



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TATIANA VIEIRA ALMEIDA

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO DISCURSO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FORTALEZA

2020

TATIANA VIEIRA ALMEIDA

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO DISCURSO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A451c Almeida, Tatiana Vieira.
As concepções de linguagem no discurso do professor alfabetizador nas séries iniciais do ensino fundamental I / Tatiana Vieira Almeida. – 2020.
115 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro .
1. Linguagem. 2. Alfabetização . 3. Letramento. 4. Professor. I. Título.

CDD 410

TATIANA VIEIRA ALMEIDA

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO DISCURSO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Fernanda de Castro Modl (Externa)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dra. Mônica de Souza Serafim (Interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me capacitar e me dar forças quando nem eu mesma achava que conseguiria, que me sustentou nessa caminhada e que esteve sempre ao meu lado me conduzindo pela mão.

À minha mãe, que sempre partilhou das alegrias e dos momentos difíceis, por vezes sem compreender, mas ainda assim dando todo o suporte necessário para que eu pudesse caminhar.

Ao meu pai, que sempre encheu a casa de livros e conhecimento e sempre disse a mim e minha irmã que a maior herança que ele poderia nos deixar seria a Educação.

À minha irmã, que mesmo distante me mandava palavras de incentivo e confiança.

Ao meu noivo, que compreendeu meu cansaço, me apoiou, me ouviu e muitas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma.

Às minhas amigas desde a graduação que ainda hoje permanecem comigo e vibram a cada vitória e a cada passo dado: Lígia Ribeiro do Nascimento, Ananda Badaró de Athayde Prata e Natali Tabosa Barroso.

A Luziana Lima, que me ajudou a fazer um plano piloto desta pesquisa, que para mim foi um abrir de olhos.

À minha psicóloga Alessandra Araújo pelo suporte emocional durante toda a caminhada.

À professora Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro, pela leveza da orientação, por compreender minha rotina de trabalho que por vezes tomava muito do meu tempo, que me acolheu e construiu comigo um objeto de pesquisa onde eu pude me encontrar.

Às professoras Mônica Serafim, Ana Célia Clementino Moura e Fernanda de Castro Modl que foram luz em suas palavras que em muito contribuíram para o meu caminhar.

Aos meus colegas da turma de mestrado, em especial Fernanda Passos, Rafael Lira e Eduardo Tabosa, pelo apoio e pelas sugestões recebidas durante toda nossa caminhada no Curso.

À Universidade Federal do Ceará, berço da minha graduação em Letras, para onde retornei para mais esse momento de busca por ampliar meus conhecimentos.

“A escola ideal é aquela que vale a pena, não apenas no projeto político e pedagógico, mas para cada um, a partir de suas escolhas de vida”

(CAGLIARI, 2011, p. 82).

RESUMO

A questão da alfabetização e do letramento não é um assunto recente dentro da nossa literatura. Entretanto, ainda não parece haver um consenso sobre o que sejam essas duas atividades e a importância delas no aprendizado de uma língua, neste caso, o português. A razão para tal talvez esteja no modo que o professor concebe a linguagem e como isso afeta a sua prática, conseqüentemente, chegando ao aluno. Autores como Travaglia (1998) e Geraldi (1998), passando por Braggio (1992) e Ferreiro (1988), trazem concepções de linguagem as quais utilizamos para abordar o tema desta pesquisa. Diante desse contexto, o presente trabalho teve por fim delinear um perfil da formação dos professores que estão em salas consideradas alfabetizadoras, em duas escolas da cidade de Fortaleza, a fim de compreender a noção de linguagem que esses professores trazem para suas práticas. Para atingir esse objetivo, primeiramente foi traçado um panorama teórico sobre algumas concepções de linguagem, de alfabetização e letramento, que nortearam a análise do *corpus*. Este, por sua vez, foi formado por entrevistas realizadas com seis professores, dois de cada série do ciclo de alfabetização, do 1º, 2º e 3º anos, além da amostra de algumas atividades utilizadas em sala com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita. Mediante a análise desses dados, foi possível, embasados no panorama teórico e nos documentos oficiais de educação do país, construir um provável perfil dos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Linguagem. Alfabetização/Letramento. Professor-alfabetizador.

ABSTRACT

The issue of literacy is not a recent issue in our literature. However, there still does not seem to be a consensus on what this activity is and their importance in learning a language, in this case, Portuguese. The reason for this, perhaps, is in the way the teacher conceives the language and how it affects their practice, consequently, reaching the student. Authors such as Travaglia (1998) and Geraldi (1998), in addition to Braggio (1992) and Ferreiro (1988), have concepts of language that we use to address the theme of this research. Given this context, the present study aimed to outline a profile of the training of teachers who are in classrooms considered to be literacy educators, in two schools in the city of Fortaleza, in order to understand the notion of language that these teachers bring to their practices. To achieve this objective, a theoretical overview was first drawn up on some conceptions of language and literacy, which guided the analysis of the corpus. The latter, in turn, was formed by interviews with six teachers, two from each series of the literacy cycle, from the 1st, 2nd and 3rd grades, in addition to the sample of some activities used in the classroom with the objective of teaching reading and writing. Through the analysis of these data, it was possible, based on the theoretical overview and official documents of education in the country, to build a probable profile of literacy teachers.

Keywords: Language. Literacy. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividades P1A	70
Figura 2 – Atividades P1B	72
Figura 3 – Atividades P2A	74
Figura 4 – Atividades P2B	76
Figura 5 – Atividades P3A	77
Figura 6 – Atividades P3B	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	UMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E LINGUAGEM	13
2.1	Tipos de ensino	15
2.2	Concepções de linguagem	20
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	27
3.1	Os modelos de alfabetização	27
3.2	Alfabetização e letramento na Linguística	30
3.3	Multiletramento pela BNCC	34
3.4	O que dizem os documentos oficiais de Educação	38
3.5	Sobre a formação profissional	40
4	METODOLOGIA	44
4.1	Caracterização da pesquisa	44
4.2	Delimitação do universo da pesquisa	45
4.3	Procedimentos de coleta de dados	45
4.4	Procedimento de análise de dados	45
5	ANÁLISE	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	8484	
	888	
	89	
	91	
	108	
	111	
	113	
	114	

1 INTRODUÇÃO

Com um caminhar que se inicia na graduação de Letras-Inglês Português, pude vislumbrar um mundo de possibilidades que culminaram na minha vida profissional enquanto professora de língua estrangeira. Após quase 10 anos em um curso de idiomas da capital, observei que as crianças traziam para o inglês estratégias interessantes no que diz respeito à leitura e escrita. Por curiosidade me interessei em realizar duas especializações para compreender melhor o universo que eu via na minha frente. A Psicopedagogia e na sequência a Neuropsicopedagogia me mostraram que o processo para se aprender a ler e a escrever é rico e cheio de decisões que se iniciam em escolhas feitas antes de se chegar à sala de aula.

Foi nesse período de compreender essa fase tão importante na vida de um indivíduo que me deparei com um Mestrado em Linguística, onde pude, após uma conversa com minha orientadora, Professora Pollyanne Bicalho, que havia sido minha professora na graduação, chegar à um tema tão caro para mim, fortemente ligado à Educação, à sala de aula.

O presente trabalho está inserido na área da Linguística, mais especificamente no âmbito da Linguística Aplicada, a fim de contemplar as concepções de linguagem dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente, 1^o, 2^o e 3^o anos. A ideia inicial desse projeto surgiu da necessidade de se discutir de que maneira os professores desse nível compreendem alfabetização e letramento. Para tanto, fez-se necessário ir um pouco mais a fundo e observar, por meio do discurso desse professor, como ele compreende a linguagem. Uma entrevista foi conduzida com 6 professoras das três séries iniciais em duas escolas diferentes. O convite às escolas foi prontamente aceito e as professoras escolhidas pela própria coordenação.

A alfabetização foi vista durante muitos anos como uma mera aquisição da língua escrita, reprodução de textos de cartilhas e memorização de frases descontextualizadas. Isso tudo preparava a criança para as fases seguintes. O professor por vezes não tem a formação que hoje se julga necessária para ensinar as crianças a ler e escrever.

Entretanto, com o avanço dos estudos na área do desenvolvimento infantil, observou-se que a criança, ao chegar à escola, já possui um conhecimento de mundo que influencia seu aprendizado, deixando claro para as instituições estudantis que as concepções de ensino deveriam rever seus métodos. Assim, faz-se necessário compreender de que maneira essas mudanças nos últimos 30 anos vêm contribuindo para o que hoje se entende

como letramento. Os professores passaram a ter mais estudos na área e conhecimento científico sobre as etapas de desenvolvimento, e os métodos de alfabetização foram mudando nesse período. Travaglia (1998, p. 21) já afirmava que “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Assim, o autor propõe três concepções de linguagem que fizeram parte da base desta pesquisa.

Para a Linguística, o tema se faz importante no sentido de que, ao lidar com a alfabetização, estamos conseqüentemente falando da aquisição formal de uma língua, no nosso caso, do português. Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 196), “o professor de uma língua é um especialista em seu campo, do mesmo modo que o linguista no seu, e assim continuará sendo. Não está ensinando linguística. Mas está ensinando algo que é o objeto do estudo da linguística”. Para os autores, quando o professor se utiliza das palavras “verbo” ou “frase”, com relação à língua que está ensinando, ele está aplicando linguística. “É pena portanto, não aplicar a linguística mais adequada a este propósito” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 196). Ainda para os mesmos autores, fazer a substituição de bons professores sem conhecimentos ou exercícios linguísticos por professores que sejam habilitados em linguística, por si só, não iria alterar a eficiência do ensino da língua nas salas de aula. Dessa maneira, é preciso uma reflexão para além desses conceitos, analisar quais são as concepções de linguagem no discurso do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no 1º, 2º e 3º anos, e de que maneira elas se refletem em sua prática. Como objetivos específicos, delimitamos:

- a) compreender quais os impactos das concepções de linguagem na relação ensino e aprendizagem concernente à alfabetização dos alunos;
- b) verificar de que maneira o discurso do professor revela o seu foco na alfabetização e como isso se reflete em sua prática;
- c) observar que tipos de atividades são escolhidas e utilizadas pelos professores, tendo como objetivo a alfabetização ou consolidação da leitura e da escrita dos alunos.

Considerando que o assunto de alfabetização e letramento ainda hoje parece ser algo fluido em nosso meio educacional, surgiu então a inquietação, enquanto estudante e professora, de saber como esses conceitos são apreendidos pelos professores das escolas atualmente. Entretanto, é necessário que façamos um levantamento sobre quais concepções de linguagem esses professores têm e como aparecem em suas práticas.

O ponto de partida desta pesquisa são as concepções de linguagem que os professores têm. Dessa forma, utilizamos as noções de Travaglia (1998), que divide em três

os conceitos de linguagem a serem aqui discutidos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação. Para a última, Bakhtin (2009) traz uma contribuição, pois concebe a linguagem como sendo dialógica, uma vez que é um produto ideológico, dotado de signos, que não apenas reflete, mas refrata a realidade. Essa linguagem parte de uma consciência individual que irá se ligar às outras. Esses signos emergem do processo de interação entre essas consciências. Para o autor, para se tornar consciência, esta precisa se impregnar de conteúdo ideológico (semiótico) e se faz necessário o processo de interação social.

Esses conceitos estão ligados aos objetivos que se tem para ensinar a língua materna e aos tipos de ensino que podem ocorrer em um ambiente escolar. Baseando-se mais uma vez em Travaglia (1998), destacaremos três tipos de ensino: prescritivo, descritivo e produtivo, sendo este último considerado o mais adequado para o contexto de alfabetização que iremos apresentar.

A relação entre os objetivos e a concepção de linguagem é de extrema importância, pois justifica as escolhas didáticas que um professor faz com seu grupo de alunos. Esses conceitos foram utilizados como base no nosso trabalho, pois nortearam a análise no discurso dos professores em sala de aula. Travaglia (1998) traz esses apontamentos teóricos de forma generalizada, mas não faz uma progressão específica para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No contexto atual, o que se percebe é que o período de alfabetização se inicia antes do Ensino Fundamental, com a criança aprendendo seu próprio nome ainda na Educação Infantil. Entretanto, é ao entrar no primeiro ano que a criança é oficialmente apresentada ao mundo das letras, a princípio à letra bastão e na sequência à cursiva, e, para a aquisição desta última, o uso de cartilhas é ainda hoje realizado. Os dois últimos anos do Fundamental I vêm sendo vistos como uma preparação para a fase seguinte da vida do aluno.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), fala-se de uma tríade para que o ensino e a aprendizagem ocorram, sendo ela formada pelo objeto de estudo, no caso o português, o ensino, na figura da escola e dos professores, e o aluno, como um ser atuante nesse processo. O documento traz ainda o que os estudiosos já citados aqui afirmam: a importância da exposição desse aluno aos mais variados tipos de texto, para que cada vez mais ele possa ser um sujeito socialmente letrado. Apesar de o documento não utilizar o termo *letramento*, a ideia que é apresentada supõe esse conceito. O documento reconhece, ainda, as variadas formas, ou dialetos, da língua e afirma que não há uma forma certa de falar, mas que é preciso ensinar que para cada situação há uma maneira

mais adequada de comunicação. É interessante perceber que os PCN já trazem a noção de que a leitura é uma prática social, que os alunos deveriam ser incentivados a inferir sobre os textos. O documento deixa claro o papel do aluno enquanto ser ativo nesse processo e da escola enquanto ambiente fornecedor de oportunidades para o aprendizado.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), o documento traz os objetivos de cada etapa para os anos escolares e o que se espera do ensino das crianças para que elas sejam consideradas alfabetizadas e letradas. Sobre o período aqui em questão, no primeiro ano fala-se desde a identificação de letras e sílabas, chegando ao terceiro ano, em que se fala de um aluno mais autônomo, fazendo suas próprias considerações e reflexões acerca daquilo que se leu. Para tanto, esse documento também aponta para o importante papel do professor como um elemento indispensável nesse processo. O que procuramos neste trabalho é justamente verificar se o que está sendo esperado, nos documentos, está ocorrendo de fato nas salas de aula. Resta-nos saber se o discurso do professor desses três níveis condiz com o que está sendo esperado, ou se ele traz consigo suas próprias convicções, histórias e opiniões acerca daquilo que ele considera como educação.

Dessa maneira, embasamos o presente trabalho nas leituras acima mencionadas, entre outras que complementaram as teorias, mas procuramos sanar a inquietação inicial diante das lacunas que esses trabalhos anteriores deixaram. Dessa forma, pretende-se observar como e se os professores têm em mente essas bases teóricas, como elas se apresentam e, mais importante, se há uma mudança de discurso no decorrer dos três primeiros anos. Para tanto, o trabalho pretende contribuir para uma reflexão para aqueles que pretendem trabalhar, ou seguirem trabalhando, com essa fase tão importante, mas às vezes tão esquecida teoricamente pela escola e por aqueles que nela atuam, que são os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

2 UMA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E LINGUAGEM

Outras leituras sobre esse assunto foram de extrema importância para se chegar ao corpo desse texto. O conceito de linguagem apresentado por Ferreiro (1995), nas ideias de Piaget (1999), as crianças precisam de um contexto social para melhor atuarem (e não serem passivas) no processo de alfabetização. A autora traz ainda a importância do social para que esse aprendizado ocorra de forma efetiva.

Em outro trabalho, a autora defende que a alfabetização ocorre antes de a criança começar a ir para a escola, deixando clara a sua posição de que esse indivíduo não chega à escola como uma tábula rasa, como alguns teóricos pensaram em algum momento dos estudos acerca desse assunto. Nesse livro, Ferreiro (1988) fala da alfabetização como um processo, mas deixa a lacuna de explicar se há uma diferença na abordagem desse professor, que compreende o aluno como um ser social, desde antes de ele entrar no ambiente escolar, de forma a influenciar seu aprendizado.

Entretanto, nem todos concordam que o social influencia ou deveria influenciar o processo de alfabetização. Para isso, apresentamos as concepções de leitura e alfabetização de Braggio (1992), não apenas como uma retomada histórica, mas como embasamento de observação, juntamente com Travaglia (1998).

Dessa forma, a autora traz o modelo behaviorista, difundido por Bloomfield, ainda na década de 1930, que via a palavra diretamente ligada àquilo de que se fala. Na sequência, com influência dos pressupostos de Chomsky dos anos 1950 difundidos por Goodman nos anos 1960, a leitura é vista como um jogo de adivinhações, em que o leitor deve perceber as deixas linguísticas e criar o seu sentido para o texto, predizendo-o. Braggio (1992) divide o modelo interacionista em dois modelos de leitura. Assim, surge a sociolinguística, que defende que a linguagem escrita não é uma mera representação da fala, mas que há, sim, diferenças que dependem do social. A autora traz como um dos representantes desse período, mais uma vez, Goodman, que passou a ver o ensino da língua materna mais relacionado à realidade sociocultural do aluno.

No modelo interacionista II, Braggio (1992) aponta que, após o entendimento de que o ensino de uma língua materna deveria ser pautado em uma perspectiva sociocultural, Goodman, mais uma vez avançando os estudos e se baseando nas ideias funcionalistas de Halliday (1974), sugere que o processo de alfabetização parte de funções, sendo elas a instrumental, a regulatória, a interacional, a pessoal, a heurística, a imaginativa e a informacional. Por último, o modelo sociopsicolinguístico de leitura. Assim, além das novas

contribuições de Goodman, Rosenblat, ainda na década de 1970, passa a ver a leitura como um ato transicional, onde leitor e texto irão se encontrar e transformar a ambos.

Como já dito anteriormente, Braggio (1992) faz uma varredura histórica acerca dos modelos de leitura vigentes em determinadas épocas da história. Esses modelos ocorreram muitas vezes simultaneamente e talvez ainda estejam de alguma maneira em nossas salas de aula. Foi com base em suas ideias e nas de Travaglia (1998) que analisamos os discursos dos professores e observamos se há um resquício desses modelos ainda hoje em suas práticas.

Apoiando-se na ideia de uma língua socialmente construída, Geraldi (1998) traz que o estudo e o ensino dessa língua não podem ser desvinculados de sua história. Dessa maneira, a língua deve ser vista como algo mutável, baseada em usos, influenciada pelos espaços sociais em que ela atua. A língua estudada e ensinada como algo fechado e interno a si próprio deixa de distribuir cultura através dos conhecimentos, uma das funções da escola.

Com relação aos conceitos de alfabetização e letramento, remetemo-nos a Soares (2003), que faz uma diferenciação entre esses termos. Uma das justificativas desse trabalho é justamente a busca por compreender se os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I estão, primeiro, cientes de que há uma diferença entre letrar e alfabetizar; segundo, se eles adotam essa diferença em suas práticas; e terceiro, como isso tudo se reflete nas escolhas didáticas. Street e Lefstein (2007) também traz esse termo, apesar de que, para ele, *literacy*, vindo do inglês, não faz distinção entre os termos alfabetizar e letrar como nós temos no português. O autor traz o termo para uma realidade americana, ao afirmar que lá é crescente o número de indivíduos que não escrevem ou leem adequadamente.

No Brasil, Soares (2003) vê como diferente um ser alfabetizado, ou seja, que aprendeu a ler e a escrever, do indivíduo letrado, que se envolve socialmente com as práticas de leitura e escrita, que sabe utilizá-las nas mais diversas situações. Esse conceito, também trabalhado por Kleiman (2007), aponta a importância da figura do professor como fundamental para a exposição das mais diversas situações de uso de textos. Dessa forma, o aprendizado se tornará cada vez mais significativo e próximo do aluno, o que traz um desafio para esse educador, que deverá considerar em que contexto esse aluno está inserido.

