendo na escola? Que tipo de textos estaria circulando nas turmas de 1º ano?

Ao longo das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, percebi a recorrência dessa ideia. No entanto, ao exprimir “escrita livre”, uma das professoras, por exemplo, referia-se a uma etapa de atividade bastante direcionada, diferentemente, do que é sinalizado nos estudos dos autores citados anteriormente.

Algumas expressões e conceitos acabam ganhando bastante força nos estudos sobre educação; entretanto, por vezes, são apenas repetidas entre professores, sem que haja uma reflexão sobre onde ou como surgiu. No caso da Psicogênese, Piccoli e Camini (2012) refletem sobre a influência desse estudo, afirmando que, mesmo que muitas professoras alfabetizadoras não tenham lido a pesquisa original, elas acabam

reproduzindo os níveis psicogenéticos da escrita em suas práticas pedagógicas por outra via de apropriação, tamanho o poder de verdade e circulação da referida pesquisa no Brasil.

Certos discursos pedagógicos acabam por ter mais poder do que outros, sendo cada vez mais reproduzidos pelos professores, ganhando espaço de discurso único e verdadeiro. Os discursos construtivistas, a partir da Psicogênese, foram amplamente disseminados em nossas escolas, como sendo uma nova etapa para a alfabetização. A Psicogênese seria um contraponto a uma pedagogia tradicional.

Como afirmado na parte introdutória deste artigo, deve-se destacar a amplitude do discurso sobre a obrigatoriedade da utilização de textos no processo de alfabetização. Tentando relacionar esse tema com os conceitos de discurso, poder e saber, conforme definidos nos estudos de Foucault (2008a), podemos afirmar que o discurso sobre os usos de textos no processo de alfabetização acaba tendo um grande efeito de verdade. Sendo assim, esse discurso predominante seria resultante das relações de poder e saber, pois “onde há saber, portanto, há poder em funcionamento, e onde houver um poder em funcionamento, haverá saberes que o colocam em funcionamento em correlação com outras relações poder-saber” (CAMINI, 2010, p.29).

A predominância do discurso da alfabetização a partir de textos delimita o trajeto a ser seguido para a apropriação do sistema de escrita. O que prevalece diante do discurso em questão são as práticas que defendem o contato das crianças com diversos gêneros textuais e a “escrita livre”, anterior à apropriação da escrita alfabética. Segundo Foucault (2008b), toda sociedade baseia-se em relações de poder, dessa forma, nada seria livre. Mesmo que uma prática, de certa forma, pareça algo natural, esta segue certas regras e restrições.

### **3. Reflexões sobre o texto no 1º ano**

As análises<sup>5</sup> foram possíveis através de duas entrevistas com duas professoras do 1º ano e registros feitos a partir da observação dos cadernos de seus alunos. Após a realização das entrevistas, as recorrências foram destacadas para posteriormente

---

<sup>5</sup> O primeiro contato realizado com a escola escolhida foi na busca de professoras que aceitassem participar da pesquisa. Apresentei-me e expus o trabalho que seria realizado. A instituição foi bastante receptiva e rapidamente duas professoras concordaram em participar. Elas são nomeadas neste artigo como “professora A” e “professora B”.

serem analisadas. Também foram tiradas fotos dos cadernos dos alunos para conseguir visualizar a utilização dos textos.

A partir dos dados levantados pela pesquisa de campo, foram produzidos dois eixos analíticos: Produção textual: direitos de aprendizagem de acordo com o PNAIC; e Texto na sala de aula do 1º ano: quais os sentidos?

### **3.1 Produção textual: direitos de aprendizagem de acordo com o PNAIC**

O PNAIC é um programa federal que tem como objetivo oferecer formações aos professores para que seja possível alfabetizar os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, em língua portuguesa e em matemática. No espaço voltado para o programa, no *site* do MEC, há diversas informações e documentos. Em 2013, professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, na rede pública, tiveram formações com auxílio dos materiais disponibilizados pelo PNAIC.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente o 1º ano, passam por uma reconfiguração devido à sua ampliação, a partir de 2007. Os três primeiros anos são voltados para a alfabetização, para que os alunos tenham mais tempo para consolidar as aprendizagens. Pensando nisso, nesta subseção, será exposto o que é visto no caderno de formação para professores do 1º ano, na tentativa de fazer relações com o que foi visto nos cadernos dos alunos e nas entrevistas com as professoras. No material disponibilizado no *site*, há cadernos de estudo específicos para cada ano do “Ciclo da alfabetização” ou “Bloco de alfabetização”. Nesta subseção, focarei na análise dos direitos que se referem à produção de textos.