O alfabetizar letrando passa a ser mais um fator para professores, alunos e escola que acreditam nessa diferença. Rojo (2010) aponta que não se trata apenas de escolher e ministrar determinado texto para a turma, mas sim compreender que mesmo a criança que ainda não foi alfabetizada pode trabalhar com um contexto cotidiano e, a partir desse ponto, encontrar gêneros que viabilizem contextos de letramento, como trabalhar com receitas, por

exemplo. Tudo o que envolveria essa atividade, desde a instrução do plantio dos alimentos, listas de compras, leituras de catálogos de supermercados, passando pelo preparo, até chegar ao livro de receitas, seria o que a autora chamou de multiletramentos.

Outro nome importante para esse trabalho, Cagliari (1997) traz a importância da alfabetização para a área da Linguística, justificando que ler e escrever são atos linguísticos. Aponta, ainda, que as crianças, ao chegarem à escola para serem alfabetizadas, já trazem em seu repertório um vasto conhecimento linguístico, uma vez que aprendem a falar antes de entrarem na escola. É verdade que atualmente temos a realidade de crianças que entram no ambiente escolar ainda com poucos meses de nascidas, mas ainda não é a maioria dos casos.

Cagliari (1997) destaca a valorização que a escola dá para as cartilhas, para a escrita correta das palavras em detrimento do que ela realmente representa. O autor fala de forma explícita que, ao final de um ano de alfabetização, a criança sabe escrever, deixando claro um pensamento de uma época não muito distante, mas que hoje talvez ainda seja uma realidade, dado o valor que se dá a esse período escolar. Essa talvez tenha sido a citação mais próxima do objetivo de nosso trabalho, mas o autor não faz um contraponto com as ideias do professor e qual o seu posicionamento acerca das ideias de alfabetização.

2.1 Tipos de ensino

Ao observarmos a aula, tivemos uma ideia se esse conceito se fez presente na prática em sua forma de conduzir a aula, fosse por atividades ou pelo discurso utilizado. É importante ressaltar que atualmente há muitas escolas com diferentes tipos de abordagem. Na realidade de Fortaleza, há escolas ditas tradicionais, outras apoiam-se em ideias construtivistas, outras têm classes especiais para determinados fins, mas todas elas têm um professor com seu próprio histórico e aquilo que ele acredita como ideal para o ensino.

Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974), a língua não deveria ser vista como algo que existe, mas sim como algo que acontece. Para eles, não se trata de um organismo, como acreditaram os colaboradores da noção de que a linguagem é uma expressão do pensamento, e nem deveria ser vista como estrutural como um edifício, postulado pelos Estruturalistas. “A língua é atividade, fundamentalmente de quatro espécies: fala, audição, escrita e leitura” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 27). Para os autores, há três tipos de ensino a serem aqui discutidos sob a ótica também de Travaglia (1998). São eles o ensino descritivo, o prescritivo e o produtivo.

O primeiro deles é o ensino prescritivo. Esse conceito está ligado ao primeiro conceito de linguagem, no que se refere à valorização da norma culta da língua, ignorando as variações linguísticas. Assim, o maior objetivo é fazer com que o aluno substitua seus próprios padrões, reiterados em casa, do meio, considerados errados ou inaceitáveis, por uma linguagem normativa, apresentando, assim, a variedade escrita da língua. “O ensino prescritivo da língua é a interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro, sendo por isso restrito à língua materna” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 259).

Para Travaglia (1998), esse tipo de ensino restringe a competência do aluno, fechando-o em apenas um tipo de língua. Nesse sentido, o autor, baseando-se em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), em sua obra, explicita o tipo de ensino ou abordagem da língua.

Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele (TRAVAGLIA, 1998, p. 19).

De acordo com o grupo de autores, o ensino prescritivo responderia à pergunta “para que ensinamos língua materna?”, ao afirmar que essa abordagem tem por objetivo ensinar as crianças a substituírem seus próprios padrões de atividade linguística, considerados inaceitáveis, por padrões aceitáveis. “A relação entre o que se considera errôneo e os preconceitos linguísticos, dialetos, é bastante recorrente em vários estudos da linguística de uma forma geral” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 260). Assim, o ensino de língua, nesse período, centrava-se apenas no reconhecimento da língua escrita, uma vez que a oralidade era desprezada. Nesse sentido, percebe-se que a linguagem escrita sempre esteve como majoritária dentro da sala de aula, sendo fundamental para o desenvolvimento do que é considerado como “correto”. Por muito tempo, essa noção de tipos de ensino permaneceu nas escolas, podendo ser percebida ainda hoje, principalmente nas aulas de Gramática, deixando claro que a linguagem escrita deveria ser encarada como algo intocável, imutável.

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 261)

Nesse primeiro contexto, o ensino prescritivo é visto como um conjunto de regras que devem ser seguidas, objetivando uma fala correta e aceitável socialmente. Qualquer aspecto que fugisse desse padrão seria considerado errado e deveria ser corrigido. O aluno era visto como um indivíduo que, com a ajuda da escola, faria as devidas substituições de termo. Dessa forma, ele era visto como sujeito consciente e individual. O texto era visto como algo acabado, pronto, e seu sentido era único, não aberto às interpretações. A leitura era vista apenas como decodificação, um reconhecimento dos sinais linguísticos. Tanto a leitura quanto a escrita eram treinadas à exaustão, pois essas duas habilidades eram de extrema importância nesse tipo de ensino.

Com a democratização da escolarização, crianças advindas de outras camadas sociais puderam ter acesso à sala de aula, e o ensino e a prática da língua padrão como eram feitos foram se tornando mais desafiadores, pois várias eram as variedades linguísticas. Apesar de o foco ainda ser nas regras, na língua escrita, pode-se identificar um segundo tipo de ensino.

O ensino descritivo, segundo tipo apresentado por Travaglia (1998), ao contrário do ensino prescritivo, trata de todas as variedades linguísticas, pois mostra como a linguagem de determinada língua funciona. Em comum com o conceito anterior, trabalha com gramáticas normativas, por acreditar que é importante saber essa variedade culta e formal, ao mesmo tempo que procura apresentar outras variedades linguísticas. Esse tipo de ensino induz o aluno a pensar, raciocinar, sobre a língua. Essas atividades metalinguísticas poderiam ajudar o aluno a compreender que ele pode fazer uso de diferentes variações linguísticas em diferentes contextos linguísticos. Assim, o autor descreve os objetivos desse tipo de ensino:

- a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 1998, p. 39).

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974), o ensino descritivo da língua é a demonstração na prática de como a língua funciona, não excluindo habilidades já existentes e não procurando alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas. Os autores afirmam que:

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 268).

Esse tipo de ensino agora não mais prescreve como a língua deve ser escrita ou falada, mas a descreve. A noção de certo e errado cede lugar para o que é diferente, contanto que esteja dentro do funcionamento gramatical da língua. Dessa forma, o indivíduo, mais do que antes, passa a ser agente, e esse tipo de ensino vê a linguagem como um instrumento de comunicação. Para tanto, considera-se que esse sujeito tem uma intenção comunicativa, codifica essa mensagem, passa a um receptor e espera-se que este decodifique exatamente da maneira que foi internacionalizada pelo emissor.

A língua era vista como algo objetivo e externo à consciência individual, uma vez que a linguagem era um código e visava à transmissão de informações. Assim, a língua era desvinculada de seus aspectos cognitivos e sociais. Acreditava-se que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Entretanto, questionamentos não eram estimulados, e o material didático (que teve um enorme crescimento nessa época) era reproduzido pelos professores, tornando professores e alunos repetidores de uma ideologia a qual eles não ajudaram a construir. Atividades como leitura em voz alta, consulta ao dicionário, perguntas prontamente encontradas no texto, por vezes dispostas na mesma ordem em que aparecem no texto, e questões gramaticais disfarçadas nas interpretações textuais, como encontrar no texto palavras oxítonas. Ainda hoje, não é raro encontrar exercícios como esses nos materiais didáticos de língua portuguesa.

Para Travaglia (1998), esse modelo de ensino pode levar ao conhecimento da estrutura, do funcionamento, da forma e da função da língua. Isso ajuda o aluno a desenvolver competências ligadas ao raciocínio científico. Ao compreender como a sua língua materna funciona, isso ajudaria a aprender uma língua estrangeira.

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas. Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade. O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita de alguns elementos da prosódia da língua oral enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua (TRAVAGLIA, 1998, p. 39).

Assim sendo, o ensino descritivo vê a gramática como um conjunto de regras, produzido em grupo, que faz a descrição das normas utilizadas pela sociedade. Cada sujeito busca individualmente o código mais adequado à situação. Se antes havia o domínio da expressão do pensamento, ou seja, o foco estava em si, agora, por se tratar de uma transmissão

de código, o outro também se faz importante. Essa mensagem deve ser decodificada exatamente como o emissor internalizou. O texto segue tendo um sentido único.

O terceiro tipo de ensino, considerado pelos autores aqui apresentados como o mais eficiente, é o ensino produtivo, que não procura alterar os tipos de padrões que o aluno possa ter, mas sim aumentar suas possibilidades, para que o aluno saiba utilizar sua língua nas diversas situações. Aproxima-se, nesse sentido, da noção de competência comunicativa. Essa competência está ligada ao que Chomsky chama de criatividade linguística, que é utilizar seu conhecimento sobre as regras de uma língua e criar infinitas possibilidades.

O ensino produtivo é sem dúvidas o mais adequado a [...] desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades (TRAVAGLIA, 1998, p. 39).

Baseando-se nesse conceito, assumimos que o ensino produtivo fosse o ideal, e foi a partir dele que analisamos nossas entrevistas e escolhemos as atividades.

Obviamente, apesar de o autor considerar como melhor para o aluno o último tipo de ensino, os três modelos não são excludentes. Entretanto, segundo o mesmo autor, as escolas dão preferência ao modelo prescritivo, e ele tem sido mais valorizado, trazendo possíveis prejuízos ao aluno em termos de conhecimento linguístico.

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo (o aluno) a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 276).

É nesse tipo de ensino que se passa a perceber a importância do contexto, do conhecimento prévio, em que eventualmente a criança irá aprender que certos padrões que são encontrados na fala em geral não se encontram na escrita. Para esse conceito de ensino, o professor não explicita uma regra para que o aluno a memorize, mas faz com que ele a use nas mais diversas situações, com base nos conhecimentos internos de cada um.

É aqui que se começa a trabalhar com os mais diversos tipos de textos, como receitas, jornais, crônicas, poemas, e os mais diversos tipos de textos vistos na sociedade. Dessa forma, a ideia de se trabalhar com frases soltas, descontextualizadas, que tanto foram utilizadas nas cartilhas para apresentar as famílias alfabéticas, dá lugar a usar textos reais e retirar deles o que se pretende estudar.

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma da situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 1998, p. 23).

Assim, a gramática ainda é vista como um conjunto de regras, porém, que o falante domina e utiliza para interagir com os demais sujeitos nas situações reais de comunicação, de maneira contextualizada. A língua tem como função realizar ações, agir sobre o outro, ou seja, a interação. E para essa interação, o texto passa a ser lugar e tem um sentido dependente da situação, deixando de ser único e passando a ser polissêmico.

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) acreditam que os três tipos não são excludentes, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, sendo isso feito de maneira equilibrada e com diferentes propósitos. Cada um dos três implica uma resposta diversa à pergunta “para que ensinamos língua materna?”.

2.2 Concepções de linguagem

Cerne principal da Linguística, esse conceito foi e é revisitado por muitos teóricos de diversas áreas, a fim de explicar esse fenômeno tão complexo. Na obra que se considera como a inicial para os estudos da Linguística enquanto ciência, o Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, escrito pelos alunos de Saussure, encontramos que a língua se confunde com a linguagem, sendo essa “multiforme e heteróclita”, pertencente ao indivíduo e ao social.

Nos Escritos, Saussure (2002) afirma que:

Quem se coloca diante do objeto complexo que é a linguagem, para fazer seu estudo, abordará necessariamente esse objeto por tal ou tal lado, que jamais será toda a linguagem, supondo-se que seja muito bem escolhido, e que, se não for tão bem escolhido, pode nem ser de ordem linguística ou representar, depois, uma confusão inadmissível (SAUSSURE, 2002, p. 25).

A linguagem entra em todos os aspectos da vida do indivíduo, e, para Chomsky, deveria ser considerado “órgão da linguagem”, como algo inato ao indivíduo.

[...] a faculdade da linguagem entra de modo crucial em cada um dos aspectos da vida, do pensamento e da interação humanos. Ela é, em grande parte, responsável pelo fato de sozinhos no universo biológico, os seres humanos terem uma história, uma diversidade e evolução cultural de alguma complexidade e riqueza, e mesmo sucesso biológico, no sentido técnico de seu número ser enorme (CHOMSKY, 1998, p. 18).

Para ele, as crianças não falam porque repetem o que escutam ou pelo contexto em que vivem, mas porque todos os indivíduos nascem com a capacidade para a linguagem. Assim, a linguagem sairia dos campos comportamentais e sociais e seria transferida para a Biologia.

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um ‘órgão da linguagem’, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou um sistema circulatório como órgãos do corpo. Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto (CHOMSKY, 1998, p. 19).

No âmbito psicológico e se aproximando mais da questão educacional, para Piaget (1999), a inteligência precede a linguagem. “A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais, (da linguagem interiorizada)” (PIAGET, 1999, p. 19). E essa, quando aparece, modifica as condutas no que diz respeito aos aspectos afetivos e intelectuais. Fazendo um paralelo entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento social, o autor afirma que: “[...] a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 1999, p. 24). Dessa maneira, para o autor, essa ação passa a ser algo também social, ainda na primeira infância, uma vez que há uma possível troca entre os indivíduos.

Fortalecendo a ideia do social, Vygotsky (1991) traz a concepção de que a linguagem perpassa por um mediador. Dessa forma, a linguagem passa a ser vista como instrumento de interação. O autor faz uma relação entre a linguagem e a escola, algo muito importante dentro do contexto deste trabalho, ao afirmar que:

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

O autor traz ainda que a linguagem é algo complexo e que não é apenas o reflexo do pensamento. Nesse sentido, as ideias de Vygotsky se contrapõem à concepção de linguagem que crê que essa é apenas a expressão do pensamento; conceito esse que será apresentado posteriormente.

A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento tratasse. O pensamento sofre muitas alterações para se transformar em fala (VYGOTSKY, 2014, p. 125).

Apoiada nas ideias de Piaget (1999), Ferreiro (1995) acredita que a criança deva ser colocada diante do centro do aprendizado, dentro de um marco social, e não no isolamento. “Na verdade, o objetivo fundamental dos nossos estudos tem sido o entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que o sistema da escrita é” (FERREIRO, 1995, p. 23). Para a autora, a escrita poderia ser considerada como uma representação da linguagem ou um código de transcrição e, assim sendo, sua aprendizagem seria vista como a aquisição de uma técnica.

Diante da varredura histórica apresentada sobre o conceito de linguagem, Travaglia (1998) aponta que ter uma concepção acerca desse assunto é tão importante quanto a postura que se adota sobre a educação. Dessa forma, para o autor, as atitudes de um professor em sala estão diretamente ligadas aos conceitos em que ele acredita como verdade. Como contribuição à história da Linguística, o autor propõe três possibilidades distintas de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

No primeiro conceito, as pessoas não se expressam bem, consequência de não pensarem bem, uma vez que a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é vista como algo monólogo, individual, não afetado pelo outro ou pelo meio em que ocorre. Pressupõe-se que há regras a serem seguidas para a organização do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. “Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído, não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 1998, p. 22). Segundo esse primeiro conceito, o contexto em que o ato comunicativo é produtivo não exerce nenhum tipo de interferência na linguagem.

Essa concepção veio sustentada pela tradição gramatical grega, de acordo com Perfeito (2005), que passou pelos latinos, Idade Média, Moderna e em teoria se rompeu com a chegada das ideias de Saussure.

Dessa forma, preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a ‘tradução’ do pensamento (PERFEITO, 2005, p. 27).

Para essa primeira concepção, quem fala ou escreve bem domina a norma culta da língua e é, conseqüentemente, um indivíduo que se organiza de forma lógica. Trazendo para a prática da sala de aula, a língua é compreendida como um sistema de regras, finito em

si sem influência do social. Dessa forma, não compreende que a língua seja um elemento vivo, modificado no cotidiano. Caso o indivíduo apresente alguma dificuldade de expressão, é resultado da incapacidade desse indivíduo de pensar e raciocinar logicamente.

Trata-se, portanto, de um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc. O eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais (PERFEITO, 2007, p. 138).

De acordo com a autora, essa concepção de linguagem norteou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil até o final da década de 1960, apesar de ainda hoje se ver resquícios das práticas da época nas aulas de língua materna.

Travaglia (1998) segue enumerando os três tipos de concepção de linguagem e apresenta a linguagem como instrumento de comunicação. Esta, por sua vez, traz a ideia da língua como um código que se combina segundo regras e que esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada. O falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte e essa mensagem será compreendida através da decodificação.

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Novamente segundo Perfeito (2007), o Estruturalismo, a teoria da comunicação e o behaviorismo serviram de base para a produção de mais um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil. Isso está muito claro no referido documento, como vemos a seguir: “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Dessa época, nomes como Ferdinand de Saussure (fundador do Estruturalismo) e de Noam Chomsky (linguista americano que conduziu a gramática gerativo-transformacional), embasaram essa concepção de linguagem com suas particularidades já mencionadas anteriormente.

Voltando ao contexto dos anos 70, vemos que o ensino do Português sofreu mais uma radical mudança, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71). Resultante da intervenção feita nesse momento histórico pelo movimento militar de 1964, a nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente, passando a língua a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento, com seu foco voltado para o uso (MALFACINI, 2015, p. 49).

De acordo com a autora, o uso da gramática passou a ser minimizado, dando espaço para o uso de textos de jornais e revistas, e os materiais didáticos passaram a ter atividades com foco no desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano. Apesar de ser um processo lento, a linguagem passa a ser analisada em situação de uso.

No terceiro conceito de Travaglia, a linguagem como processo de interação, afirma:

A linguagem é lugar de interação humana, comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. O indivíduo não traduz e nem apenas transmite informações. O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua, sob o rótulo de linguística da enunciação, dentre elas, a análise do discurso (TRAVAGLIA, 1998, p. 23).

Aqui os indivíduos passam a ser atores, construtores sociais, e o texto é lugar de interação. O texto deixa de ser uma captação, um espelhamento do pensamento, uma decodificação do código transmitido pelo emissor, e passa a ser visto como algo mais vivo, que será construído da interação dos indivíduos. Pela primeira vez, as condições de produção do discurso, a intenção, o implícito, o social, são colocados como centro de reflexão.

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (1998) compreende que um sujeito se constitui como tal, à medida que interage com o outro, e que isso perpassa pela linguagem. Para ele, não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito que se modifica, completa-se e se constrói em suas falas e nas dos outros.

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se fossem não pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social (GERALDI, 1998, p. 28).

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade linguística, tão ignorada em diversos estudos, que a criança domina, foi apreendida justamente nesses encontros sociais dos quais ela participou. Para isso, não se faz possível separar a linguagem da interação. Nesse sentido, para que a escola fosse bem-sucedida, na opinião do autor, deveria proporcionar aos alunos o maior número de interações possível, dos mais diversos tipos, pois é dessas interações que a criança irá tirar as regras de linguagem. “Em qual sentido uma tal concepção de linguagem interfere nos processos de ensino aprendizagem? [...] não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la” (GERALDI, 1998, p. 53). Em se tratando de língua materna, há de se

pensar em quais seriam os objetivos para se ensinar algo na escola, formalmente, aquilo que a criança vivencia em seu meio.

Da mesma forma, Bakhtin (2009) também traz a importância da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Dessa interação, seu produto, a enunciação, é algo construído dialogicamente. “A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2009, p. 113). O contexto de produção é importante, assim como as experiências individuais, pois dessas experiências criamos a significação. Esse dialogismo é constitutivo da linguagem para o autor.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p.127).

Partindo da concepção de Bakhtin (2003), “[...] todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 294). O enunciado ao qual o autor se refere é a “unidade real” da comunicação verbal. Para ele, a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo.

Em se tratando de sala de aula, esse contexto se dá sempre como uma negociação, na qual o que o professor está ensinando deve chegar ao aluno de forma eficaz para que este aprenda. Para tanto, faz-se necessária uma negociação interna, uma análise de como esse conteúdo irá chegar à sua materialidade em forma de discurso, de enunciação em forma de palavra, para se chegar ao outro, nesse caso, o aluno, e para que o objetivo da aprendizagem aconteça.

Para o autor, o diálogo é a forma clássica de comunicação verbal, por sua clareza e simplicidade. É, portanto, o encontro de várias vozes e toda sua heterogeneidade, nos diferentes gêneros discursivos. Essas várias vozes se entrelaçam nos mais diversos contextos, reproduzindo o enunciado.

Dessa forma, ao se falar da prática docente, podemos vislumbrar o conjunto de várias vozes: as que fizeram parte da formação do professor, as que ele seleciona em sua prática e como elas aparecem em sua didática e os diálogos que acontecem em sala, com os saberes dos alunos. Nesse sentido, a formação do professor, suas próprias vivências enquanto aluno, enquanto indivíduo atuante de uma sociedade, refletem em suas práticas, como nas suas representações de linguagem.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 279).

A esfera em questão é a própria sala de aula e os diversos enunciados que ela compõe. Obviamente, ao se analisar um discurso, deve-se compreender o enunciado como um instante, uma fatia de um todo histórico e pessoal de quem enuncia: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 126). Dessa forma, em consonância com as teorias que foram apresentadas no início do trabalho, essas se fazem necessárias para as análises das concepções de linguagem.

Trazendo essa noção para o contexto deste trabalho, percebemos a relevância dessas ideias para a relação que o professor faz dos seus conhecimentos prévios, e, a partir destes, constrói seus próprios significados e como isso chega ao seu trabalho em sala de aula, para uma interação com seus alunos. A linguagem aqui engloba todos esses fatores, onde tudo é levado à palavra. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Essa palavra só irá despertar algo no outro se ela estiver carregada de sentidos ideológicos ou concernentes à vida. Há de ser minimamente significativa para que a interação ocorra no contexto em que os indivíduos em questão estejam.

Para Travaglia (1998), o ensino de língua materna se justifica na noção de competência comunicativa, ou seja, na capacidade do usuário de utilizar a língua nas mais diferentes situações de comunicação. Para tanto, o autor defende que o aluno deva ter contato com os mais variados tipos de texto. Para ele, o objetivo mais comum do ensino do português (conduzir o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão) nas escolas é mais restrito, uma vez que o uso dessa língua ocorre em um ambiente mais restrito, ao contrário do que propõe a competência linguística.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

3.1 Os modelos de alfabetização

Muito se tem discutido acerca do tema da linguagem e sua relação com o ensino. Nessa sessão, nosso foco será acerca dos modelos de alfabetização na perspectiva de Braggio (1992). A autora faz uma varredura histórica acerca do tema, desde a concepção mecanicista até o sociopsicolinguismo. Esses conceitos são de extrema importância para um dos nossos objetivos, que, assim como a noção de leitura, desenharam o perfil dos professores observados.

O primeiro modelo exposto pela autora é o modelo fônico e silábico, proposto pelo linguista Bloomfield (1961), e tem como base o behaviorismo. Na visão bloomfieldiana, a palavra está diretamente ligada à coisa. A aquisição da linguagem é vista como algo mecânico, em que “a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há estímulos do ambiente” (BRAGGIO, 1992, p. 9). Consequentemente, esses linguistas viam a alfabetização como algo também mecanicamente adquirido, “onde a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração” (BRAGGIO, 1992, p. 10).

Se a criança está preocupada com o fato de que essas sílabas não fazem sentido, você pode apontar para ela que essas sílabas são partes de uma palavra maior as quais ela irá aprender depois, ou seja, *li* é a primeira parte de *lidar*, *ja* é parte de *janeiro*, [...]. Veja seu dicionário para maiores possibilidades, mas esteja atento para as pronúncias irregulares [...] (BLOOMFIELD, 1961, p. 59, tradução nossa).¹

Assim, as crianças só passariam a ler com significado posteriormente e havendo uma excessiva preocupação com a decodificação da linguagem.

Para Bloomfield (1961), não deveríamos ter medo de utilizar palavras desconexas ou sílabas sem sentido. O uso de histórias, sentenças, não se faz necessário nesse primeiro momento. Para o autor, a escrita é apenas uma transcrição da fala, as variações linguísticas não são consideradas e as crianças devem ler com um padrão. Para tanto, o uso da cartilha é de suma importância, pois só ela é possuidora de significados.

¹ No original: “If the child is worried by the fact that these nonsense syllables are meaningless, you may point out to him that they are part of longer words which he will learn later; that is, *han* is the first part of the word *handle*, *jan* is part of *January*, [...]. See your dictionary for other possibilities, but beware of irregular pronunciations [...]”.

Na prática, em sala de aula, decide-se quando e como a criança deve aprender, ensinam os padrões regulares como “as famílias do P, B, D” e, em seguida, as variáveis, como o som da letra S. Expõe-se a criança a sons e letras isoladas, frases fora de contexto. Já para os professores, os efeitos negativos vêm do fato de esse modelo tosar a criatividade do professor, uma vez que há um controle de como o aprendizado deve acontecer, sendo o livro didático o grande mentor nesse processo.

O segundo modelo de leitura é o psicolinguista, que vem contra o comportamentalismo do conceito anterior. Os teóricos desse modelo passam a crer que aprendizagem é resultante de uma interação entre ambiente e estruturas cognitivas já existentes. Influenciados por Chomsky (1998), os linguistas passam a valorizar a criatividade, em oposição aos behavioristas, ou seja, reforçam o fato de as crianças terem de produzir e entender enunciados aos quais elas nunca foram expostas. Os primeiros escritos de Goodman (1967) apoiam-se nessa ideia e afirmam que a leitura é um processo seletivo de deixas linguísticas mínimas disponíveis, selecionadas pelo leitor:

Mais simplesmente colocado, a leitura é um jogo psicolinguístico de leitura. Envolve uma interação entre pensamento e linguagem. Uma leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa e identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar as menores e mais produtivas pistas necessárias para predição que estarão certas a princípio. A habilidade para antecipar o que ainda não se viu, com certeza, é vital em leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não se ouviu é vital para a escuta (GOODMAN, 1967, p. 127, tradução nossa).²

A partir desse jogo de adivinhações, as informações vão sendo confirmadas ou refutadas à medida que a leitura continua. Para esse método, escrita não é meramente uma transcrição da fala. Como o leitor já traz seu conhecimento oral da língua, a leitura de fragmentos não é interessante, uma vez que não faz sentido. A leitura não é um processo passivo, sendo o leitor agente ativo para o significado, pois ele tem o conhecimento de sua língua. Diferentemente do modelo behaviorista, em que o foco era o texto, no modelo psicolinguista o foco é o leitor.

O terceiro modelo de leitura é o interacionista, dividido em duas partes. É o início do que conhecemos hoje como sociolinguística. Assume que a língua tem funções dentro da sociedade. Escrita e fala passam a ser vistas como formas diferentes de expressar o mesmo

² No original: “More simply stated, reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right at the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening”.

sistema linguístico. Braggio (1992, p. 31) afirma que “o que tem ocorrido é que, ao entrarem na instituição escolar, as crianças das classes socioeconômicas menos favorecidas são desrespeitadas no seu saber linguístico”. Nesse modelo de aprendizagem, acredita-se que as crianças poderiam ter mais sucesso na escola se esta passasse a incorporar em seu currículo o que as crianças já sabem, e como sabem, sobre a língua escrita antes de entrarem na escola.

Para tanto, a alfabetização não pode ser vista como um processo individual, uma vez que é assumida como algo maior do que apenas ler e escrever, sendo algo social. O texto aqui deve ser um elemento básico de instrução e a criança deve ser incentivada a colocar o foco da leitura no significado.

No modelo interacionista de leitura II a noção de função da língua é aprofundada, e, para os autores, a escola deveria organizar seus programas de alfabetização no uso funcional da linguagem. Criticam, assim, os modelos vigentes, que se concentram nas quatro paredes da sala de aula, sem preparar os alunos para uma sociedade letrada.

As funções propostas por Goodman (1976a), inspirado pelas funções de Halliday (1969), são: instrumental, em que o professor contextualizaria a alfabetização com colagens de figuras com título, listas do que fazer no dia; na função regulatória, o professor poderia trazer regras de como cuidar dos animais, o que pode e o que não pode ser feito em sala de aula; a interacional poderia ser trabalhada com bilhetes para pessoas da própria sala ou fora dela; a função pessoal trabalharia a escrita de diários, histórias que aconteceram com os alunos, a heurística com experimentos de ciências, em que os alunos pudessem anotar as instruções; a imaginativa trabalharia o contar histórias, escrever histórias, ler revistinhas; e a última, a função informacional, com textos de notícias para serem exploradas em sala.

Dessa maneira, texto e leitor são importantes, estando o significado na interação desses dois elementos. Para Goodman, o ideal seria ajustar a escola às crianças, e não o contrário. O currículo deveria ser flexível, de acordo com cada realidade. Cada criança deveria ser vista como única, e seus interesses deveriam ser respeitados. Nessa perspectiva, o professor é visto como facilitador, monitor da aprendizagem. O material, diferentemente das cartilhas, estaria ligado à sociedade, com textos significativos e de fácil identificação com a realidade dos alunos. Por último, a sala de aula deveria ser disposta de maneira a facilitar a interação. A linguista Yetta Goodman (1995) já trazia, como um dos princípios funcionais, o que hoje se conhece como letramento, ao valorizar que os eventos de leitura e escrita que ocorrem ao redor de uma criança desenvolvam os seus conhecimentos sobre a língua.

O último modelo apresentado por Braggio (1992) foi desenvolvido por Rosenblat, ainda na década de 1970. No processo sociopsicolinguístico, leitor e texto se

transformam ao interagirem como participantes de uma transação, e é desse momento que surge o significado. Em um texto de 1993, Rosenblat expõe o seguinte pensamento, acerca de sua ideia de leitura: “Ambos, escritor e leitor, desenvolvem uma estrutura, princípio ou propósito, seja nebuloso ou explícito, que guia a atenção seletiva e direciona um sintético, organizado processo na constituição de sentido” (ROSENBLAT, 1993, p. 384, tradução nossa)³.

Dessa maneira, o processo de ler e escrever se torna algo único, porém flexível, pois o leitor utiliza tanto o seu conhecimento linguístico como seu conhecimento de mundo. O foco aqui se amplia mais, sendo a relação entre os componentes de leitura o texto, o leitor e o meio, vindo o significado dessa relação do texto com o contexto sociocultural do indivíduo.

Assim, o processo de leitura é um evento no qual estão inseridos um indivíduo e um texto específico, em um dado momento, dentro de uma certa circunstância, em um contexto social e cultural específico, que faz parte da vida social desse leitor. Essa visão de leitura é vista como transacional (BRAGGIO, 1992, p. 70), ou seja, a leitura é uma atividade pessoal, social, cultural e histórica. O leitor procura dar respostas a um conjunto de problemáticas decorrentes da sua natureza multidimensional.

Apesar de ser uma teoria literária, concebe a leitura como um ato social em consonância com a Pragmática. Assim como em alguns modelos apresentados anteriormente, aqui o leitor não é passivo, pois transporta suas vivências passadas e atuais para uma relação transacional com o texto.

Em sala, isso pode ocorrer quando, ao fazer a leitura de um texto e aparecer uma palavra desconhecida, os próprios alunos possam tentar, dentro de suas variadas vivências, atribuir um sentido para aquela palavra e procurar sinônimos a ela.

3.2 Alfabetização e letramento na Linguística

Muito se fala no contexto educacional sobre as diversas formas de alfabetizar. No decorrer deste trabalho, foram apresentadas algumas formas difundidas ao longo da história por teóricos da área. Entretanto, outro termo vem ganhando força e recebendo atenção por parte desses estudiosos.

³ No original: “Both writer and reader develop a framework, principle, or purpose, however nebulous or explicit, that guides selective attention and directs the synthesizing, organizing process of constitution of meaning”.

Letramento é uma palavra recente ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas. Uma das primeiras ocorrências está em um livro de Mary Kato (1995a), cuja primeira edição é de 1986. A autora diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Segundo Soares (2003, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Dessa forma, o alfabetizado passa a ser aquele que apenas aprendeu a ler e escrever. O ato de adquirir o estado ou a condição de leitura e escrita, dentro das práticas sociais em que atua, é que torna um indivíduo letrado. É possível, entretanto, ser letrado ainda que não alfabetizado. Uma criança que ainda não está em idade de alfabetização, mas que convive com pessoas que leem para ela, finge que lê um livro ou, ao se deparar com uma folha de papel, rabisca afirmando ser uma carta, é uma criança letrada. “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças testam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens, comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.)” (FERREIRO, 1988, p. 69).

Assim como o adulto que não teve a possibilidade de aprender a ler e escrever, mas sabe identificar o que é uma notícia, um bilhete, ou seja, envolve-se nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, é também considerado um ser letrado. Street e Lefstein (2007) trazem isso em várias de suas obras, e em uma delas afirma:

As pessoas são ativas no que fazem e as práticas de alfabetização são propositais e incorporadas a objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais. Enquanto algumas leituras e escritas são realizadas tendo um fim em si mesmas, tipicamente a alfabetização é um meio para um outro fim. Qualquer estudo sobre práticas de alfabetização deve, portanto, situar as atividades de leitura e escrita nesses contextos mais amplos e motivações para uso (STREET E LEFSTEIN, 2007, p. 146, tradução nossa).⁴

O termo *letramento* surgiu justamente da necessidade de se definir essa ação ainda tão comum. Apesar de serem distintas, não são inseparáveis. Ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando. Uma vez que a escola não atua nesse sentido, temos um problema que se reflete na sociedade, como afirma Rojo (2010):

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a

⁴ No original: “People are active in what they do and literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices. Whilst some reading and writing is carried out as an end in itself, typically literacy is a means to some other end. Any study of literacy practices must therefore situate reading and writing activities in these broader contexts and motivations for use”.

inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (ROJO, 2010, p. 22-23).

Soares (2003) coloca que a tendência tem sido considerar que o indivíduo é alfabetizado ao terminar a 4ª série do Ensino Fundamental, no pressuposto de que são necessários pelo menos 4 anos de escolaridade para que esse aluno tenha adquirido a leitura e a escrita nos seus usos sociais.

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) resumem suas ideias sobre o ensino de línguas em 4 pontos, a saber:

Poderíamos talvez enumerar o que nos parece serem as quatro principais finalidades do ensino da língua materna. A primeira é educacional: todos deveriam conhecer alguma coisa sobre o modo como sua própria língua funciona. A segunda é a pragmática: todos precisam aprender a usar sua língua o mais eficientemente possível. A terceira e quarta são indiretas, no sentido em que seu valor está na aplicação, a saber, conhecer a língua materna é estar bem equipado para aprender uma língua estrangeira e para compreender e apreciar a literatura pátria (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 281).

Para Kleiman (2002), as diferenças entre a alfabetização tradicional e o letramento podem ser expostos da seguinte forma, conforme quadro apresentado em seu texto em revista:

Quadro 1 – Ensino da Escrita

Alfabetização tradicional	Letramento
1. Prática individual de domínio do código.	Práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente determinadas.
2. Foco na capacidade individual de aquisição da escrita (portanto, competitiva).	Foco na prática coletiva, da qual cada um participa segundo sua experiência, sua capacidade.
3. Prática homogênea, determinada por poucas instituições dominantes.	Práticas diversificadas, segundo instituições, objetivos, identidades e papéis dos participantes, etc.
4. Objetivo da prática escolar: preparo, para transferência a outros contextos; prática circular (ler/escrever para aprender a ler/escrever).	Objetivo: realização de tarefas específicas. Ler/escrever com alguma outra finalidade (prazer, escape, aprendizagem, contato, etc.).
5. A unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou na seqüência/coleção de frases.	A unidade básica privilegiada é o texto e a produção de sentido.
6. Gêneros privilegiados: os das instituições literária, acadêmica e, mais recentemente, jornalística.	Além desses, também gêneros dos domínios discursivos do cotidiano familiar, da publicidade, da burocracia, do comércio, da política, etc.

Fonte: Kleiman (2002, p. 100).

Muito se tem atribuído às diferenças nas camadas sociais acerca do nível de letramento das crianças em fase de alfabetização, razão pela qual esta pesquisa se dará em uma escola pública e uma privada, para observar se na prática essa diferença de fato ocorre.

São sobretudo de natureza sociolinguística os estudos linguísticos que se vêm desenvolvendo sobre a alfabetização. É que, estando o fracasso escolar em alfabetização maciçamente concentrado nas crianças pertencentes às camadas populares, não há como negar que esse fracasso se deve, fundamentalmente, aos problemas decorrentes da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes as crianças (SOARES, 2003, p. 64).

Para a autora, “a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas” (SOARES, 2003, p. 67), deixando clara assim sua posição acerca das possíveis funções que a linguagem terá, a depender da classe social que a criança vive, influenciando talvez o seu aprendizado.

Se alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, logo são atos linguísticos, afirma Cagliari (1997). Para o autor, a criança que está em idade de alfabetização na escola já trilhou um longo caminho linguístico e já sabe utilizar sua língua de forma oral, desde possivelmente o seu primeiro ano de idade. Esse fato não deveria ser ignorado pela

escola. “O professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas” (CAGLIARI, 1997, p. 28). Ferreiro (1995) também defende essa ideia, ao afirmar que as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas também sujeitos que sabem. “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo” (FERREIRO, 1988, p. 24).

Para o autor, esse período da alfabetização deveria ser realizado por um trabalho em conjunto entre linguistas, pedagogos, psicólogos, até se chegar ao professor em sala e conseqüentemente ao aluno. Se a Linguística, segundo Cagliari (1997), é um estudo científico da linguagem, o conhecimento dessas teorias se faz indispensável para o professor. “Por isso o ensino de português pode ser também a preocupação de um linguista, paralelamente ao interesse que ele tem em descrever a língua portuguesa para fins puramente linguísticos” (CAGLIARI, 1997, p. 42). Assim, mesmo o professor não habilitado em linguística estaria fazendo o mesmo, uma vez que trabalha com seu objeto de estudo. Para tanto, a abordagem com esse objeto será determinante para sua prática.

3.3 Multiletramento pela BNCC

A globalização em muito contribuiu para um novo pensar sobre como a educação estava sendo conduzida nas escolas. Observamos neste presente trabalho que a visão que os professores levam para suas salas é o resultado de suas próprias experiências enquanto alunos e de suas formações continuadas. Entretanto, faz-se necessário estar em constante observância para as possíveis mudanças que podem ocorrer no âmbito da educação.