Inicialmente, a unidade 1, do caderno referente ao 1º ano, destaca que, até os anos 1980, só havia as cartilhas como fonte de texto para os alunos em sala de aula. Reconhece que os estudos da Psicogênese modificaram a forma de compreendermos a apropriação da escrita, refletindo que esta não é um código e sim um sistema. Dessa forma, não haveria mais sentido aplicar incansavelmente exercícios repetitivos das cartilhas, sem sentido, na tentativa de memorizar o suposto código alfabético. Ao mesmo tempo em que admite novos caminhos que os estudos da alfabetização seguem após Ferreiro e Teberosky, também afirma, a partir dos estudos de Magda Soares, que a Psicogênese foi capaz de causar certos equívocos, como a ideia de que a criança poderia se alfabetizar apenas em contato com materiais escritos. O caderno do Pacto reforça concepções de Magda Soares quando sugere que letramento e

alfabetização são “inseparáveis”, devendo-se alfabetizar os alunos com práticas efetivas de escrita que utilizem “textos reais”.

Para a língua portuguesa, o Pacto destaca seis objetivos principais. Destaco o primeiro objetivo:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos (BRASIL, 2012, p.32).

A partir desse excerto, é possível afirmar que os textos utilizados devem ter uma finalidade, tendo um sentido, como as escritas em nosso cotidiano. Na segunda entrevista, a professora B relata a construção de um bilhete coletivo dos alunos do 1º ano para alunos maiores, com o a intenção de conscientizá-los para não escreverem nas mesas, já que dividem a mesma sala em turnos opostos. Abaixo, segue um pequeno trecho do relato da professora.

**Professora B:** Então, como a gente vai fazer um bilhete pra turma da tarde pra que eles deixem...conservem nossas mesas? Tem que dizer pra quem, tem que dizer o que a gente quer, tem que botar lá no final a data, tem que agradecer e tem que dizer quem é que tá mandando. Então, tudo tu vai fazendo através do bilhete. No caso, tu tens um objetivo: pedir que a turma da tarde não risque as mesas.

Nesse excerto, podemos inferir a influência dos estudos sobre letramento. A professora B exemplifica uma proposta de escrita, afirmando que tal proposta deve ter um objetivo real de comunicação.

Nos direitos relacionados à produção de texto, são expostos onze objetivos (figura 1). Desses onze, quatro não aparecem como propostas a serem contempladas no 1º ano; três objetivos deverão ser introduzidos; e outros quatro deverão ser introduzidos e aprofundados.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 1: Direitos de aprendizagem relativos à produção de textos escritos (BRASIL, 2012, p.34).

Como citado anteriormente, três direitos/habilidades deverão ser introduzidos no 1º ano. Desses três, dois se referem à escrita de diferentes gêneros com autonomia: planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia; e produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. Por outro lado, quando se trata de escrita com auxílio de escriba, aparecem outros dois direitos/habilidades que devem ser aprofundados, e não apenas introduzidos. Já a realização de correção do texto produzido, reescrita, organização de parágrafos e pontuação são competências que, segundo o PNAIC, não são direitos/habilidades a serem introduzidos no 1º ano.

Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, ficou visível que os direitos que mencionam auxílio de um escriba são bastante mobilizados pelas professoras, por meio do recurso ao “texto coletivo”. As duas professoras afirmam privilegiar o texto coletivo, criando-os oralmente, com a professora escrevendo no quadro ou em um cartaz. No caso de trabalho com músicas, as professoras já trazem um cartaz com o

texto pronto. Como justificativa a essas práticas, as professoras afirmam que os alunos estariam muito inseguros para escrever individualmente.

No caso da escrita com autonomia, o Pacto lembra que essa habilidade deverá ser introduzida no 1º ano. No entanto, em minha pesquisa, reparei que o texto individual aparece como uma proposta limitada a alguns alunos, como a professora A relata, quando questionada sobre as propostas de escrita de texto no 1º ano:

**Professora A:** [...] quando a gente propõe de escrever texto, então, geralmente, eu faço coletivamente, e aí não tem problema, não tem dificuldade alguma, já é parte da rotina, parte do trabalho. Quando a gente propõe textos menores, individualmente, aí a gente faz um trabalho individual. Mas eu to bem acostumada a trabalhar em coisas individuais, e as outras crianças ficam brincando ou fazendo outra atividade com atividades mais específicas, como jogos pra alfabetização.

A professora B também destaca as diferenças entre os alunos e a propostas que devem ser realizadas, quando questionada sobre quais textos são trabalhados e como são explorados em sua sala de aula.

**Professora B:** [...] eu tenho crianças que ainda tão na relação letra/som sendo trabalhadas. Tem criança escrevendo melhor? Tem. Então, nesse contexto em que eu estava, eu fazia coletivo.

A partir destes excertos podemos inferir que para essas professoras os conhecimentos sobre a “relação letra/som” seriam um pré-requisito para os alunos desenvolverem a textualidade. Para a construção de textos, é necessário o conhecimento sobre a escrita alfabética, como também é preciso agregar outras habilidades além das relações grafofônicas. Essas duas habilidades – conhecimento da escrita alfabética e textualidade – estão interligadas, mas são habilidades distintas. Dessa forma, conhecer as relações entre grafemas e fonemas não é garantia de conhecimento sobre a escrita de textos.