Foi justamente nesse olhar que um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos, denominado New London Group, lançou um manifesto acerca dessas inquietações. Quando se encontraram em 1994, seu objetivo foi consolidar e ampliar os objetivos da educação e das questões do letramento. Eram 10 pesquisadores de países de língua inglesa, e cada um trouxe consigo suas próprias experiências e questões a serem discutidas com o restante do grupo. A discussão se tornou um rico texto publicado em 1996 e que hoje é a base da Pedagogia de Multiletramentos. Eles compreenderam que, em cada um de seus países, o que as crianças precisavam aprender estava mudando e que o principal elemento dessa mudança

estava justamente no fato de que não havia mais uma única forma de aprender e nem de ensinar. Com essa diversidade de aprendizado, surgiu o termo Multiletramento. Essa palavra resumia dois argumentos que emergiram com essa nova configuração: a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade linguística e cultural. Dessa maneira, as discussões provenientes do GNL destacavam a atenção que se deve ter para que a educação atual contemple a multiculturalidade cada vez mais presente na vida das crianças, advindas também das novas tecnologias. Uma vez isso estando claro e colocado em prática, o desenvolvimento amplo e a preparação para a participação social desse indivíduo estarão mais próximos de ser uma realidade.

Ao participar de uma entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia, da UFC, sobre o assunto, Roxane Rojo levanta a importância dessas discussões e a atenção para as mudanças que estão acontecendo, agora não mais observadas apenas por um seleto grupo de pesquisadores, mas visível para todos, acerca da educação:

Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (ROJO, 2013).

Novos meios de comunicação estão mudando a forma como usamos a linguagem. Dessa maneira, educadores e alunos devem se ver como participantes ativos dessa construção. Diante dessa nova realidade, escolas e professores devem estar preparados para receber essa demanda de alunos que vão chegar com informações trazidas das mais diversas fontes e trabalhá-las em sala de aula, utilizando-se das mais diversas maneiras de ensinar.

Atento a essas mudanças, o componente Língua Portuguesa da BNCC está ancorado em conceitos e perspectivas já conhecidas ao mesmo tempo que se volta para a contemporaneidade das práticas de linguagem. Logo, visa a um ambiente em que as mais diversas formas de letramento sejam alcançadas pelos alunos. A Base está ciente de que não apenas as informações podem ser acessadas mais facilmente, mas podem também ser produzidas e espalhadas de forma mais simples e rápida, pelas mais diversas mídias. Em contrapartida, o documento também traz uma reflexão para a abertura de debates, discussões, sempre mais atento para os fatos e menos para as opiniões.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas

infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 70).

Dessa maneira, a base contempla a ideia de que temos uma variedade de linguagens, que a escola deve acompanhar esse processo natural e explorá-lo o máximo possível. “Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017, p. 70). A escola tem uma tendência, que não é de hoje, como já exposto nesta pesquisa, de valorizar o canônico, a norma culta da língua e, mais recentemente, o ensino de textos como notícias e trechos de livros. Entretanto, os multiletramentos mostram que há outras formas de se aprender, situações que serão vivenciadas no cotidiano, como a leitura de um caixa eletrônico ou da rota de um ônibus.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Rojo e Moura (2012) apontam algumas características dos multiletramentos, com foco na interação em vários níveis dos indivíduos:

Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Assim, podemos pensar que a BNCC traz consigo as premissas para uma educação cada vez mais interligada, construindo e transmitindo conteúdo das mais diversas formas, nas mais diversas mídias, nas mais diferentes linguagens, propondo cada vez mais um protagonismo por parte dos alunos e um novo pensar sobre o papel do professor nesse novo contexto. Em face do exposto, torna-se importante um estudo sobre multiletramentos, mas, antes disso, sobre o que é letramento e como isso pode afetar a formação dos alunos prevista pela BNCC. Afinal, os modos de representar e de atingir os alunos estão cada vez mais distantes das práticas tradicionais.

Dessa maneira, o que interessa para a Pedagogia dos Multiletramentos são as transformações, e não as reproduções. Ou seja, esse protagonismo por parte dos alunos é cada vez mais exigido, buscando sempre um diálogo com seus pares e posteriormente com a sociedade como um todo. É claro que a escola traz a parte pedagógica no sentido de promover

reflexões aprofundadas que podem contribuir para o desenvolvendo dos alunos, visando cada vez mais à democratização e à participação responsável na cultura digital.

Tratando especificamente do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), este vem com a proposta de fazer com que o aprendizado seja prazeroso, sempre reafirmando esse protagonismo por parte de todos que participam do processo educacional. No Componente Curricular Língua Portuguesa, está prevista cada vez mais a valorização da cultura local, da arte, da literatura, da música, da gastronomia, para atender essa demanda de uma educação cada vez mais integrada e significativa. O uso de textos se torna cada vez mais amplo, um mediador ou um objeto de ensino.

Pretendemos, com isso, mostrar que há textos multissemióticos e multimidiáticos e que todas as informações possuem seu papel no momento da compreensão e da produção. Essa compreensão também permite pensar que há outras linguagens em jogo nas interações humanas (ver habilidade CEEF1LP01, por nós proposta) e elas são complementares no processo de comunicação (CEARÁ, 2019, p. 177).

Interessante observar que o documento traz ainda a importância de se conhecer certos conceitos ao se ensinar uma língua. Destacaremos dois conceitos importantes para a presente pesquisa, que são o conceito de linguagem:

A Linguagem é organizada semioticamente e renovada coletiva e/ou individualmente. Ela não é apenas mais uma das capacidades humanas, é também uma megacapacidade constituidora do humano, regulando nosso agir e por ela nos tornando consciente desse agir. Na perspectiva enunciativodiscursiva, ela é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes em uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.’ (BRASIL; 1998, p. 20) (CEARÁ, 2019, p. 181).

E o próprio conceito de multiletramento: “Multiletramentos dizem respeito à diversidade de culturas e de linguagens em jogo no cotidiano e decorre dos avanços da tecnologia” (CEARÁ, 2019 p. 181).

Com isso, podemos compreender que os documentos amparados à Base contribuem para que a escola tenha um embasamento teórico e legal para promover cada vez mais práticas letradas e multiletradas. Não se trata apenas de levar as crianças para uma sala de tecnologia ou fornecer um *tablet* para a realização de uma atividade, mas sim da maneira como as mais diversas ferramentas serão utilizadas e, além disso, como isso irá contribuir de forma efetiva na vida dos alunos nas mais diferentes demandas. Voltando para a BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e

outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 65).

O próprio documento traz como relacionar as práticas de letramento já existentes na escola com esse multiletrar. Ao fazer um estudo de campo, por exemplo, pode-se ter um relato multimidiático, com fotos, vídeos, depoimentos. A leitura de um livro pode se transformar também em uma resenha em forma de vídeo, uma charge ou até mesmo um meme. As possibilidades são diversas e cada vez mais a escola precisa estar preparada para receber esses alunos que já trazem esse tipo de letramento para as escolas, e usá-las em conjunto com os demais aprendizados a serem adquiridos em contribuição com professores e colegas.

3.4 O que dizem os documentos oficiais de Educação

Diante do histórico apresentado no decorrer deste trabalho, observou-se que muito foi revisto no que diz respeito às abordagens e aos modelos de aprendizado em fase de alfabetização. No Brasil, essa fase, que ocorre no Ensino Fundamental, já mencionado, é assunto de grande importância e estatísticas, para se ter consciência da realidade diante das leis e das práticas.

Sendo obrigatório para todos os alunos, esse período prevê educação igualitária para todas as crianças, sendo garantida em rede pública, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a matrícula de alunos de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013, p. 109).

Dessa forma, já se observa, em um documento nacional oficial, a inclusão do letramento como algo garantido a todas as crianças brasileiras. O documento prevê, ainda, as pluralidades sociais, culturais, das crianças e como isso pode afetar esse aprendizado, como foco neste trabalho, a alfabetização e o letramento. “A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vêm as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma

faixa etária” (BRASIL, 2013, p. 110). Dessa maneira, o documento assume que, apesar de ser um documento nacional, as particularidades devem ser reconhecidas.

Mais especificamente sobre o ensino de leitura e escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa deixam muito claras as indicações de como esses dois assuntos devem ser abordados em sala de aula pelos professores em fase de alfabetização:

[...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso ‘aprender a ler, lendo’: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com os textos de verdade, portanto (BRASIL, 1997, p. 54).

O documento valoriza o uso de textos ainda que as crianças não saibam ler nem escrever, e afirma que a leitura de forma decodificada já não deveria fazer parte das salas de aula do país. O uso de textos adequados para cada série e estágio de leitura é de extrema importância para que isso ocorra de forma plena.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o documento coloca como uma das competências gerais o pensamento crítico, considerando os diferentes contextos, sendo uma das competências específicas compreender a linguagem como construção humana, cultural, social e histórica. Tratando especificamente da língua portuguesa, esse documento, além de reconhecer a importância das variações linguísticas, aponta a importância de se ter uma visão ampla sobre os mais diferentes tipos de textos com os quais se podem trabalhar.

Na parte prática, o texto ainda faz menção, no 1º ano do Ensino Fundamental, às habilidades a serem trabalhadas e atingidas ao final do período, como diferenciar tipos de letras, separação de sílabas, recitar o alfabeto na ordem, até se chegar a:

[...] planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018, p. 109).

Com relação aos professores, o Conselho Nacional de Educação determina a formação inicial desses profissionais pelo Ensino Superior, a fim de viabilizar o atendimento nas mais diversas especificidades das áreas.

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (CNE/CP, 2015, Art3º§ 3º A, p. 4).

Sendo assim, a formação dos docentes para a educação básica incita um profissional que esteja ciente das diferenças linguísticas, sociais, históricas e culturais dos alunos e que isso se reflita em sua prática, de forma a não congelar suas abordagens e métodos comunicativos em apenas uma visão de ensino. Para tanto, faz-se importante uma formação continuada, para que uma atualizada nesses modelos possa ser realizada.

3.5 Sobre a formação profissional

Diante do cenário de múltiplas formas de interação, pode ser um desafio para o professor do século XXI se manter atualizado e, mais do que isso, pôr em prática as mais diversas formas de comunicação e de se ensinar em sala de aula. Para essa sociedade tão plural, os multiletramentos abordados nos tópicos anteriores se tornam cada vez mais necessários: o uso de novas tecnologias, a valorização das culturas locais, para que cada vez mais esse aluno protagonista, crítico e criativo seja contemplado em sala de aula e preparado para a sociedade. Além disso, foi observado neste trabalho que os professores alfabetizadores têm uma visão de linguagem bem atrelada aos conceitos de alfabetização e letramento. O foco no uso, nas práticas sociais, na comunicação. Sendo isso posto, e devido à importância de se ter um professor cada vez mais preparado para essas novas práticas, faz-se necessária uma reflexão acerca dos currículos apresentados por algumas universidades do estado, para compreender como esses futuros professores estão sendo preparados.

Para atuar na educação básica, é necessária uma formação superior em áreas específicas para atuar nas disciplinas dos Anos Finais e do Ensino Médio, mas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco deste trabalho, é necessário concluir o curso de Pedagogia. Uma vez habilitado, o professor pedagogo poderá atuar desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, as práticas de alfabetização e letramento vão perpassar a vida dos alunos nos mais diversos níveis.

Nesse sentido, observamos algumas grades curriculares e algumas ementas para entender como alguns conceitos apresentados nesta pesquisa estão presentes nas universidades. A começar pelas informações disponíveis no *site* da Universidade Vale do

Acaraú (UVA), mencionada por metade das professoras entrevistadas nesta pesquisa, o curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo: “capacitar o aluno ajudando-o a produzir conhecimento científico e tecnológico para fins educacionais, além de atuar na docência, planejamento, na organização e gestão do sistema educacional, em projetos educacionais e experiências escolares e não escolares” (UVA, 2020). Especificamente sobre algumas disciplinas do curso, ainda no primeiro período há uma disciplina intitulada Língua Portuguesa, que traz como ementa: “Linguagem e Língua: Concepções e dimensões da linguagem pragmática, semântica, gramatical. Interação verbal e variação linguística. Discurso e texto. Concepção de texto e fatores de textualidade. Textos e situação de comunicação. Coesão e coerência textuais” (UVA, 2020). O conteúdo programático prevê a discussão das concepções de Língua e Linguagem, palavras-chave desta pesquisa. No 5º período há uma outra disciplina nomeada Métodos e Técnicas de Alfabetização, cuja ementa segue assim:

Estudo dos métodos e processos de alfabetização e letramento. Reflexão sobre técnicas e processos de desenvolvimento das habilidades de apropriação da leitura e da escrita, fundamentada na psicogênese e em estudos de contribuições mais recentes sobre o sistema de notação alfabética (UVA, 2020).

Nesse sentido, é proposta, nos conteúdos programáticos, a discussão acerca da alfabetização e do letramento, a alfabetização ressignificada, contextualizada, além de uma outra disciplina que aborda o Multiculturalismo, chegando assim próximo à noção de Multiletramento discutida anteriormente.

Outras duas professoras mencionaram que concluíram seus cursos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). No *site* do Centro de Educação, especificamente no curso presencial, as informações disponíveis dão conta de que, no 4º semestre, a ementa da disciplina de Fundamentos da Leitura e da Escrita propõe a:

Caracterização e concepção da linguagem e da língua no âmbito oral e escrito. Aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança e sua relação com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de alfabetização e o enfoque de suas funções política e social através da análise de métodos e materiais didáticos utilizados. História da construção da escrita pela humanidade e da reconstrução conceitual da escrita pela criança (UECE, 2018).

O objetivo geral da disciplina propõe um olhar mais atento para a alfabetização das crianças, e entre os objetivos específicos estão problematizar a relação letramento e alfabetização, conhecer os métodos tradicionais e saber definir linguagem. Todos são tópicos citados na presente pesquisa e que foram contemplados na entrevista com as professoras.

Uma professora mencionou que se formou em Pedagogia pela hoje Unichristus, que atualmente funciona apenas no sistema de Educação a Distância. O *site* não oferece a ementa, mas podemos observar que a universidade traz uma disciplina com foco nas Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino, ainda no 3º período, no semestre seguinte a Alfabetização e Letramento.

Por fim, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) traz em seu Projeto Pedagógico, como competências e habilidades a serem desenvolvidas:

As Competências e Habilidades, a serem desenvolvidas no processo de formação do discente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, turno diurno da FAGEDUFC, pressupõem que o desenvolvimento de sólidos conhecimentos científicos apoiados em uma base de princípios epistemológicos e éticos, cujos axiomas de uma sociedade plural e democrática se voltem para a transformação social, na perspectiva de que esta se reconstrua por meio de princípios firmados pelo autoconhecimento, pelo conhecimento culturalmente acumulado, com respeito ao 'eu' e ao 'outro' e pela afetividade advinda do relacionamento interpessoal (UFC, 2013).

Seu currículo, disponível no *site*, propõe no 4º semestre uma educação voltada para a tecnologia, sob o nome de Informática na Educação. Na ementa, a proposta é:

A informatização da sociedade; definição, campo, e métodos da Informática Educativa; tendências atuais da informática educativa, diferentes usos do computador: tipos de software educativo. A informática nas escolas de ensino fundamental e médio, introdução ao uso do computador como ferramenta no ensino de áreas específicas no conhecimento (UFC, 2007).

Obviamente, essa disciplina deve estar sendo atualizada com a crescente gama de suportes que compõe a mesma função de um computador prevista na ementa. No semestre seguinte, há estudos sobre alfabetização e letramento na seguinte perspectiva:

Conceitos de letramento e de alfabetização. Relações entre letramento e alfabetização. Letramento na sociedade, nas instituições educativas escolares e não-escolares. Importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos e do uso de portadores sociais de texto. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Princípios didático-metodológicos para a alfabetização e o letramento. (UFC, 2017).

Para encerrar, na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa, uma discussão acerca de linguagem e do ensino:

Tipos de produção, funções e atividades das diferentes linguagens no processo de comunicação humana, de alfabetização e de letramento. Estágios de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Tipos de leitura e seus objetivos. Atividades para o desenvolvimento da oralidade e da leitura. Conteúdos e métodos do ensino da língua portuguesa nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. O ensino da gramática e ortografia na escola de ensino fundamental. A produção escrita no ensino fundamental: análise da situação do ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, sua relação com a avaliação e a produção oral e escrita da criança e atividades para o seu desenvolvimento.

Reflexão sobre o papel do professor para o desenvolvimento da linguagem da criança (UFC, 2017).

É possível perceber pelos currículos brevemente apresentados que o embasamento é feito nas universidades, mas que é na formação continuada e na prática que esses conhecimentos vão sendo ampliados e conseqüentemente podem chegar aos alunos. A identidade do professor se inicia ainda na graduação, com as leituras teóricas que serão confirmadas ou refutadas na prática. Para tanto, é importante estabelecer um diálogo aberto com as mais diferentes formas de ensinar ao mesmo tempo que se busca uma identidade de conceitos que nortearão sua prática.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas em Fortaleza com o objetivo de analisar se há diferença de discurso dos profissionais entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nosso principal objetivo foi observar como os conceitos de linguagem, de alfabetização e de letramento estão sendo utilizados pelos professores e analisar essas marcas em seus discursos. Para tanto, baseamo-nos principalmente em Travaglia (1998), Geraldi (1998), Rojo (2010) e Bakhtin (2009), no que diz respeito às concepções de linguagem, em Soares (2003) e Kleiman (2007) para refletirmos sobre os pressupostos do letramento e, em Braggio (1992), analisaremos as formas de ensino, os conceitos de linguagem e ensino, as ideias de alfabetização e os modelos de alfabetização, respectivamente.

4.1 Caracterização da pesquisa

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracterizou por ser descritiva, “pois têm (as pesquisas descritivas) como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre as variáveis” (GIL, 2002 p. 42). A população em questão foram os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, além de ser uma pesquisa bibliográfica, uma vez que os trabalhos já realizados acerca do tema se fazem muito importantes, este trabalho se caracteriza por ser um estudo de campo quanto aos seus procedimentos técnicos, pois, “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio [...] de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53).

Uma entrevista foi conduzida com os professores das turmas e, na sequência, foi feita uma análise de materiais e atividades. Para tanto, utilizamos, como Lakatos e Marconi (2003) sugerem, o método indutivo, uma vez que utilizamos três etapas de análise: observamos os fenômenos, na sequência, fizemos uma relação destes com a finalidade do nosso trabalho e, por fim, uma possível generalização dos fatos. Consistiu em uma análise qualitativa, pois contou com o ponto de vista dos entrevistados e suas subjetividades acerca do tema em questão, já que, como afirma Gil (2008), o elemento humano é essencial nesse tipo de análise.

4.2 Delimitação do universo da pesquisa

Foram analisados seis professores de Ensino Fundamental I, de duas escolas de Fortaleza. Serão dois do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro, a fim de observar as diferenças no discurso dos professores nesses três contextos. Uma das escolas foi escolhida por afirmar que realiza um trabalho diferenciado nas aulas de Português, inclusive com uma carga horária maior do que a exigida por lei.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados a partir da entrevista que foi conduzida com os professores, com perguntas sobre suas concepções de linguagem, ensino, alfabetização, letramento e que tipo de método de alfabetização eles utilizam. As perguntas são frutos dos objetivos do trabalho e de se entender que seria importante conhecer as leituras dessas professoras para além da sua área, uma vez que essas leituras também poderiam influenciar de alguma forma as escolhas das professoras. Além disso, realizamos a análise de atividade, escolhida pelos próprios professores, que tivesse como foco a alfabetização e o letramento desses alunos. As entrevistas duraram em média 40 min, sendo realizadas nos intervalos de aulas. As atividades foram requeridas ao final da entrevista e todas as professoras trouxeram imediatamente os exercícios que compõem esse trabalho. Apenas uma professora pediu que passasse ao final da aula, pois seu tempo de intervalo já havia esgotado. Todas se mostraram muito à vontade e não demonstraram qualquer restrição acerca do que poderia ser registrado, obviamente respeitando a identidade de algum aluno, caso houvesse.

4.4 Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados com base em alguns teóricos já explicitados neste trabalho, porém, com relação aos conceitos de linguagem e ensino nos remeteremos a Halliday, McIntosh e Strevens (1974), para embasar esse ponto em questão, uma vez que eles trazem alguns conceitos sobre esse tópico, demonstrando ainda que o método produtivo é o ideal. Com relação aos conceitos de alfabetização e letramento, analisaremos as respostas nas entrevistas dos professores acerca disso com base em Street e Lefstein (2007) e Soares

(2003), que faz uma distinção objetiva dos dois conceitos. Com base nas respostas dos entrevistados, primeiro identificamos se eles assumem essa diferença e analisamos os seus conceitos nesse sentido. Por último, uma análise sobre os tipos de ensino trazidos por Travaglia (1998). A análise da atividade foi para confirmar ou refutar o que foi dito na entrevista. Para a análise do discurso desses professores, remetemo-nos a Bakhtin (1997) como parte fundamental de análise.

5 ANÁLISE

Para fazer esta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada do tipo flexível como um dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados. A entrevista teve como objetivo conhecermos as concepções de linguagem, alfabetização e letramento que as professoras possuem. Antes disso, porém, procuramos saber sobre sua formação como educadoras e sua experiência com o Ensino Fundamental I, mais precisamente nos três primeiros anos. No planejamento das perguntas que nos guiariam na condução da entrevista, optamos por dividi-la em duas partes. Para fazer a passagem da primeira parte da entrevista cujo foco foi coletar informações pessoais, para a segunda parte, por vezes me utilizei do termo “agora vamos para as perguntas referentes ao trabalho”, como uma tentativa de sinalizar para o entrevistado que as próximas perguntas seriam de cunho mais teórico que as anteriores. Essa estratégia foi traçada afim de compreender o profissional e sua concepção teórica no ofício.

Dessa maneira, na primeira parte perguntamos seu nome, idade e onde, quando e em que se deu sua formação superior. Além de saber que tipos de leituras as educadoras faziam, tanto como lazer como para conhecimento da área em que atuam. A segunda parte da entrevista nos levou a conhecer as concepções teórico-metodológicas que norteiam nossa pesquisa, logo, cada professora apresenta suas concepções de linguagem, alfabetização e letramento, se há uma diferença entre os dois termos e um pouco sobre sua prática docente. A análise dos dados coletados nos permitiu levantar questões a respeito da relação que há entre a concepção que a professora tem de linguagem, como isso se reflete nas suas concepções de alfabetização e letramento e conseqüentemente nas suas práticas alfabetizadoras na sala de aula.

Ao fazermos as perguntas acerca do perfil pessoal e de formação superior, obtivemos como resposta que uma das professoras do 1º ano, que vamos aqui identificar como P1A, tem 44 anos, formou-se em Pedagogia em 2002 pela UVA e hoje está fazendo Especialização em Psicopedagogia. Trabalha há 26 anos no Fundamental I, já atuou nas séries do Infantil e está há 13 anos no 1º ano. Para aprofundar seus conhecimentos, a professora diz acreditar e ver, em sua prática, dar certo as ideias de Emilia Ferreiro.

Na sequência, iniciamos as perguntas acerca de concepções de linguagem, ao passo que obtivemos a seguinte resposta:

P: Partindo pra minha questão do trabalho mesmo, minha primeira pergunta é o que é linguagem pra você?

PIA: Linguagem são todas as formas de se comunicar. Não necessariamente só a escrita e só a fala. Tem gestos, a gente brinca muito com eles, vamos fazer mímica, vamos falar com o outro sem falar. Então linguagem é toda essa forma de expressão.

Como colocado, a professora comunga da ideia de que a linguagem é um processo complexo, mais abrangente do que apenas a questão oral ou apenas a escrita. Na sua fala, ela traz ainda uma das funções da linguagem, a da interação, do lidar com o outro. Travaglia (1998) traz a ideia de que a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa, dentro de um contexto socio-histórico e ideológico. Ao trazer “o outro”, a professora se aproxima do conceito de linguagem como forma ou processo de interação. Dessa maneira, para Geraldi (2003), a linguagem é significativa, pois remete a um sistema de referências para fazer sentido, e, para o autor, “já que esse processo se dá, acontece no contexto sociocultural, então os estudos da linguagem, da língua, do pensamento e da cultura, não podem distanciar-se, sob pena de excluir elementos que lhe são próprios e constitutivos” (GERALDI, 2003, p. 80). A noção de linguagem da professora concorda ainda com a ideia de Fiorin (2003) quando, ao ser perguntado sobre a relação entre língua, linguagem e sociedade, afirma que:

A língua é uma maneira particular pela qual a linguagem se apresenta. A linguagem humana é essa faculdade de poder construir mundos. Isso para mim é o relevante. A linguagem dá ao homem uma possibilidade de criar mundo, de criar realidades, de evocar realidades não presentes. E a língua é uma forma particular dessa faculdade de criar mundos. A língua nesse sentido, é a concretização de uma experiência histórica. Ela está radicalmente presa à sociedade, quer dizer, eu não nego a existência de um sistema de regras gramaticais, eu não estou negando isso, isso é evidente. mas digo que, para o meu trabalho, o que profundamente me interessa é exatamente essa vinculação da língua com a sociedade, como a língua foi condensado todas as experiências de uma dada comunidade humana (FIORIN, 2003, p. 72).

Fizemos a mesma pergunta para a outra professora do 1º ano, que aqui será apresentada como P1B. Antes disso, perguntas para traçar um perfil também foram feitas. Essa professora tem 52 anos, trabalha há mais de 30 anos na Educação, também formada em Pedagogia em 2001 pela UVA. A literatura de que gosta são biografias e, para aprimorar seus conhecimentos, a educadora gosta das revistas *Pense, Recreio*, além de ler também Emilia Ferreiro, Sonia Kramer, Ana Teberosky, Magda Soares, que, de acordo com ela, sempre aparecem nas suas formações. Atua há mais de 10 anos no Fundamental I, já tendo atuado na Educação Infantil e no 2º ano. Ao responder sobre linguagem, a professora afirma que:

P: Partindo pra minha questão do trabalho mesmo, o que é linguagem pra você?

P1B: Linguagem no geral? Pra mim é a criança saber se comunicar. Independente se ela fala ou não. Tem outros tipos de linguagem, e as vezes você se comunica com a criança só no olhar, a forma que a criança tá, o que ela tá querendo te dizer. E a gente que trabalha diretamente com a criança que, nossas salas não são tão numerosas como as salas de, são assim, tem 20, 25 alunos, mas não são numerosas como um 6º ano.

Dessa maneira, vimos uma semelhança nas respostas das duas professoras, uma vez que P1B também vê linguagem como meio de comunicação, não se detendo, porém, apenas na fala, mas incluindo o olhar. Essas diversas formas de linguagem que as professoras sugerem parecem ter vindo da autora em comum que compartilharam na entrevista, uma vez que Ferreiro (1985) acredita que antes do ato de ler, uma das formas de linguagem, as crianças interpretam as mais variadas formas de comunicação, como exemplificaram as professoras, com gestos, um olhar, mímica. Ferreiro traz ainda outros tipos de leitura:

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.) (FERREIRO, p. 69, 1985).

Diante da resposta das duas professoras, *a priori* podemos afirmar que ambas veem a linguagem como forma ou processo de interação (TRAVAGLIA, 1997), uma vez que envolve outro sujeito.

Fizemos as mesmas perguntas para as professoras do 2º ano, aqui identificadas como P2A e P2B. A primeira professora nos forneceu como respostas ao perfil inicial ter 49 anos, tendo iniciado o curso de Geografia, mas não dando continuidade. Fez a Escola Normal e na sequência fez Pedagogia na UECE. Está em sala de aula há 32 anos, passou por todas as séries do Fundamental I, mas acredita que se identifica mais com o 2º ano. Para se divertir, gosta de ler ficção, romance e espiritismo. Para aprimorar seus conhecimentos na área, gosta de revistas como *Recreio*, *Interessante* que trazem atividades que podem ser adaptadas para a sala de aula. Trazendo a entrevista para o campo da presente pesquisa, fizemos a primeira pergunta:

P: Agora partindo mais pro meu trabalho mesmo, a primeira pergunta que eu gostaria de fazer pra você, é o que é linguagem pra você?

P2A: Assim, eu já estou em sala de aula há muito tempo, então a gente vê muito a dificuldade da criança quando ela tem uma leitura não fluente, porque ela está em processo de aprendizagem o tempo todo. Então assim, tudo o que se relaciona ao prazer da criança, seja de uma frase, seja de uma palavra, de um jogo, eu considero linguagem. [...] Então assim, leitura de uma frase, leitura de um texto, leitura de palavras, de jogos, tudo isso pra mim é leitura. A partir do momento que a criança encontra o prazer na leitura, eu já considero como algo bem positiva da vida dela.

Mais uma vez, vemos a linguagem como forma de interação, mas aqui a professora já coloca uma nova perspectiva, a da interação com os interesses do aluno. A linguagem como sendo significativa para esse indivíduo. O que traz prazer ou interesse faz com que esse aluno aprenda aquela linguagem em específico. É um diálogo entre a motivação interna de quem aprende com o outro. “Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob título de linguística da enunciação” (TRAVAGLIA, p. 23, 1997).

O mesmo perfil foi traçado pela outra professora entrevistada do 2º ano, aqui chamada de P2B. Ela nos informou ter 53 anos, ser especialista em História, mas se graduou em Filosofia e Pedagogia pela UECE, este último curso em 1997. Está no Fundamental I há apenas 2 anos, pois antes atuava no Fundamental II. Disse não ter muita experiência nesse segmento, atuou apenas no 4º e agora no 2º ano, e que tudo é inovador para ela. Por deleite, gosta de ler Augusto Cury e, na sua área, por estar se dedicando a uma nova especialização, lê coisas voltadas para a Psicopedagogia, autoras como Beatriz Barbosa. Afirmou que seu foco é compreender melhor a questão do autismo.

Ao responder à primeira questão da entrevista sobre o tema analisado, a professora nos forneceu uma resposta rápida e objetiva:

P: Agora entrando na questão do meu trabalho mesmo, o que é linguagem pra você?

P2B: Eu diria que linguagem é uma forma de expressar-se de diversos modos até atingir o outro.

Ao trazer a importância do outro na sua resposta, podemos dizer que linguagem para ela está mais voltada para o terceiro conceito trazido por Travaglia (1998). Linguagem como processo de interação. O verbo “atingir”, utilizado por ela, carrega esse sentido, de produzir um efeito entre os interlocutores.

Para encerrar o ciclo dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental I, um perfil também foi traçado para as professoras do 3º ano, aqui chamadas de P3A e P3B. A primeira, professora de 50 anos com 30 de experiência na Educação. Sua caminhada vai desde a Educação Infantil, foi professora do 1º ano (antes mesmo de ter essa nomenclatura por 3 anos), passou 14 anos ensinando Ciências do 4º ao 7º ano, depois fez a transição para o 3º ano, onde está há 10 anos nessa escola. Possui formação em Pedagogia pela UECE no ano de 2010, com habilitação em orientação educacional e supervisão educacional. Para ler, gosta de títulos que falem sobre ensino-aprendizagem, gramática, escritoras como Irandé Antunes.

E no seu tempo livre faz uso de romances, trilogias. Indo para o cerne da pesquisa, a primeira pergunta foi feita:

P: Agora partindo realmente pra minha pesquisa, minha primeira pergunta, é dentro da sua prática pedagógica, o que é linguagem pra você?

P3A: Vou voltar um pouco, quando você está no início dando aula, porque assim, eu saí da prática pra teoria. Então como eu tinha só a prática, linguagem pra mim era só a parte, tinha a linguagem escrita e a linguagem falada. Quando você passa pra teoria você começa a descobrir que linguagem é tudo. Qualquer forma de expressão é linguagem, até no olhar você transmite linguagem. Quando você é leigo, na parte teórica, da própria formação específica que eu escolhi, que foi pedagogia, eu entendia que linguagem, era só a criança escrever e falar. Mas depois com os estágios, com a própria formação que você vai tendo no curso e em outras formações, você acaba descobrindo que linguagem é tudo. Até dormindo você pode estar trabalhando sua linguagem. A língua corpórea, do remexer na cama, como você dorme, você está mostrando aquela linguagem do sono. As expressões. Pra mim é tudo.

Nesse caso, a professora tem uma visão bem ampla do que seja linguagem, colocando vários exemplos que expliquem seu conceito. Analisando, então, P3A se encaixa na ideia da linguagem como forma ou processo de interação. Travaglia (1997) coloca que, nessa concepção, o indivíduo não somente traduz ou exterioriza um pensamento, mas age sobre o ouvinte.

Ao conversarmos com a última professora deste trabalho, fizemos as mesmas perguntas iniciais para traçar o perfil e obtivemos que ela tem 60 anos, é formada em Pedagogia, em 2000, pela Universidade Vale do Acaraú, em esquema de regime especial, com pós-graduação em Administração Escolar e especialização em Educação Especial. A professora, aqui chamada de P3B, conta-nos que trabalha com o Ensino Fundamental I desde 1988, quando foi proprietária de uma escola pequena. Entretanto, com a nova política, a professora nos conta que as escolas públicas melhoraram bastante, capacitando as professoras, e que, por essa razão, muitos pais transferiram os filhos para as escolas públicas, fazendo assim com que muitas escolas pequenas, como a dela, viessem a fechar. Para deleite, informou que costuma fazer leituras de textos evangélicos e de autoajuda. Para aprimorar sua formação, a professora gosta de Paulo Freire, Jussara Luchese, Magda Soares e Emilia Ferreiro. Para essa professora, fizemos a primeira pergunta acerca da pesquisa, ao que obtivemos a seguinte resposta:

P: Professora, agora mais especificamente do meu trabalho, na sua opinião o que é linguagem?

P3B: Linguagem é a maneira como você se comunica, a comunicação, sua maneira de se comunicar, se comportar, de se entender um com o outro, nossa fala.

Fica muito claro o posicionamento da profissional de educação de que linguagem está ligada à comunicação. Pelo que é colocado, a professora traz a linguagem como processo de interação. Sobre o efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação, Braggio (1992), ao citar Halliday, fala sobre essa questão da função da linguagem. A autora traz que:

No que diz respeito às funções da linguagem (obviamente relacionadas à proposta anterior), o autor afirma que a ‘criança sabe o que é a linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz’. Isto é, a criança sabe que a linguagem tem uma função, que a linguagem tem um papel na comunicação. Segundo este autor, a aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas da linguagem, ou seja, quando a criança usa a linguagem ela a usa com uma determinada função, antes mesmo que a sua forma seja ‘totalmente’ adquirida. Salienta ainda que estas funções são adquiridas muito antes que a criança chegue a escola (BRAGGIO, 1992, p. 33).

Interessante esse último ponto, pois a linguagem tende a ser relacionada com a leitura e a escrita, como já visto em outras respostas nesse mesmo trabalho, quando na verdade a linguagem antecede a fase escolar da criança.

Seguindo adiante com a análise, perguntamos às professoras suas opiniões acerca da razão pela qual se ensina a língua escrita. O motivo dessa pergunta se dá porque sua resposta pode já dar indícios do tipo de ensino em que essas professoras se embasam e como eles se associam às concepções de linguagem previamente explicitados.

P: E qual a função de se ensinar a língua escrita?

PIA: A língua escrita ela é fundamental, até o ponto que a criança passa a ter um domínio também de fala. Por que ela não precisa só escrever, mas também não só falar. Ela tem que estar sempre associando a escrita com a fala. Então a escrita pra eles é um hábito de treino também, a formação da letra, pra eles irem se adequando, pra no futuro tudo vai ter uma escrita.

Koch (2011) traz em uma de suas obras justamente a associação entre fala e escrita, apontada pela professora:

Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias. Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje (KOCH, 2011, p. 77).

Interessante perceber que a professora associa língua escrita e oral, usando a palavra “domínio”. Seria esse domínio da fala pronunciar corretamente as palavras, para escrevê-las corretamente também? Nesse sentido, o ensino da língua escrita para P1A se aproxima do ensino prescritivo, quando Travaglia (1997, p. 38) assim explica: “Os exemplos dados em (5) podem ser tomados como exemplos do que se ensina em um ensino prescritivo

nos níveis fonológico (pronúncia das palavras) e sintático (colocação de palavras e concordância)”.

P: E na sua opinião qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P1B: Por que eu acho que a gente também tem que se comunicar com a língua escrita, porque eles vão ver isso ao longo dos anos, vão ver nos jornais, escritos nas revistas, então eles têm que saber aquilo ali, que código é aquele que ele está vendo.

Já a professora P1B, em seu discurso, apesar de utilizar o termo “código”, por vezes considerado algo tradicional, aproxima-se mais do ensino produtivo, por trazer a aplicabilidade desse ensino nas mais diversas formas de textos com as quais a criança poderá se deparar e, para tanto, deverá estar preparada.

P: E na sua opinião qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P2A: Pra mim, a criança tem que saber codificar as letras, fazer o reconhecimento dessas letras, pra que ela possa aprender. Tenho 3 crianças aqui na sala que tem muita dificuldade na escrita e na leitura, mas porquê? Porque não foram alfabetizadas. E a gente vê nos olhos a dificuldade que elas transmitem quando vão realizar alguma atividade, porque elas não sabem escrever. Se a criança não sabe ler ela automaticamente não sabe escrever. Pra que ela possa escrever, ela tem que fazer o reconhecimento dessas letras.

Para a P2A, é muito importante o reconhecimento das letras, a decodificação. Apesar de sua fala com relação à linguagem se aproximar da Interacional, ao perguntarmos sobre a função da escrita, a fala da professora se aproxima da linguagem como objeto de comunicação. Dessa forma, um ensino mais descritivo, objetivando apresentar a língua e seu funcionamento. “Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22). Como observado na fala da professora, ensinar a escrita é ensinar a ler, uma vez que o reconhecimento do código será o mesmo.

Para a P2B, a função de se ensinar a língua escrita é bem objetiva:

P2B: A língua escrita acredito que seja, regulamentar, sistematizar a minha fala, minha comunicação oral.

A fala da professora faz sentido no âmbito de que a oralidade ocorre geralmente antes da escrita. A família colabora com a aquisição da primeira, enquanto a escola se torna responsável pelo ensino da escrita. Para Cagliari (1997), a sequência é diferente. Ele afirma que: “A escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõe de unidades, de tamanho variável, chamadas signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante”

(CAGLIARI, 1997, p. 114). Essa relação entre a escrita e a fala é uma discussão pertinente, justamente nesse sentido, de a primeira “sistematizar” a segunda. Barbosa (1991, p. 38) afirma que:

A escrita é mais conservadora que a língua falada e tem um poder restritivo sobre o desenvolvimento natural de um idioma. A forma como usamos o idioma na escrita é mais antiga, rígida e convencional do que a forma como usamos esse mesmo idioma na fala cotidiana.

Ferreiro (2001) também tratou desse assunto ao dizer que “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p. 16).

P: Falando especificamente sobre a língua escrita, na sua opinião, qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P3A: A função da língua escrita é você aprimorar aquilo que você já sabe, pra você saber se colocar, na parte da expressão mesmo. [...] Então eu acho que a linguagem escrita vem pra aprimorar as duas linguagens, tanto a oral, a expressiva, como a escrita. Na escrita você consegue formalizar.