Quando questionadas sobre as dificuldades que poderiam existir para propor a escrita de textos no 1º ano, as professoras defendem a proposta coletiva como sendo a melhor alternativa, já que, no primeiro momento, as crianças estariam inseguras para escrever:

**Professora A:** Quando a gente propõe textos menores, individualmente, aí a gente faz um trabalho individual, mas eu to bem acostumada a trabalhar em coisas individuais, e as outras crianças ficam brincando ou fazendo outra atividade com atividades mais específicas, como jogos pra alfabetização.

**Professora B:** A individual (escrita) tu vai conseguir que nível de escrita ela tá. E a coletiva tu vai conseguir mostrar pra eles a estrutura de texto. A coisa de ter um início, de ter um meio, tem que ter um fim.

A partir dos excertos acima, podemos inferir que a proposta individual estaria limitada a um grupo de alunos, enquanto os outros colegas realizariam outras propostas.

O documento em análise nesta seção parece dar grande destaque à escrita a partir de um escriba, ou seja, uma escrita coletiva. Dessa forma, reafirma-se a prática que já vem sendo vista com certa recorrência em turmas de 1º ano. Por outro lado, a escrita individual ainda é uma prática pouco difundida pelas professoras. Fica sinalizado que as professoras parecem pensar que, já que os alunos não estão com as relações grafema-fonema consolidadas, não seria possível realizar uma proposta de texto individualmente.

### **3.2 Texto na sala de aula do 1º ano: quais sentidos?**

Esta seção inicia destacando uma contradição: nas entrevistas, as professoras sinalizam uma valorização dos estudos da Psicogênese e do Letramento; no entanto, ao analisar os cadernos dos alunos, fica evidente um trabalho que valoriza bastante a “marcha sintética” da alfabetização, ou seja, iniciando por uma unidade linguística menor (a letra) e avançando progressivamente para uma unidade maior (palavras e textos). De acordo com José Juvêncio Barbosa (2006), a marcha sintética na alfabetização é bastante antiga, advindo da Antiguidade. Explica que, nesse período, o método se configura com sendo um processo bastante lento. Em um primeiro momento, não havia a escrita, que seria ensinada posteriormente, apenas quando um aluno já conseguia realizar a leitura de um texto. Sendo assim, os alunos deveriam oralmente nomear as letras do alfabeto sem a grafia das letras; em um segundo momento, a grafia era apresentada. O próximo passo era aprender as sílabas, na ordem em que aparecem no alfabeto. As primeiras palavras aprendidas deveriam partir das mais fáceis para as mais difíceis – na visão adulta –, iniciando pelas monossílabas. Posteriormente, surgiu o método analítico, juntamente com discussões sobre quais dos dois métodos seria a melhor a escolha.

Mesmo depois de um longo tempo, a influência do método sintético é bastante marcante. Os passos a serem seguidos sofreram alterações, mas o foco do método sintético ainda prevalece: partindo de uma unidade menor para uma unidade maior. Destaca-se também que o papel da escrita se modificou, mas ainda parece secundário no início do processo sintético. Os discursos mais atuais indicam o uso de textos para o processo inicial de alfabetização, por outro lado, esta utilização não sugere que o trabalho com unidades menores desapareça. Piccoli e Camini (2012) afirmam que um planejamento lançado a partir de textos não indica que análise de unidades menores não seja realizada, como também afirmam ser necessária essa análise mais minuciosa de elementos menores.

Abaixo, mostro duas imagens de cadernos de alunos das professoras participantes da pesquisa, que especificam a primazia do trabalho referente ao conhecimento de letras e relação letra-som.