Mais uma vez uma professora coloca a relação entre a oralidade e a escrita. Teberosky (1992) faz uma análise interessante acerca do tema, quando traz que as produções escritas tendem a ser, ao contrário das orais, mais solitárias. Há um planejamento prévio, uma escolha de como expor melhor uma determinada ideia. Nesse sentido, quando P3A coloca que a escrita aprimora, Teberosky afirma que as produções escritas deveriam ser colocadas apenas se a oralidade fosse comparada ao rascunho:

As produções orais seriam uma espécie de equivalente dos rascunhos do escrito, porque nos rascunhos e nas formas orais permanecem restos da enunciação no enunciado. Embora tenhamos vistos poucos rascunhos, exceto os próprios, sabemos que eles apresentam riscos, correções, comentários, etc. Deve-se comparar um rascunho escrito coma forma de produção oral porque em ambos estão misturados língua e metalíngua, o texto e os traços de sua elaboração (TEBEROSKY, 1992, p. 59).

Ainda nesse mesmo aspecto, quando P3A utiliza o termo “aprimorar” ao falar da linguagem escrita, subentende-se que o outro tipo de linguagem, nesse caso, a oral, não é suficientemente boa ou apta. Chiba *et al.* (*apud* COLOGNESE, 1996), ao citarem Vygotsky, falam da importância de o professor alfabetizador não apenas tomar ciência da importância da oralidade nesse processo da linguagem escrita, mas de compreender que a primeira não está em detrimento da outra.

Considerando que a fala desempenha papel relevante na construção das estruturas mentais da criança, conhecer a forma como a criança aprende e se desenvolve é condição precípua para que o professor alfabetizador compreenda a relação existente entre o aprendizado da escrita e da fala do aluno. Compreende-se que os

postulados de Vygotsky (1991a; 1992b) contribuem para explicitar o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento e de modo particular com estes se desencadeiam no aprendizado da leitura e da escrita, mediadas por relações interativas dentre as quais destaca-se a linguagem oral (CHIBA *et al. apud* COLOGNESE, 1996, p. 48).

As autoras colocam justamente a importância de os professores conhecerem o desenvolvimento dos alunos em relação à escrita, para trabalhar com a alfabetização. Não é o que se observa. Há na verdade uma grande preocupação, apontada também pelas autoras, das escolas demasiadamente com a linguagem escrita, ainda não dominada pela criança no 1º ano. “Desta forma, o processo de alfabetização implica em duplo desafio à criança: aprimorar-se da linguagem escrita na variante linguística dita norma culta” (CHIBA *et al. apud* COLOGNESE, 1996, p. 49).

Fizemos a mesma pergunta para a professora B do 3º ano, e ela nos trouxe a questão da formalidade e da informalidade da língua:

P: E mais especificamente na sua opinião então qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P3B: [...] Inclusive estamos trabalhando um texto formal e informal, porque as crianças confundem muito, elas acham que só a linguagem formal, porque elas ainda são muito criança, né, aí a gente trabalha muito a questão deles fazerem essa diferença, que tem que aprender a linguagem escrita, sua representação na forma adequada, e a do dia a dia, da nossa comunicação do dia a dia.

A professora traz, em sua fala, a importância de se aprender a representação adequada da forma escrita e a comunicação corriqueira, como fatos distintos, mas que ambos devem ser enfatizados e entendidos como diferentes. Cagliari (1997, p. 83), ao falar sobre o uso padrão da língua e as variedades linguísticas, traz o seguinte pensamento:

Portanto, aprender português, como se disse antes, não é só aprender como a língua (e suas variedades) funciona, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade.

Interessante observar que essa diferença entre a linguagem formal e informal já é algo percebido pelas crianças desde antes de aprenderem a escrever. Moura (2001), ao realizar um trabalho com crianças sobre a linguagem escrita, obteve como resultado que a linguagem mais elaborada é preferível em situações escritas, mostrando um agudo senso de exigência. A autora traz, como parte de seu embasamento teórico, pensamentos de Benveniste, em que esta diz:

Hoje em dia, um falante não educado é conduzido a sacramentar a linguagem escrita, desdenhando a possibilidade de dar forma escrita à linguagem oral. As

pedagogias que apresentam a linguagem escrita simplesmente em termos de uma técnica neutra para a transmissão do pensamento, não levam em consideração este problema. A linguagem escrita não pode ser considerada separadamente das mensagens que transmite (BLANCHE-BENVENISTE, 1987, p. 196).

Seguindo adiante nas perguntas, partimos para a diferença, se há, entre a alfabetização e o letramento, ao que obtivemos as seguintes respostas das professoras do 1º ano:

P: Na sua opinião então o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Há uma diferença? Não há uma diferença?

P1A: O processo de letramento começa desde a primeira série que eles estudam. Infantil 2, 3, 4. O que acontece no 1º ano? Acontece a sistematização do letramento.

Como podemos observar na fala de P1A, ela, aparentemente, não comunga da ideia de Magda Soares (2003), quando esta afirma que é possível ser letrado sem ser alfabetizado. Uma criança que convive com pessoas que leem, finge que lê, busca escrever, ainda que ainda não tenha domínio dessa habilidade. Para a professora entrevistada, o letramento não só se inicia na escola, como se sistematiza no primeiro ano do Ensino Fundamental.

P: Justamente nesse sentido o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Na sua opinião há uma diferença? Não há uma diferença?

P1B: O alfabetizar eu vejo mais assim, como se fosse uma decodificação daquele sistema, entendeu? Já o letramento não, ele vai ver aquele sistema como ele está usando, pra que ele está usando, vai aprender a interpretar o que ele está lendo. Porque muitas vezes a criança lê um texto inteiro, quando você pergunta, o que foi que você leu, ela não sabe. Então ele vai ver que tem vários tipos de comunicação, e que não é só ele saber aquele código. Ele tem que saber aquele código, mas tem que saber como usar aquele código e de acordo com que ele vai usar e que ele vai ver aquele código, ele vai interpretar aquelas coisas que ele tá vendo e tá lendo.

É pertinente observar a quantidade de vezes em que P1B faz uso dos termos “código” em sua resposta sobre o tema alfabetização e letramento. Sua fala em muito se aproxima do modelo Fônico e Silábico proposto por Braggio (1992), uma vez que este fala de uma decodificação mecânica da linguagem. Quando se trata de letramento, porém, seu discurso se aproxima de Soares (2003), quando esta afirma que o letramento é o estado de quem se envolve nas mais variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Pode-se perceber que a professora manteve uma coerência de pensamento quando traçamos uma linha de pensamento do que ela afirmou ser linguagem e sua ideia do que sejam a alfabetização e o letramento, primeiramente compreendendo que os dois termos existem. Soares (2003) afirma, ainda, que o termo surgiu justamente da necessidade que se tinha de ter uma palavra que definisse essa situação.

Cagliari (1997) coloca como condição para esse aprendizado a motivação da criança para aprender a língua. Para ele: “Alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo” (CAGLIARI, 1997, p. 101). O ideal, segundo o autor, seria perguntar aos alunos qual a importância da escrita em suas vidas e, a partir daí, entender suas motivações para aprender pois, sem isso, elas podem achar uma atividade inútil.

Esse pensamento perpassa pela ideia de letramento, que, para a professora, é fazer uso dessa leitura e escrita nas práticas sociais. Soares (2003, p. 19) também faz essa distinção entre o ser letrado e o ser alfabetizado:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita. Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam.

A preocupação da professora para que as crianças, por estarem no mundo, precisem saber dos diversos gêneros textuais, formas de comunicação, atrela-se à ideia de Roulet (1978, p. 81) de que: “em primeiro lugar, dominar uma língua como instrumento de comunicação não é apenas questão de poder construir e entender orações gramaticais. Trata-se também de saber como usar essas orações em determinados contextos linguísticos e não-linguísticos”. Por essa visão, para a professora, apesar de admitir que são termos diferentes, eles caminham juntos e um não ocorre sem o outro.

Para analisar a resposta das professoras sobre sua prática pedagógica, ambas têm pensamento semelhante apesar de o terem explicitado de maneiras diferentes.

P: Justamente nesse sentido o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Na sua opinião há uma diferença? Não há uma diferença?

P2A: Pra algumas pessoas têm diferença, pra mim não tem. Se você alfabetiza uma criança, se você está letrando uma criança, fazendo com que a criança faça o reconhecimento de das letras, das palavras, ela está sendo letrada. Então assim, eu não vejo diferença. Tem pessoas que fazem diferença, porque acham que a leitura é diferente do letramento. É realmente. Tem criança que sabe ler e que não sabe escrever. Como eu tenho criança que faz a leitura, mas que escreve muito pouco. Mas por exemplo, se a criança faz a leitura da palavra CASA, e escreve casa com Z, mas ela está reconhecendo. Ela sabe que casa é com 2 sílabas, tem um som diferente da letra, mas ela sabe que ali está escrevendo. Eu não vejo diferença. Embora muitas pessoas pensam que a leitura é totalmente diferente do letramento. Eu não acho. É o caso do João (aluno com nome fictício), ele não faz nenhuma leitura e não faz nenhuma escrita, a não ser quando eu pergunto oralmente, mas ele sabe do que se trata o assunto, ele sabe do que estamos falando, ele só não tem leitura. Se ele não tem leitura, ele não tem letramento. Se ele não lê, ele não escreve, pra mim é uma coisa casada com a outra. A leitura tem tudo a

ver com o letramento. Eu como professora de sala de aula sei que eles, como a turminha do 2º ano é muito homogênea, eu sei que tem tudo a ver a leitura com o letramento.

Nessa resposta vemos que a professora tem algumas contradições em seu próprio discurso. Ora diz não ver diferença entre alfabetização e letramento, mas ao mesmo tempo reconhece que há diferenças. Além disso, para P2A, ser letrado é ter conhecimento das letras, ao mesmo tempo que afirma ter um aluno que não tem leitura ou escrita, mas compreende todo o conteúdo que é passado para ele. Essa parte de sua fala corrobora a concepção de Soares (2003) de que é possível ser letrado sem ser alfabetizado. Entretanto, após assumir essa ideia, ela complementa que se ele não tem leitura, ele não tem letramento, como se uma coisa dependesse diretamente da outra. É coerente esse pensamento de P2A, uma vez que, para ela, a decodificação, como vimos na pergunta anterior, faz-se extremamente necessária para se adquirir uma língua.

Apesar de afirmar não ter tido muita experiência com o Ensino Fundamental I, fizemos a mesma pergunta para a P2B, e a resposta obtida foi esta:

P: E na sua opinião, pela sua experiência que você já teve de leitura, em sala de aula, o que é alfabetizar? O que é letrar? Há diferença?

P2B: Eu acredito assim que o letramento, não entrando na fundamentação dos teóricos, mas o letramento é você ser alfabetizado pra compreender o mundo e fazer relação com ele, interação com ele no dia a dia, na sua função social de se encontrar enquanto sujeito em todos os lugares. Essa questão do letramento é você interagir com o motorista do ônibus, você saber usar a linguagem em função de objetivos práticos do seu dia a dia. E a alfabetização é você compreender a nossa língua, estabelecer relação com os símbolos, com as letras e a escrita. Produzindo o próprio significado da escrita através da sua linguagem oral, escrever e ler. Alfabetizar é escrever e ler e compreender o que você leu. E letrar, o letramento acredito que seja a função social dessa alfabetização.

Mesmo não tendo citado os teóricos, P2B foi a que mais se aproximou do conceito de letramento e alfabetização, na perspectiva de Magda Soares, como visto da citação abaixo:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário [...]. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita [...]. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 1998, p. 46).

Dessa maneira, compreendemos que um indivíduo alfabetizado não necessariamente será um indivíduo letrado. O primeiro é aquele que sabe ler e escrever,

entretanto, o indivíduo letrado é o que sabe utilizar-se dessa tecnologia em sociedade, respondendo adequadamente às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Ao tratar desse ponto com as professoras do 3º ano, estas foram as respostas obtidas:

P: E na sua experiência que você tem, tanto prática quanto teórica, o que é alfabetizar? O que é letrar? Há diferença?

P3A: [...] O letramento pra mim é a questão da criança fazer o reconhecimento dos códigos. [...] ele decodifica letras, letramento. [...] A alfabetização ela vai te trazer para o âmbito de que aquela decodificação tem um sentido. O letramento é eu conhecer as letras, os códigos, e a alfabetização vai te dar o sentido. de você saber que o B com o A vai formar um código e ele tem um sentido, aí vem o significado nas séries decorrentes [...].

Diante dos conceitos de alfabetização e letramento tratados anteriormente, podemos observar que para P3A eles estão invertidos, ao trazer que letramento está ligado ao código. Magda Soares (1998) caracteriza a pessoa letrada como aquela que domina a leitura e a escrita, que faz um uso competente dessas habilidades. A professora coloca que a alfabetização está ligada ao sentido que se dá a esses códigos. E para a autora, “a pessoa que aprende a ler e escrever, se torna alfabetizada [...] e sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita, é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita” (SOARES, 1998, p. 36).

Ainda nesse âmbito, Emilia Ferreiro alerta ainda que a leitura não seja apenas essa junção de códigos, ao afirmar que:

Finalmente, o ato de leitura não pode ser concebido como uma adição de informações (informação visual + informação não-visual). O ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada (com todos os aspectos inferenciais que isso supõe) e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente (FERREIRO, 1998, p. 70).

Já para a outra professora do 3º ano, esses conceitos parecem bem claros e de acordo com os ensinamentos das autoras acima mencionadas. Para P3B, esses dois conceitos, o alfabetizar e o letrar, estão juntos e assim deveriam ser apresentados na fase escolar:

P: E professora na sua opinião o que é alfabetizar, o que é letrar, tem diferença, não tem diferença?

P3B: Na minha opinião alfabetizar e letrar é conjunto, é um conjunto. É a criança quando ela vai, quando ela se torna alfabetizada, ela tem que ser letrada. Ela tem que ter a compreensão, porque só ler sem compreender não tem sentido. Então alfabetizar e letrar na minha opinião tem que ser conjunta, a criança tem que saber ler, interpretar, questionar, criticar, analisar e até renovar, fazer uma nova crítica, um novo conceito. Porque alfabetizar num é só ler não, é ler e compreender.

As respostas de P3A trazem uma coerência que é possível analisar desde a primeira pergunta acerca dos autores que costuma ler, passando pela concepção de linguagem. Logo, sua concepção de alfabetização e letramento é fruto desse pensamento embasado, por exemplo, em Paulo Freire, autor citado por P3B:

Se – escreve – a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, esta não pode realizar-se senão na medida em que... refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito (FREIRE, 1979, p. 23).

Ainda nesse ponto, Braggio (1992) coloca a importância disso que foi colocado pela professora, da relação entre texto e compreensão, de não apenas ser um receptor da mensagem, mas de se transformar e criar um novo conceito a partir das leituras:

É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-se uma reflexão sobre sua realidade [...] (BRAGGIO, 1992, p. 91)

Aproximando-se mais ainda da professora P3B, o conceito de letramento para Magda Soares traz justamente essa noção de alfabetizar e letrar como ações distintas, porém inseparáveis. O ideal, na visão da professora, é o que acredita a autora, de alfabetizar letrando, dessa maneira, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais em que essas duas habilidades são socialmente solicitadas.

Adiante com as perguntas da entrevista, falamos sobre as atividades em sala que são feitas pelos professores desses três primeiros anos, a fim de ensinar a leitura e a escrita. Nosso objetivo era entender, na prática, como se davam os conceitos anteriormente compartilhados nas perguntas anteriores. Assim, as professoras do 1º ano responderam da seguinte maneira:

P: Nesse sentido, do ensinar a leitura e a escrita, que tipos de atividades você utiliza? São textos, de vários gêneros textuais, são frases soltas pra eles verem?

PIA: Tudo. A gente começa com fichas, palavrinhas soltas, que a gente tem umas técnicas na sala, e eles vão formando, ou a gente entrega a palavrinha só com a última letra, pra eles tentarem descobrir que palavra é. Ou tira de um texto que está sendo trabalhado, pra que eles possam ter uma inferência em cima daquilo que foi lido, pra passar pras frases.

P: Por último, professora, que tipos de atividades você utiliza, tendo como foco essa alfabetização?

PIB: Eu trabalho muito o lúdico. Mas eu sou aquela professora que tudo o que tá dando certo eu tô usando. Não tenho esse negócio de, ah, é o tradicional, ai, não pode família silábica. Eu uso família silábica sim. Na minha turma tá resolvendo, tá adiantando, eu uso. Porque eu tô mostrando pra criança, aquela palavra surgiu de onde? Do nada? Não, né? Eu tenho uma família silábica, toda letra tem sua

família, eu tirei aqui, pra formar a palavra 'bola', tirei o 'BO' da família do 'B', 'LA' da família do 'L'. Mas eu não trabalho a palavra 'bola' solta não. Eu trago um texto, autor do texto.

Fazendo um retrospecto das respostas das professoras, podemos observar uma lógica em sua prática. Uma vez que para elas linguagem é algo utilizado para se ter acesso ao outro.

Observa-se que essas atividades mais estruturais ainda se fazem presentes na prática dessa professora. Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 259), isso é o ensino descritivo da língua, que é a “demonstração de como a língua funciona”. Entretanto, os mesmos autores confirmam que os três tipos de ensino, descritivo, produtivo e prescritivo, não são excludentes e cada um tem sua objetividade quando em sala de aula. Os autores falam ainda que “a criança precisa, entretanto, aprender as variedades da língua, adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 277).

Entre os objetivos para se ensinar uma língua, propostos por Travaglia (1998), o autor fala sobre desenvolver competências comunicativas, ou seja, a capacidade do usuário de utilizar a língua nas mais diversas situações. Entretanto, uma vez que o material utilizado tem uma proposta mais tradicional, pode-se intuir que, apesar de as professoras terem um arcabouço teórico firmado em autores que acreditam em uma prática mais social, seu tipo de ensino ainda tende a ser mais descritivista. Dessa maneira, entre os três tipos de ensino propostos pelo autor, diante das falas das professoras, podemos ver pistas de um ensino descritivo, que objetiva ensinar como a linguagem funciona e como determinada língua funciona. Entre as características apontadas por Braggio (1992), o modelo em que as professoras se encontram de leitura seria o último apresentado por ela, o modelo psicolinguístico. Nesse modelo, os participantes se utilizam de deixas linguísticas, como em um jogo de adivinhação, à medida que a leitura vai acontecendo.

A mesma pergunta foi feita às professoras do 2º ano, e eis as respostas que obtivemos:

P: E aí nesse sentido, pra leitura e pra escrita, que tipos de atividades você costuma utilizar em sala? São textos de gêneros diferentes?

P2A: A gente trabalha vários gêneros, tanto gênero poético, culinário, contos maravilhosos, parlendas, tiras, trabalhamos com trava-línguas. São diversos tipos de gêneros textuais. Dentro desses gêneros, a gente procura sempre estar trabalhando diversas atividades pra que eles possam fixar. Então todos os dias a gente procura inovar.

P2B: Normalmente eu começo, eu trabalho com oralidade, faço contação, trabalho com listagem, trabalho com textos em cartazes, identificação de palavras,

com sílabas iniciais, palavras só com sílabas do teu nome, por exemplo, teu nome é Francisco, então vamos procurar apenas palavras que começam com a primeira sílaba ou a primeira letra do nome Francisco. Sílaba inicial, sílaba final, sílaba medial. Eu trabalho com a questão das rimas. No 2º ano trabalhamos muito com poemas, porque ele dá um link maior pra questão da oralidade, coma fala, com a expressão e os textos normalmente [...]. Trabalhamos a questão da visibilidade, visualização, o texto está relacionado à uma imagem. Temos trabalhado muito nossa, leitura de imagem, de textos, marcadores da rima, sílaba inicial, final, listagem de nomes com as primeiras letras ou primeiras sílabas, ou palavras que terminam por exemplo com ão, el, na medida que a gente vai trabalhando vai crescendo a questão da dificuldade.