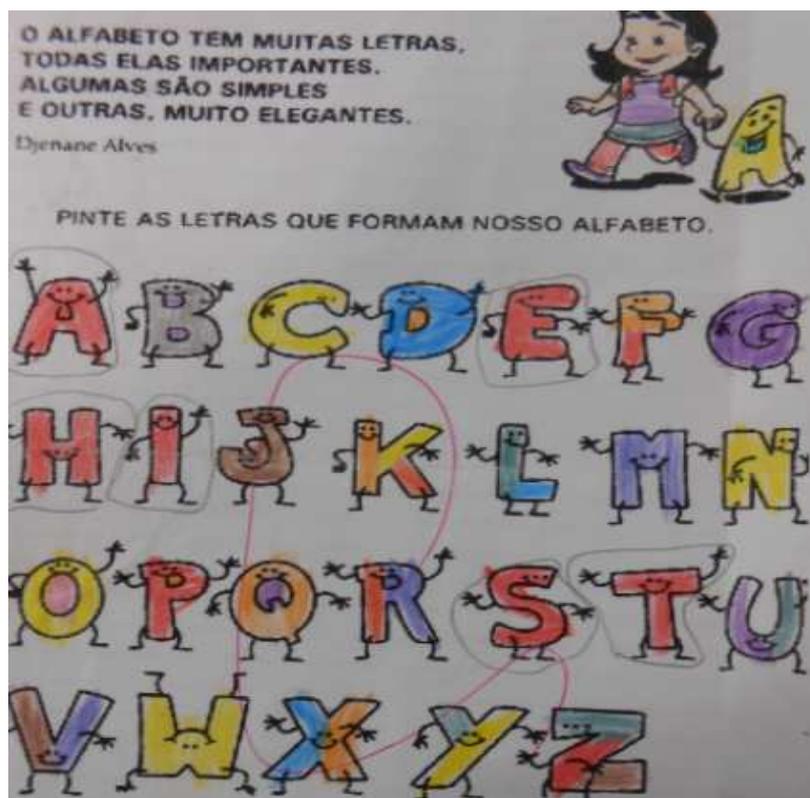


Figura 2: atividade explorando as letras do alfabeto. Fonte: caderno de aluno da professora B.



Figura 3: atividade explorando as letras do alfabeto. Fonte: caderno de aluno da professora A.

O que parece ser contraditório é que, nas entrevistas, as falas carregam os estudos da Psicogênese, que criticam os métodos sintéticos, defendendo a imersão da criança na cultura escrita<sup>6</sup>, sendo essa imersão responsável pelo processo de alfabetização. As professoras destacam – sem nomear diretamente os estudos do letramento – como sendo fundamental propor atividades com diversos gêneros escritos e práticas de escrita que tenham sentido e objetivo. Cabe destacar aqui que os estudos do letramento, a partir da década de 1980, passaram a interferir na percepção do uso de textos na alfabetização, pois os textos que deveriam ser utilizados na escola deveriam ser os mesmos que circulam em nossa sociedade. O que se pode afirmar é que os textos aparecem nas aulas das professoras, entretanto, em uma posição secundária em função do privilégio dado a essa “atualização” que elas fazem da marcha sintética.

Quando as professoras foram questionadas sobre propostas com o uso de textos, as duas consideraram como importante, sendo possível, na opinião delas, sua utilização desde o início do ano letivo. No entanto, como foi detalhado anteriormente, parece que um dos pressupostos que regem os planejamentos é pautado em ensinar as letras separadamente, destacando as famílias silábicas, seguindo o seguinte esquema: letras → palavras → frases. Nesse sentido é que argumento que o texto aparece como secundário.

<sup>6</sup> Emilia Ferreiro também não adotou o termo letramento. Para a tradução de *literacy*, dá preferência à expressão “cultura escrita”, argumentando que o acesso a essa cultura desencadearia o processo de alfabetização [...] (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 17).

Mas como tais textos são apresentados? Quais suportes e recursos são disponibilizados para a realização das propostas? Investigando essas questões, foi possível perceber que, no caso da professora B, os textos apareceram juntamente com as datas comemorativas: Páscoa e Dia do Índio. Os textos eram músicas bastante conhecidas do público infantil, conforme mostram as imagens abaixo (figuras 4 e 5).

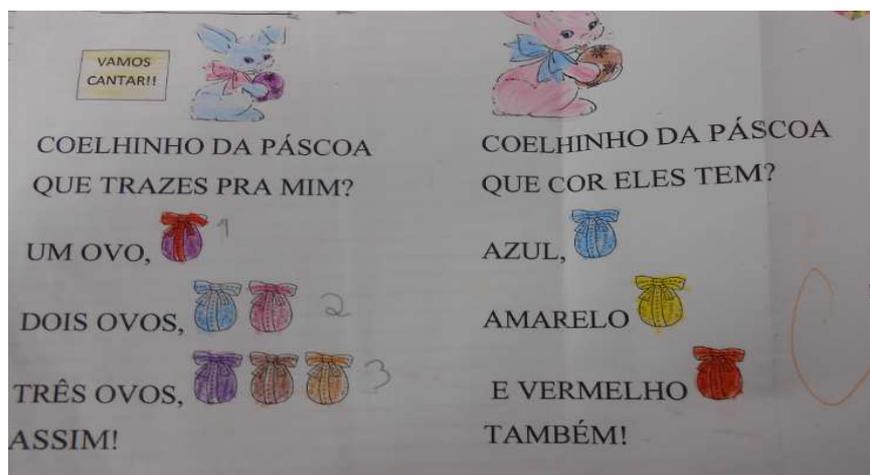


Figura 4: letra de música relacionada à Páscoa. Fonte: caderno de aluno da professora B

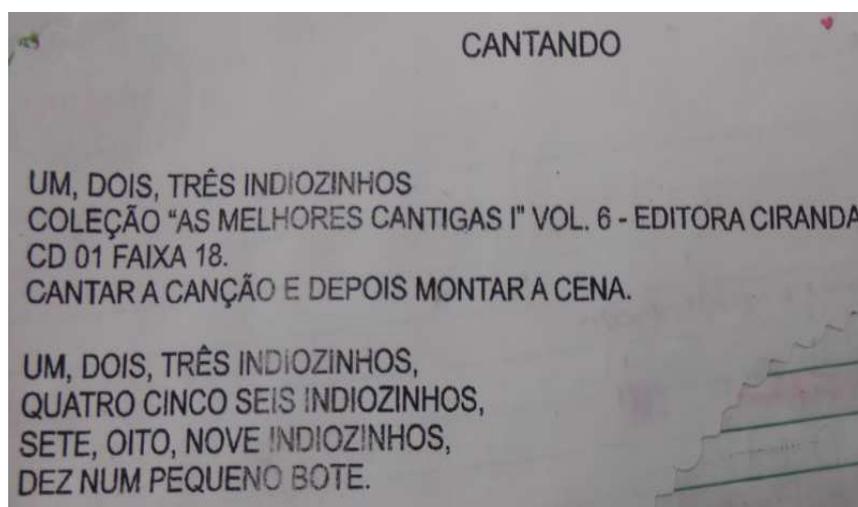


Figura 5: letra de música relacionada ao dia do índio. Fonte: caderno de aluno da professora B.

Ao seguir com as observações dos cadernos, foi observada a utilização de letras de músicas mais duas vezes, copiadas pelos alunos em seus cadernos: "Pula Fogueira" (figura 6), no mês de junho, e "Ciranda Cirandinha", no mês de agosto. Novamente, destaca-se que as propostas de exploração das músicas estavam relacionadas a datas comemorativas: a primeira relacionada à festa junina, e a segunda, no mês de agosto, na semana do folclore.

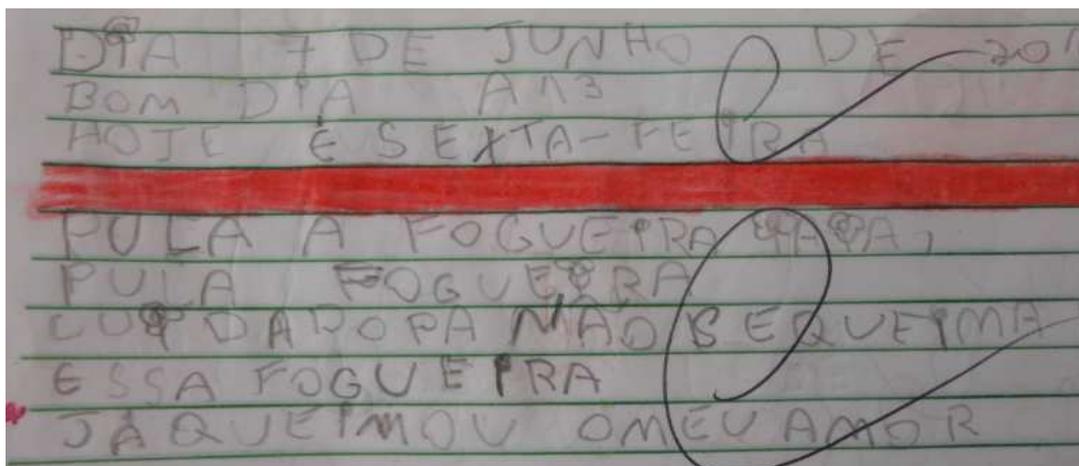


Figura 6: cópia da música “Pula fogueira”, realizada por aluno da professora B, no mês de junho de 2013.

Estes dados mostrados até aqui indicam que os alunos copiam textos, mas não os escrevem com autonomia. A produção de texto individual parece ser incentivada apenas quando os alunos já estão com o sistema de escrita consolidado. A noção de texto é vista como uma etapa posterior, não sendo encarada como um processo, mas uma aprendizagem que somente os alfabetizados estariam preparados.

No caso da professora A, os textos nos cadernos dos alunos iniciam no mês de maio, com a canção “Boi da cara preta”. Em junho, há também as cantigas “A canoa virou” e “Pula fogueira”, esta última também utilizada pela professora B. Nesses casos, os textos também foram copiados pelos alunos no caderno.