Por se tratar de 2º ano, observamos o uso de uma maior variedade de atividades, uma vez que os alunos podem explorar de outras formas os textos, ainda que alguns não tenham a leitura ou a escrita consolidada. Interessante observar que, apesar de a professora afirmar a importância de se conhecer o código para se afirmar que um indivíduo seja letrado, ela apresenta diversos tipos de gêneros textuais e faz diferentes atividades para que eles possam fixar o conteúdo.

Diante dessa resposta, podemos trazer a fala de Cagliari (1997), quando ele trata do contexto dessa criança. “Para uma criança que viu desde cedo em sua casa pessoas em contato com livros, jornais, pessoas lendo para elas, ao irem para a escola, terão um contínuo disso” (CAGLIARI, 1997, p. 42). Logo, esses gêneros textuais que a professora irá trabalhar em sala serão muito mais facilmente assimilados, em teoria, por aquelas que já tenham sido apresentadas a eles alguma vez anteriormente. Com o uso dos mais diversos gêneros textuais, a professora traz os indícios de um ensino produtivo, uma vez que ajuda o aluno a estender o uso de sua língua materna de forma eficiente:

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. [...] o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 276).

P2B, assim como P2A, traz a importância de lidar com os mais diversos tipos de texto e também traz características de um ensino produtivo, apesar de ainda carregar muito a importância e o foco na forma, ao falar das rimas, das sílabas. Há ainda a grande presença em sua fala da relação entre a oralidade e o texto escrito, que já foi abordada aqui neste trabalho. A professora se preocupa ainda com o visual. Aparentemente, ela cobre os mais diferentes estilos de aprendizagem, o que em uma sala de aula se faz muito importante pela pluralidade de indivíduos. Nesse sentido, é interessante observar que o uso da leitura de imagens auxilia na organização de ideias e de contação de histórias. Para Passos e Mediano

(1969), o professor deve lembrar que a experiência deve ser base para qualquer atividade que envolva linguagem e que essas experiências irão facilitar a expressão:

As atividades de narração de fatos e histórias devem ser o mais possível espontâneas. Por isso cabe ao professor criar em sua sala de aula situações que levem a criança a desejar contar fatos e histórias, assim como valorizar e aproveitar as que apareçam, como: conversa informal na 2ª feira. Nesse dia as crianças estão ansiosas por narrar os fatos que lhes aconteceram no fim de semana [...] apresentação de figuras ou retratos que sugiram experiências vividas [...] (PASSOS; MEDIANO, 1969, p. 31).

P3A: As atividades são diversas, ou seja, tudo a gente, como eu digo pros meus alunos, a matemática, ela tem essa nomenclatura, mas ela trabalha o português. No momento em que eu leio que eu tenho dois pacotes de farinha, eu tenho que saber o que é a farinha, como se escreve farinha. [...] O português entra em todas as questões de sala de aula. O letramento, a leitura, a escrita, entra em tudo. Se eu não sei ler bem, se eu não sei o significado das coisas, não vou fazer bem a matemática, a história, a geografia, a ciências.

Já nessa pergunta, a professora se aproxima do conceito de alfabetização e letramento em que anteriormente ela havia invertido os conceitos. Ao mencionar que, ao falar de farinha, é importante que a criança saiba o que é farinha, P3A está colocando que o contexto e a vivência dessa criança são importantes para o letramento. As escolhas das atividades devem perpassar por isso também, para que o aprendizado seja significativo.

E é isso que por vezes a escola esquece ao escolher as atividades para um determinado grupo de crianças. Compreender que, nesse caso do 3º ano, estamos lidando com crianças entre 8 e 9 anos, em teoria, e que esse é um indivíduo que já tem um certo conhecimento de mundo, dentro do que cabe à sua idade. A professora faz a comparação com a matemática, para explicar que independentemente da atividade que esteja utilizando, se a criança não compreender do que se fala, muito provavelmente o aprendizado será mais complicado. Cagliari traz da seguinte forma:

A questão linguística do ensino de matemática é fascinante e mereceria um estudo detalhado. A matemática não se faz só com números, mas também com a linguagem. As pessoas não se dão conta, a não ser raríssimas exceções, da maneira diferente com que lemos números, imprimindo ritmos diversos de fala, porque revelam realidades matemáticas diferentes. Um professor não atento a isso pode criar confusão na cabeça dos alunos e ser mal interpretado ao fazer perguntas [...]. Porque nenhum aluno se atreve a perguntar a um professor de matemática como se interpreta um problema antes de resolvê-lo (CAGLIARI, 1997, p. 27).

P3B, além de mencionar os tipos de atividades que geralmente utiliza, traz algo importante, que é o interesse do aluno, partir daquilo de que a criança já gosta:

P3B: Textos, contos, poemas, tirinhas, quadrinha, produção textual do próprio texto deles, oral, falado, leitura compartilhada, leitura em grupo, leitura oral, silenciosa, gosto muito de fazer leitura silenciosa, mas, primeiro eu gosto de fazer

a leitura oral. [...] vai pegando as oportunidades, a gente também vai fazendo a leitura daquilo que ele já está já tá querendo, entendendo e querendo aprender.

Estar atento para aquilo que a criança traz no decorrer das aulas se faz necessário para deixar o aprendizado significativo. Ao invés de trazer para a aula apenas textos cartilhados, ouvir os interesses dos alunos mostra que o professor compreende que aqueles indivíduos têm opiniões acerca de outros assuntos, que têm um conhecimento prévio e que essa junção de fatores contribui para seu aprendizado. Barbosa (1991) coloca da seguinte maneira:

Toda criança tem um repertório de conhecimentos acumulados e organizados no decorrer de sua experiência de vida. E esse acervo de conhecimentos funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. É a sua estrutura cognitiva. Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos – a estrutura cognitiva – e o novo estímulo a ser aprendido. Se o seu esquema de assimilação – o repertório de conhecimentos disponível – permite a compreensão do novo objeto de conhecimento, ela aprende, reorganizando o seu acervo (a sua estrutura cognitiva). Se o acervo disponível não permite compreender o novo estímulo, ela aprende ‘deformando’ o objeto (BARBOSA, 1991, p. 71)

Assim, por ter colocado em sua fala que aproveita as oportunidades em sala para incentivar a leitura, podemos concluir que P3B compreende que o aluno é sujeito atuante em sala de aula e que é dessa interação entre o seu conhecimento prévio com as informações novas que ocorre a aprendizagem.

Ainda sobre essa fala de P3B, a professora e o tipo de atividade que ela costuma utilizar, ela traz a leitura oral (acreditamos que ela quis dizer leitura em voz alta, em detrimento da leitura silenciosa que ela também afirmou que utiliza), como uma ferramenta que ela utiliza em sala. Kleiman (2011) afirma que é importante criar diversas frentes de leitura, mas principalmente deixar claro para a criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão. Para tanto, utilizar as mais diversas estratégias, como P3B afirma que faz, é realmente essencial. Entretanto, Kleiman chama a atenção para as práticas que por vezes podem ser inibidoras, como a leitura avaliação, em que a leitura em voz alta é utilizada para checar regras ortográficas, por exemplo. Porém, se o objetivo é a compreensão, talvez essa não seja a melhor estratégia. Sobre a leitura em voz alta, a autora coloca que:

A tarefa é muito complexa para a criança, pois ao mesmo tempo em que está preocupada em pronunciar corretamente cada palavra, tem que se preocupar com os significados das mesmas a fim de formar unidades de significação. O que ocorre, em geral, é que numa situação de leitura em voz alta, a preocupação primordial da criança é com a decodificação, uma vez que, naquele momento ela está sendo avaliada neste aspecto pelo professor e pelos colegas. Como consequência, o significado fica em segundo plano (KLEIMAN, 2011, p. 153).

Ao responder à última pergunta do questionário acerca dos objetivos do trabalho, se há uma diferença em ensinar os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, as professoras nos dão as seguintes respostas:

PIA: Não porque assim, não pode parar. A gente começa, faz toda essa magia de alfabetização no 1º ano, mas ele tem que dar continuidade. Não pode fechar de jeito nenhum. Até os 9 anos, tem que estar sempre sendo acompanhado, a correção da escrita, porque a gente faz a correção, mas a gente tem que ir de forma ponderada.

E é justamente isso que os Parâmetros Curriculares Nacionais pedem, com relação ao ensinar a ler e escrever, oferecer aos alunos inúmeras oportunidades para usarem os procedimentos que os bons leitores utilizam. Antecipar, inferir pelo contexto ou conhecimento prévio. Para Cassany, Luna e Sanz (2011), “Estar alfabetizado é ter a capacidade de atuar eficazmente em seu grupo. O que significa exatamente? [...] É dizer, ser capaz de se desenvolver com autonomia, em uma sociedade cada vez mais urbanizada e em que impera a letra escrita” (CASSANY; LUNA; SANZ, 2011, p. 42, tradução nossa⁵). Para tanto, esse processo pode ser diferente para cada aluno e não deveria se situar ao final da educação primária, na opinião dos autores. E é sobre isso que a professora P1B trata em sua fala, ao acreditar que a alfabetização deva ocorrer no 1º ano, apesar de assumir que, por vezes, isso não seja possível:

PIB: Eu ensinei assim, não na Prefeitura de Fortaleza, mas na de Caucaia. Mas assim, não me identifico. Eu digo assim, se é pra alfabetizar, eu vou alfabetizar lá onde tem que alfabetizar. Porque eu acho injusto eu estar alfabetizando uma criança aqui, enquanto que o outro já tá bem na frente, mas eu tenho que voltar uma turma porque um, dois, metade da turma. E a gente infelizmente é obrigado a passar, tem que aprovar de qualquer jeito.

Os autores acima mencionados colocam, ainda, que um dos requisitos para que a criança aprenda a ler formalmente é ter seis anos. Antes disso, eles acreditam que a tentativa possa ser frustrada, por questões biológicas. Entretanto, isso não significa que essa criança não possa ter contato com a leitura. É importante, para os autores, que a criança esteja em um ambiente literário, letrado.

Na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, fica clara essa expectativa na consolidação da alfabetização nos dois primeiros anos. Apesar de reconhecer que as práticas de letramento se iniciam antes mesmo da entrada da criança na escola. O documento expõe que:

⁵ No original: “Estar alfabetizado es tener la capacidad de actuar eficazmente em su grupo. ¿Qué significa exactamente? [...] Es decir, ser capaz de desenvolverse com autonomia, em uma sociedade cada vez más urbanizada y em la que impera la letra escrita”.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p. 87).

E como alfabetização esse documento mescla as noções de letramento, como visto na citação acima, mas também traços dos modelos fônico e psicolinguístico de leitura, apresentados por Braggio (1992), uma vez que:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 91).

A professora explica que essa consolidação não ocorre, algumas vezes, até o segundo ano, e a outra traz que o processo deve ir até os 9 anos. Para embasar essa questão entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental I, Cassany, Luna e Sanz (2011) afirmam que:

Tradicionalmente, entre o primeiro e o segundo anos de escolaridade obrigatória, por um lado, e o terceiro, por outro, houve um limite bastante claro sobre que aprendizagens pertenciam a um ou outro. Entendemos que, até o final do ciclo inicial, o aluno está imerso em um processo de aprendizagem do código de leitura e escrita, e este é o objetivo fundamental dos cursos. No entanto, a partir do ciclo intermediário, entendemos que o aluno domina o código com maior ou menor segurança. (CASSANY; LUNA; SANZ, 2011, p. 48, tradução nossa⁶).

No Conselho Nacional de Educação, publicado em 2010 pelo Diário Oficial da União, fica estabelecido no Art. 30 que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ser assegurado, entre outras coisas:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p.36).

⁶ No original: “Tradicionalmente, entre el primer y el segundo curso de escolarización obligatoria, por una parte, y el tercero, por otra, há existido un límite bastante claro sobre que aprendizajens pertenecían a uno u outro nível. Entendemos que, hasta el final del ciclo inicial, el alumno está inmerso en un proceso de aprendizaje del código de la lectura y la escritura, y este es el objetivo fundamental de los cursos. Em cambio, a partir del ciclo medio, entendemos que el alumno domina el código con mayor o menor seguridad”.

Dessa forma, a etapa de alfabetização passa a ser vista como “ciclo de alfabetização”, não podendo ser interrompido:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010 p.36)

O documento, entretanto, apesar de não recomendar a repetição de alunos nesse período, procura assegurar que escola, comunidade e família não meçam esforços para que a criança não passe para a fase seguinte por simples “promoção automática”, mas sim que haja um progresso contínuo no que se refere à alfabetização. Entretanto, baseando-se na fala da professora, esse progresso não tem chegado ao 3º, uma vez que para ela há uma quebra do trabalho realizado nos dois primeiros anos.

Para as professoras do 2º, temos como respostas à última pergunta o seguinte:

P: A última, já que você teve experiência em outras séries, na opinião, tem diferença, tendo como foco a alfabetização, entre se ensinar o 1º o 2º e o 3º ano?

P2B: Demais! Eu não passei muito tempo no 1º porque meu foco como eu já havia dito foi o 2º ano. A gente recebe crianças que já vem muito mais alfabetizada do que no 1º ano que você tem que fazer um trabalho diferenciado, pra que a criança faça o reconhecimento das letras, nos numerais, pra que ele tenha esse reconhecimento até o final do ano. Quando a criança já vem com esse conhecimento é bem mais fácil de você trabalhar. Porque eles realmente já conhecem, já fazem a leitura de uma palavra, de uma frase completa, de textos completos, do que uma criança que ainda não está letrada. Então a diferença é bem maior. E os maiores então, do 4º e 5º são bem mais evoluídos, já tem o conhecimento da leitura bem mais evoluído porque já tem o conhecimento da leitura, das letras há mais tempo e o trabalho é bem diferente mesmo!

Mais uma vez, a professora intercala os conceitos de alfabetização e letramento na sua fala, ao afirmar que a criança que não chega ao 2º ano lendo, escrevendo, reconhecendo números, ainda não está letrada. Diante dessa fala, percebemos que a professora justifica que há uma diferença no ensino das 3 séries justamente pelo conhecimento da língua, uma vez que os “maiores” são bem mais “evoluídos” nesse sentido.

P: Professora, na sua experiência a senhora acredita que há uma diferença entre se ensinar um 1º, 2º e um 3º ano? Tendo como foco a alfabetização?

P2B: Eu acredito que há uma diferença sim. Com foco na alfabetização, há diferença não só na questão da leitura e escrita, mas na questão de leitura de mundo. [...] No 1º se alfabetiza, é pré-escola, se alfabetiza dentro do nível da alfabetização espacial, matemática, de linguagem, no 1º ele se alfabetiza em toda essa amplitude de alfabetização, no 2º ano se alfabetiza pensando em leitores fluentes e compreendedores do que leem e do que escrevem, do que fazem e produzem e no 3º ano você já alfabetiza pra ele compreender noções de novos

portadores textuais, gêneros. [...] Quer dizer, hoje em dia não se valoriza a questão da carta, mas por exemplo, no 3º ano, um aluno receber uma carta, produzir, ler uma carta, compreender o objetivo, a função social daquela carta, creio que seja um dos grandes objetivos.

E é exatamente disso que a Base Nacional Comum Curricular traz no Campo da Vida Cotidiana para o 2º ano: “Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade” (BRASIL, 2017, p. 103). A professora coloca em seu depoimento a diferença de se ensinar as 3 séries, no sentido do objetivo, que de fato, se é um trabalho contínuo, mas respeitando o contexto e as particularidades de cada um.

P: E na sua vivência de sala de aula, tem diferença se ensinar o 1º, 2º e o 3º ano, tendo o viés do ensino da leitura e da escrita?

P3A: Tem. Tem porque no 1º ano ele vai descobrir o mundo da leitura, da leitura que eu digo a leitura corrente, fluente, porque a leitura de mundo ele já tem, mas a leitura, a letrada mesmo, da escrita. No 2º ano ele vai formalizar, vai compartimentar esse aprendizado. [...] No 3º ano ele vai ser inserido propriamente no fundamental I, aonde ele vai descobrir, que ele é um ser pensante, que o conhecimento de mundo dele vai se misturar com esse conhecimento de base da leitura do ensino aprendizagem, e ele vai começar a ser apresentado a formação de sala de aula. [...]

De fato, esse caminho traçado pela professora se faz presente na escola e é colocado na Base Nacional Comum Curricular, ao apresentar que:

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125).

Uma vez essa base, proveniente do 1º e do 2º ano, adquirida, a criança chegará ao 3º com mais autonomia para se colocar, diante das situações apresentadas. Isso também é previsto pelos PCN ao abordar uma das expectativas para esse ciclo:

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação (BRASIL, 1997, p. 80).

Já para P3B, não há diferença. Apesar de a pergunta especificar o ensino de leitura e escrita, a professora foca no termo *alfabetização*, que para ela vai até o 5º ano, a depender dos objetivos para cada turma:

Não existe diferença. A diferença existe em como você está alfabetizando, qual seu olhar pra aquela criança que ainda está no processo. Até você chegar a alfabetizar.

A Base Nacional Comum Curricular deixa claro que compreende que desde que nasce a criança está inserida em uma sociedade letrada, mas que é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I que se espera que ela se alfabetize, logo, esse deve ser o foco. Entretanto, o mesmo documento afirma que esse processo como um todo, reconhecimento de letras, sons, ortografia, que é longo, pode sim tomar mais do que esses 2 anos.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2017, p. 93).

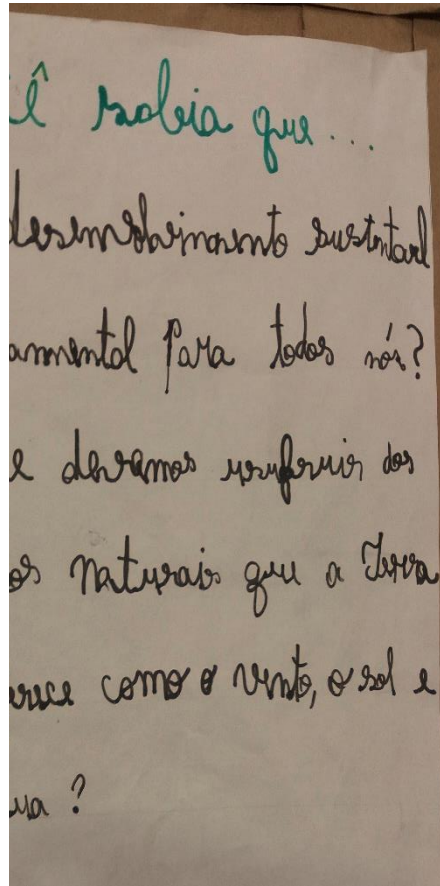
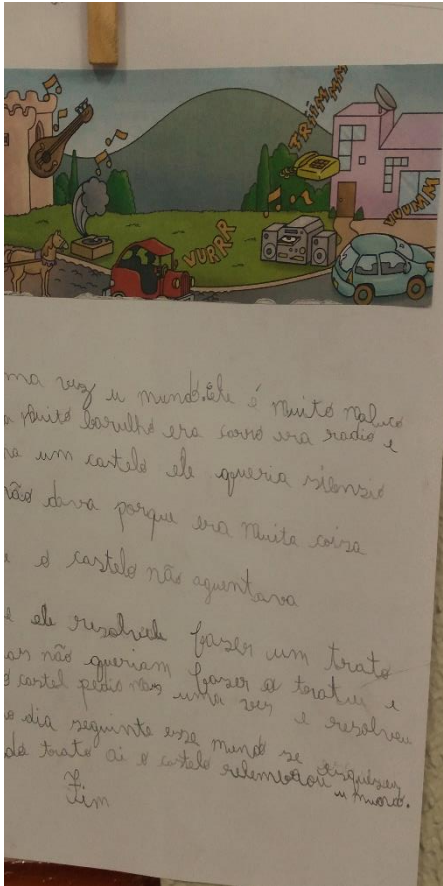
PROFESSORAS	PIA	PIB	P2A	P2B	P3A	P3B
LINGUAGEM	interação	comunicação	interação	interação	interação	comunicação
ENSINO	prescritivo	produtivo	descritivo	prescritivo	descritivo	prescritivo
ATIVIDADES	Prod. textual	Prod. Tex/silaba	Ficha/recorte	rima	cartaz	Ficha/gramatica

Diante do que foi apresentado, podemos traçar o seguinte quadro baseado nas respostas das professoras, que como observamos trazem em si características de muitas das teorias apresentadas, mas mostraram uma maior tendência para um ou outro aspecto:

Quadro 2: Perfil das Professoras

Para concluir a análise, observa-se a seguir a foto de duas atividades escolhidas pelas professoras. Foi pedido que elas trouxessem exercícios que acreditam ser coerentes com suas ideias sobre ensino de Língua Portuguesa, tendo como foco a alfabetização. Sendo assim, estas foram as atividades escolhidas por P1A, que ela acredita estarem de acordo com as suas ideias colocadas na entrevista.