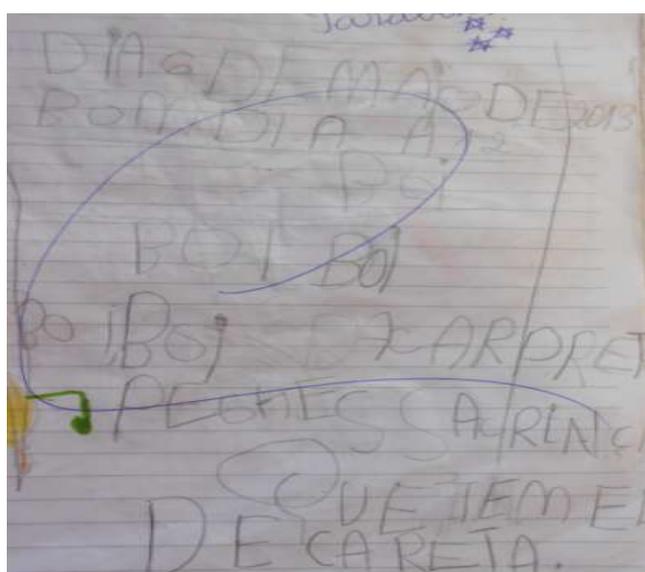


Figura 7: cópia da letra da música “Boi da cara preta”, realizada por aluno da professora A, no mês de maio de 2013.

O gênero textual “receita” também foi utilizado pela professora A. Foi possível observar em dois momentos: em um deles, os responsáveis escreveram uma receita no caderno dos alunos; no outro, os alunos completaram os ingredientes da receita de um bolo.

A escrita de texto pelos alunos, portanto, não parece ser aprovada em um primeiro momento, pois textos apareceram colados no caderno ou copiados pelos alunos. Abaixo, mostro que, quando questionada sobre o que considera atividades de escrita e que propostas seriam fundamentais para o 1º ano, a professora A não menciona a escrita de texto:

**Pesquisadora:** O que você considera atividade de escrita nas suas aulas? Cite alguns exemplos.

**Professora A:** São atividades que a gente propõe que os alunos escrevam e, principalmente, que escrevam livremente, e a gente possa tá fazendo uma análise dessas escritas livres, né.[...]. Uma atividade muito significativa e que não pode faltar desde o primeiro dia do ensino fundamental, do 1º ano, são atividades com alfabeto móvel [...].

**Pesquisadora:** Dessas atividades, quais você considera fundamentais para uma turma de 1º ano? Por quê?

**Professora A:** Atividades fundamentais: de escrita livre dos alunos e de escrita onde a gente pode tá fazendo algumas reflexões, né. Então, eu vou escrever, a gente faz a escrita, eles escrevem e depois vão ler, né.

Outra atividade extremamente importante é o uso de palavras significativas, como os glossários. Tá fazendo essas análises dessas palavras, que em determinadas vezes é uma história. Essas listas de palavras são feitas a partir de uma história ou através do projeto de trabalho da turma. Enfim, é extremamente importante o trabalho com listas de palavras.

A professora B afirma que, no início do ano letivo, as propostas de escrita envolvem o nome próprio dos alunos, como também as letras do alfabeto e as “famílias silábicas”. Quando solicitada que explique as diferenças entre as atividades de escrita do início do ano letivo e as que ocorrem no segundo semestre, a professora comenta:

**Professora B:** É claro que no início tu vai trabalhar muito mais letra do que texto, mas acho que todas elas [atividades] são fundamentais pra tu ter a noção do todo. Não tenho dúvida que tu usa muito mais a letra e a palavra do que o restante, mas todas são fundamentais.

No final da entrevista, professora B também cita que a proposta que envolve escrever quatro palavras e uma frase é atividade de escrita importante, realizada por ela quinzenalmente. Piccoli e Camini (2012) problematizam os efeitos pedagógicos que a Psicogênese da Língua Escrita produziu, entre eles as “testagens”. As pesquisadoras afirmam que os materiais utilizados na pesquisa de Ferreiro e Teberosky foram diversos e que as “quatro palavras e uma frase” não é citada naquele estudo, mas em

estudo posterior, de 1982. Afirmando também que, ao realizar a testagem com apenas esse número de palavras e frase, nem sempre a professora se coloca como pesquisadora das hipóteses de escrita dos alunos. Há, ainda, casos de “enquadramento selvagem” das escritas em níveis propostos pela Psicogênese (PICCOLI; CAMINI, 2012).

A imagem abaixo (figura 8) aponta um texto informativo, indicando que teria sido formulado pela professora A e copiado pelos alunos no caderno.

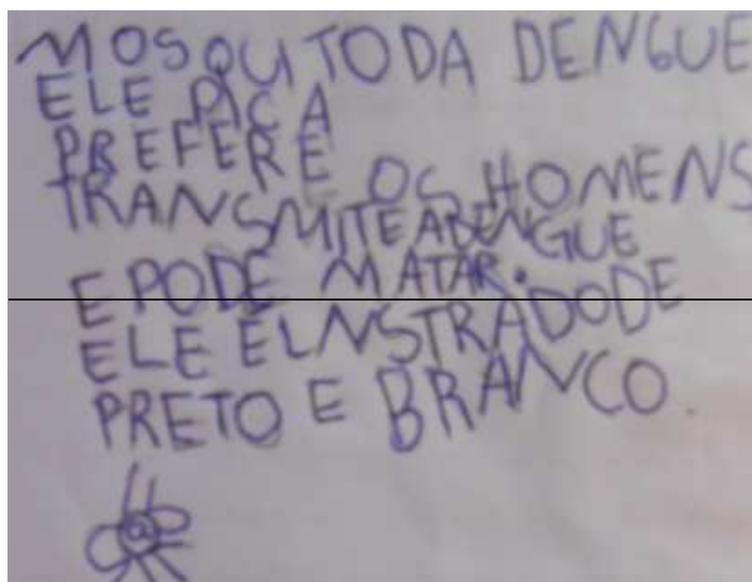


Figura 8: texto informativo copiado pelos alunos. Fonte: caderno de aluno da professora A.

O próximo relato da entrevista da professora A também é bastante produtivo para a problemática em análise:

**Pesquisadora:** Você acha que os alunos devem começar a escrever textos no 1º ano? Por quê? (Com que frequência? Com que tipo de proposta?)

**Professora A:** Sim, eles devem a começar a escrever textos. Nem que seja, um texto organizado por nós coletivamente e, inicialmente, seja uma cópia, mas que eles já sejam desafiados a pensar nesta estrutura, que é diferente de pensar numa palavra, né. E isso deve acontecer, no mínimo, uma vez por semana. A escrita e a leitura de textos, né.

Que sentido teria a cópia do texto após a escrita no quadro ou em um cartaz? Tais propostas indicam que os alunos deveriam se apropriar da estrutura dos diferentes gêneros a partir da cópia. Reparou-se, também, que a fala da professora A é marcada diversas vezes pela expressão “escrita livre”. O que seria, então, uma escrita livre para a professora? Segundo ela, essas escritas serviriam para análise, o que pode indicar

que as escritas livres estariam relacionadas às “testagens” psicogenéticas, inspiradas nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky.

Célestin Freinet, na década de 1920, publicava e analisava as escritas dos seus alunos, apontando como “escrita livre” a possibilidade dos alunos escreverem o que gostariam, com tema livre. Recentemente, os escritos de Luiz Carlos Cagliari (2009), indicam certa sobrevivência dos discursos de Freinet:

Minha opinião é que as crianças podem escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma carta, uma história, etc. A partir da produção de textos das crianças, podem-se fazer comentários a respeito de tudo que for relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares (CAGLIARI, 2009, p. 106).

Cagliari (ibid.) explica que a preocupação, por vezes, demasiada em escrever corretamente, acaba interferindo na escrita dos alunos, dificultando o pensamento. Mesmo que necessitem escrever palavras até o momento desconhecidas, os alunos acabam refletindo e apresentando diversas hipóteses de escrita, pois “as crianças, ainda em fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir escritos espontâneos” (id, ibid, p.107)

Quando questionada sobre as diferenças nas propostas de escrita no início e no segundo semestre do ano letivo, professora A afirmou:

**Professora A:** No início do ano letivo a gente faz um processo de reconhecimento das letras, de consciência fonológica [...]. Trabalho muito no início do ano com letra final, letra inicial, fazer essas análises das escritas: de quantas letras precisou, de quantos pedacinhos a palavra tem.

Quando se questionou sobre a prática pedagógica em uma turma com aprendizagens muito heterogêneas, a professora A destacou:

**Professora A:** Às vezes, eu proponho trabalhar em grupo conforme os conhecimentos deles. Mas, geralmente, a gente trabalha no grupo de uma forma geral, e vai propondo reflexões conforme as crianças, pra trabalhar dentro do conflito que ela se encontra. [...] Pra quem tá num nível silábico, tá pensando nessas reflexões de sílaba, quantas letras eu usei pra escrever tal sílaba, sílaba inicial também, e assim por diante. Pra quem já tá alfabético, tá propondo escrita de frases, de textos, leitura desses textos.

A partir do excerto acima, pode-se pensar que, para a professora, a escrita e o manuseio de textos é uma tarefa aparentemente complexa, pois seria necessário

consolidar outras aprendizagens que, para ela, seriam anteriores, até chegar ao nível do texto. Ela delimita o que os alunos que estariam nos níveis silábico e alfabético poderiam realizar, sendo a escrita de texto utilizada apenas para o último nível citado.

É necessário destacar, ainda, que é possível perceber os discursos que sustentam as escolhas pedagógicas feitas pelas professoras. No caso da professora B, nas entrevistas, contou que foi uma das professoras integrantes do Projeto Piloto para Alfabetização de crianças de 6 anos, implantado no Rio Grande do Sul a partir do ano de 2007, devido à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos<sup>7</sup>, tendo a “Alfabetização pós-contrutivista” do GEEMPA<sup>8</sup> como programa a ser utilizado em sala. Efeitos das didáticas produzidas pelo GEEMPA podem ser percebidos em muitos espaços educativos pelo País, e em especial no Rio Grande do Sul, onde fica a sua sede. Na fala da professora B, por exemplo, ficaram aparentes influências *geempianas*, como a história “Choco encontra uma mamãe” e a formação de grupos áulicos. A professora A também destaca nas entrevistas o uso de glossários<sup>9</sup> como sendo uma proposta de escrita essencial para o processo de alfabetização, recurso que também é difundido pelo GEEMPA.

Além disso, quando questionada sobre as diferenças entre as atividades de escrita realizadas no início e no segundo semestre do ano, a Professora B destacou:

<p><b>Professora B:</b> Na verdade, no início do ano tu começa muito em função do nome, da apropriação da escrita do seu nome pra fazer relação letra som, essa coisa inicial. E agora, no segundo semestre, eles já tem, a maioria já tem essa relação de alfabeto [...]</p>
---

Shineider (2009, p.99) destaca que, influenciadas pela Psicogênese, “as propostas *geempianas*, indicam sempre um trabalho inicial com os nomes dos alunos, por considerar que o nome deveria ser a primeira palavra a ser memorizada, e, por meio de jogos e sistematizações, é um elemento-chave para explorar as hipóteses dos alunos”.

A partir dos estudos de Foucault (2008a), devemos refletir que os discursos que foram aqui analisados não são apenas um ponto de vista, não são simplesmente a

---

<sup>7</sup> Implantado nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. Os programas foram: “Alfabetização pós-contrutivista”, do GEEMPA; “Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto; e “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna. Cf.: Schineider, 2009.

<sup>8</sup> Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação: “Desenvolve, desde sua fundação, atividades de pesquisa na área da educação. As finalidades são o estudo e a pesquisa com vistas à realização de ações efetivas visando à melhoria da qualidade de ensino junto a professores e técnicos que atuam na área educacional” (SCHINEIDER, 2009, p.36).

<sup>9</sup> Fichas com palavras-chave das histórias trabalhadas em sala de aula.

emissão de uma opinião, mas um ato político. Junto ao discurso está o poder de subjetivar alunos, pois “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2008a, p. 41).

Nesta seção, foi visto que os direitos de aprendizagem expostos pelo PNAIC parecem incentivar a escrita individual, propondo a introdução dessa proposta no 1º ano. Destaco que em tal documento não há clareza sobre o que significa “introduzir” escrita de texto; assim, parece que essa atividade é postergada para o final do ano e também pouco desenvolvida nas turmas de alfabetização. A escrita coletiva também é destacada nos documentos do PNAIC, além de ser privilegiada na fala das professoras entrevistadas; contudo, mesmo que as professoras salientem a produção coletiva, não fica evidente essa aplicação nos cadernos, como também nos trabalhos expostos em sala. Mostrou-se também que gêneros textuais foram utilizados pelas professoras. Além disso, destacou-se uma contradição: as professoras referem os estudos da Psicogênese para justificar o seu trabalho pedagógico, mas privilegiam propostas que lembram forte acento da “marcha sintética” na alfabetização, que é um viés bastante criticado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky.

#### **4. Considerações finais**

Tendo em vista que este artigo pretendia identificar os sentidos do uso de textos em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível verificar o primado do texto coletivo no discurso das professoras entrevistadas, assim como nos materiais do PNAIC.

O gênero textual predominante é a letra de música, que costumou aparecer nos cadernos dos alunos atrelada a datas comemorativas, a partir de fotocópias ou cópia manual feita pelos alunos no caderno. As canções escolhidas são bastante conhecidas pelas crianças. Podemos inferir que essas escolhas advêm dos estudos sobre cultura oral, privilegiando textos conhecidos pelo público infantil para facilitar o processo de leitura.

A partir das entrevistas, foi possível identificar a valorização dos estudos do letramento e da psicogênese na fala das professoras; entretanto, é importante salientar o ainda grande poder da “marcha sintética” verificado nas práticas pedagógicas

observadas nesta pesquisa. Com a alfabetização pautada principalmente em atividades que exploram a relação letra-som, o texto pareceu ocupar lugar secundário.

No caso, da proposta de “escrita livre”, relatada por uma das professoras, tal atividade parece não indicar um objetivo muito claro para os alunos; por outro lado, essa escrita parece cumprir o objetivo da professora de avaliar a escrita dos alunos de acordo com os níveis psicogenéticos.

## 5. REFERENCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. Breve história das metodologias. In: \_\_\_\_\_. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006. P. 43-52.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília-DF: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares. Para Educação Básica Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*. 2. ed. Brasília, DF Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 de novembro de 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMINI, Patrícia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27052/000762844.pdf?sequence=1>  
Acesso em: 23 de novembro de 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes. 2008b.

FREINET, Célestin. *O texto livre*. Lisboa: DinaLivro, 1976.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012

SCHINEIDER, Suzana. *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16460>. Acesso em: 7 de outubro de 2013.