Figura 1 – Atividades P1A



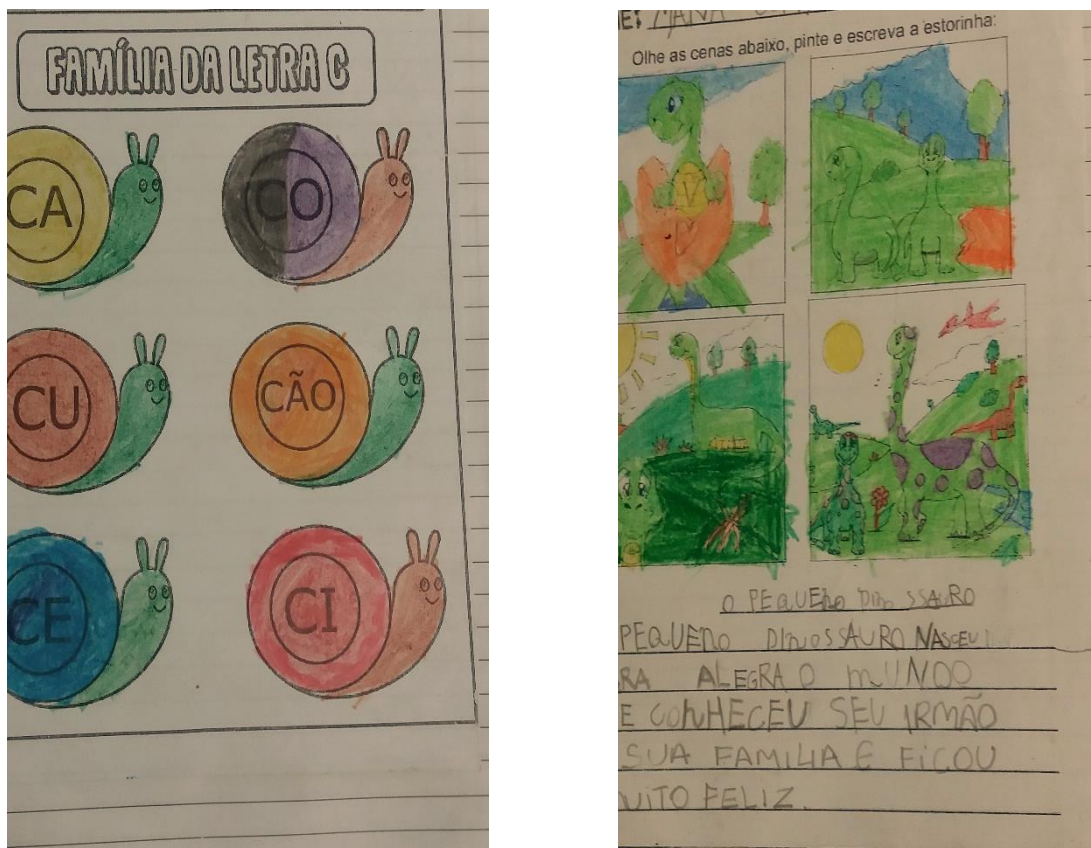
Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Como observado, ela nos mostrou algumas atividades expostas pela sala, de atividades que os alunos construíram juntos ou individualmente. Assim, observamos que a professora está em consonância com o que nos afirmou na pergunta sobre linguagem, quando se aproxima da ideia de linguagem como interação. Na primeira foto, uma atividade textual, em que o aluno faz a interpretação de uma imagem, nesse caso retirada de uma revista em quadrinhos, e cria uma nova história para essa imagem. Possivelmente, desde o 1º ano, a professora trabalha com os mais diversos gêneros textuais, expondo a criança aos diferentes tipos de textos. Na segunda foto, uma atividade de gênero diferente, feita coletivamente, para

reforçar a ideia de interação e de como, na comunicação com o outro, a aprendizagem também ocorre.

Compreender que as crianças trazem em seu repertório uma ideia preestabelecida sobre os mais diversos assuntos e que isso deveria sim ser tratado com mais cuidado na escolha de atividades faria toda a diferença na aprendizagem. A professora nos mostra que, apesar de as crianças ainda estarem no 1º ano do Ensino Fundamental, elas já possuem um pensamento crítico para fazer uso das mais diversas formas de linguagem para interagir com o outro, seja por uma história, seja por um cartaz. Essa criança, que aprende desde o início que pode se utilizar da escrita, da ciência ou da arte para expressar-se, certamente terá uma concepção muito mais ampla do que seja linguagem, e não se sentirá presa a apenas uma ideia fixa de que linguagem é escrita e leitura, como ainda se é tão comum de observar, inclusive pelo que as respostas aqui nesse trabalho mostraram.

Figura 2 – Atividades P1B



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Seguindo com as atividades, acima temos 2 imagens com exemplos que P1B nos forneceu para análise. A professora trouxe um caderno de uma aluna, com várias atividades coladas nas folhas, e disse que eu poderia registrar qualquer atividade do caderno. Coerente com o seu discurso, no caderno havia atividades mais tradicionais e mais produtivas, como observamos na figura. Uso das famílias alfabéticas, como ela explicou que utiliza em suas aulas, mas também a produção de textos autorais a partir da leitura de imagens.

Ao mostrar que faz uso de atividades mais estruturais e outras mais contextualizadas, a professora nos indica que para ela ambas têm seu lugar nas aulas e sua importância para a aprendizagem. Como ela afirmou que para ela linguagem é tudo, inclusive o olhar, mais uma vez a presença do outro é parte essencial para a aprendizagem. Em uma

relação dessa ideia com as atividades escolhidas pela professora, Travaglia, Araújo e Pinto têm a seguinte afirmação:

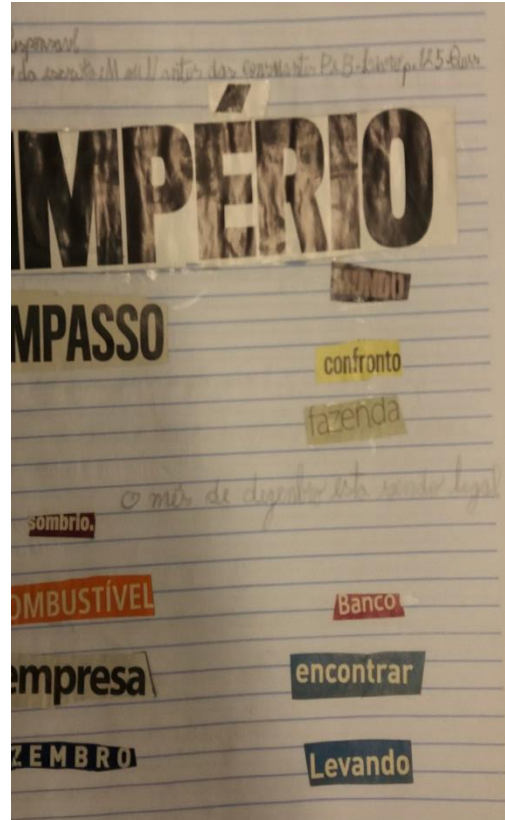
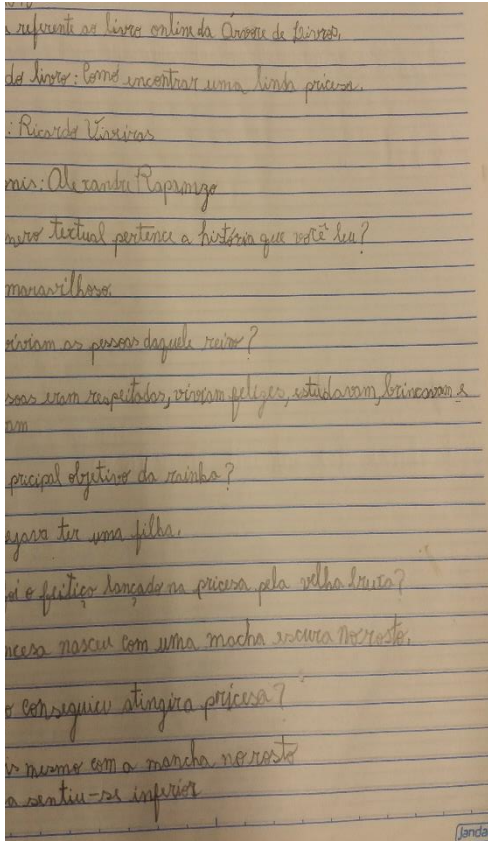
No plano linguístico, o objetivo do ensino da língua materna tem um caráter eminentemente social. O que se pretende é o aperfeiçoamento da capacidade de uso de um meio de comunicação de que o aluno já se assenhoreou nos primeiros anos de vida. Assim, ao contrário do ensino da língua estrangeira em que o aluno nada sabe ao iniciar o curso, no ensino de língua materna o aluno já possui uma bagagem básica em termos de estruturas e léxico que tem de ser aumentada e aperfeiçoada no sentido de desenvolver a capacidade e a eficiência de expressão e compreensão do aluno. A língua será, cada vez mais, um recurso de que ele se servirá para se situar no convívio social e para adquirir conhecimentos que lhe permitam viver mais conscientemente dentro do mundo. É esta utilização social da língua e o fato de ela ser instrumento para adquirir e transmitir conhecimentos que coloca um outro problema: o do padrão culto da língua como objeto do ensino de língua materna (TRAVAGLIA; ARAÚJO; PINTO, 1984, p. 37).

Nessa linha, Magda Soares, uma das autoras mencionadas por P1B, coloca na trajetória do ensino de língua materna as mais diferentes facetas, desde o método fônico de ensino até o construtivismo. Interessante observar que cada uma dessas fases traz uma concepção diferente de ensino, aprendizagem e linguagem, e isso acaba por influenciar os estilos de atividades que são levados para sala de aula. Dessa forma, a ideia da professora de trazer para os seus alunos atividades consideradas tradicionais e outras mais voltadas para o letramento é o que a autora considera como o ideal:

No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 100).

Seguindo com a análise, partiremos para as atividades selecionadas pelas professoras do 2º ano. Elas também permitiram que as fotos fossem tiradas para compor o trabalho.

Figura 3 – Atividades P2A



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Assim como demonstrado pela P1B, que trouxe atividades mais estruturais e mais contextualizadas, P2A também segue a linha de mesclar estilos de atividades em sua sala. Na primeira foto, uma atividade no caderno, realizada em sala, sobre a leitura de um livro. A princípio, o enunciado com título da obra, autor e ilustrações, e na sequência, as questões sobre a obra. Na entrevista, a professora havia mencionado que costuma se utilizar dos mais diversos tipos de gênero e que, para ela, linguagem envolve tudo o que é de interesse do aluno. Nessa primeira atividade, uma ficha de leitura, a primeira pergunta é justamente qual o gênero textual da história em questão. Por ser uma atividade realizada em sala, muito provavelmente teve a colaboração de todos nas respostas.

Na segunda atividade, algo mais voltado para a gramática, para o uso correto da língua portuguesa, que é o uso de M antes de P e B. Aqui já se trata de uma atividade realizada

em casa, cujo enunciado se encontra no livro, mas que podemos concluir que pede para as crianças encontrarem palavras em jornais e revistas que tenham essas características e na sequência escrevam uma frase com uma dessas palavras.

Apesar de confundir os conceitos, para P2A, não há diferença entre alfabetizar e letrar, e um está vinculado ao outro. Isso se reflete em sua prática, ao expressar em atividades sua concepção, que muito tem dessa fala de Kleiman:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebesse a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Partir do que o aluno gosta, como P2A afirmou em sua entrevista, também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e faz parte da concepção de linguagem em que ela se encaixa, a linguagem como interação. Essa utilização de diferentes metodologias, tão presente até então nas análises, cada vez mais mostra ser a mais eficaz, uma vez que atinge os alunos de formas diferentes. Barbosa (1991, p. 139) traz isso da seguinte forma:


Acreditamos que o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem, pode compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento.

Dessa maneira, se a professora percebeu que aquela turma está com certa dificuldade no aspecto gramatical do uso de P e B depois da letra M, essa atividade tem um objetivo e uma razão de ser. Trazer consciência, por meio de uma atividade além livro (já que envolve pesquisa, análise das palavras, recordar e colar no caderno), para algo em que o aluno esteja com dificuldade, e tentar contornar com os mais diversos tipos de atividades.

Seguindo com a análise, a professora B do 2º ano também nos forneceu atividades de análise, mas nesse caso foi do próprio material didático utilizado em sala com sua turma. A professora havia nos informado em entrevista que se utilizava bastante de oralidade, contação de história, rimas, sílabas iniciais e finais de frases, e é isso que observamos nas atividades escolhidas por ela para compor a análise.

Figura 4 – Atividades P2B

OS BRINQUEDOS DAS CRIANÇAS.



BAIXO NÃO FORAM COLOCADOS ALGUNS SINAIS DE PONTUAÇÃO. VAMOS COMPLETAR?

AS CRIANÇAS SEPARARAM MUITOS BRINQUEDOS PARA SE BRINCAR. BOLA, CARRINHO, PIÃO, BONECA, IOIÓ, URSINHO E BONECA.

BRINCAR SÃO PALAVRAS QUE TÊM SONS FINAIS MUITO SEMELHANTES. POR ISSO DAMOS O NOME DE **RIMA** PARA ESSAS PALAVRAS.

NO POEMA, AS PALAVRAS QUE RIMAM DEVEM SER COLOCADAS NA MESMA ESTROFE.

FAÇA OS DESENHOS E FALE EM VOZ ALTA O NOME DE CADA UM. DEPOIS, COMPLETE O POEMA CREVENDO PALAVRAS DO POEMA.

DICA: O PRIMEIRO JÁ ESTÁ FEITO.

	PATA	LATA
	ANEL	
	SACOLA	
	BARATA	

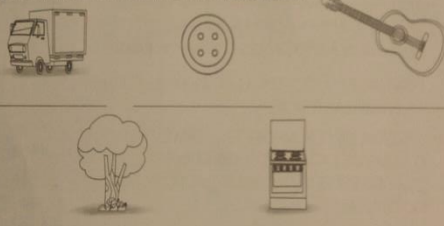
PREPARE-SE, COM ATENÇÃO, A PALAVRA A SEGUIR:

ARTESÃO

SE VOCÊ ACHA QUE SIGNIFICA A PALAVRA **ARTESÃO**? CONVERSE COM SEUS COLEGAS. DEPOIS, COM AUXÍLIO DE SEU PROFESSOR, PROCURE NO DICIONÁRIO O SEU SIGNIFICADO. VEJA SE O QUE VOCÊS ESCREVERAM ESTÁ CORRETO.

PROCURE, NO POEMA, UMA PALAVRA QUE TERMINA COMO A PALAVRA **ARTESÃO**. COPIE-A NO ESPAÇO A SEGUIR.

FAÇA O NOME DOS DESENHOS E PINTE SOMENTE AQUELES CUJOS NOMES TERMINAM COMO A PALAVRA **CONFUSÃO**.



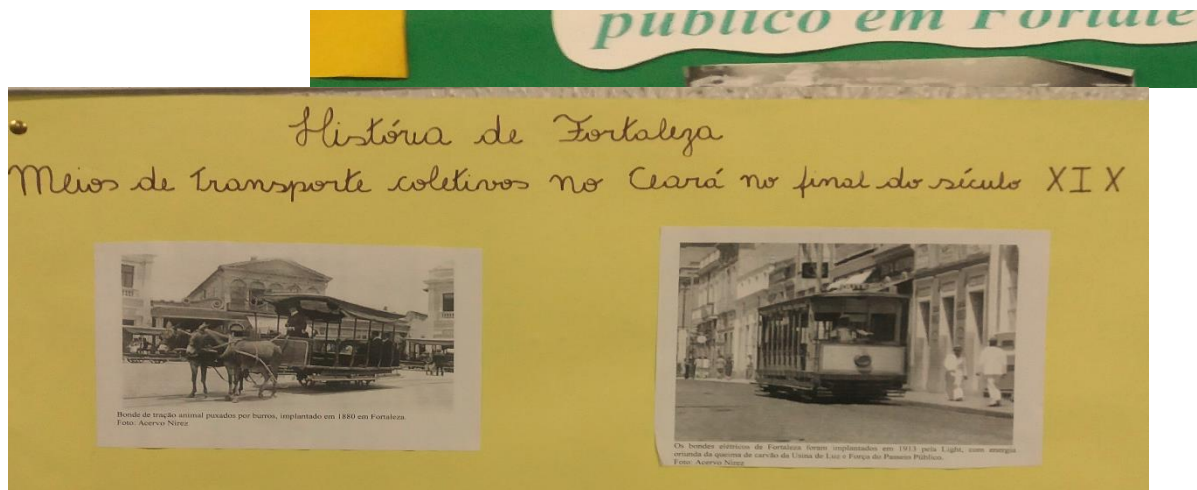
PROCURE EM JORNAIS E REVISTAS OUTRAS PALAVRAS TERMINADAS EM **ÃO**. COPIE-AS NO ESPAÇO ABAIXO.

Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Na primeira foto, temos um exercício que se inicia com gramática, mais especificamente tratando de pontuação. Em seguida, uma atividade com rimas relacionada a um poema previamente trabalhado. A questão 8 pede que o aluno repita os nomes da atividade em voz alta, incentivando também a oralidade envolvida na questão. A atividade do lado direito corrobora o pensamento de P2B sobre letramento. A questão pede que o aluno procure o significado da palavra, interagindo com outras pessoas, com outros materiais, bem parecido com o que a professora falou sobre construir o significado da escrita.

Por último, as análises das atividades das professoras do terceiro ano. A primeira nos apresentou apenas atividades que estavam dispostas em sala, sobre a história de Fortaleza. Como para P3A linguagem é tudo, ela não está restrita às aulas de Português, como ela mesma pontuou em sua entrevista. Logo, um cartaz sobre os transportes públicos de Fortaleza pode demonstrar, na visão da professora, o uso dessa linguagem. Os alunos trouxeram os cartazes de casa, então se associa com a ideia que a professora trouxe de que no 3º ano essa responsabilidade, o empenho da leitura, também precisa vir de casa, o conhecimento de mundo (essa criança já tem 8, 9 anos) vai ter um peso também, como pontuou a professora.

Figura 5 – Atividades P3A



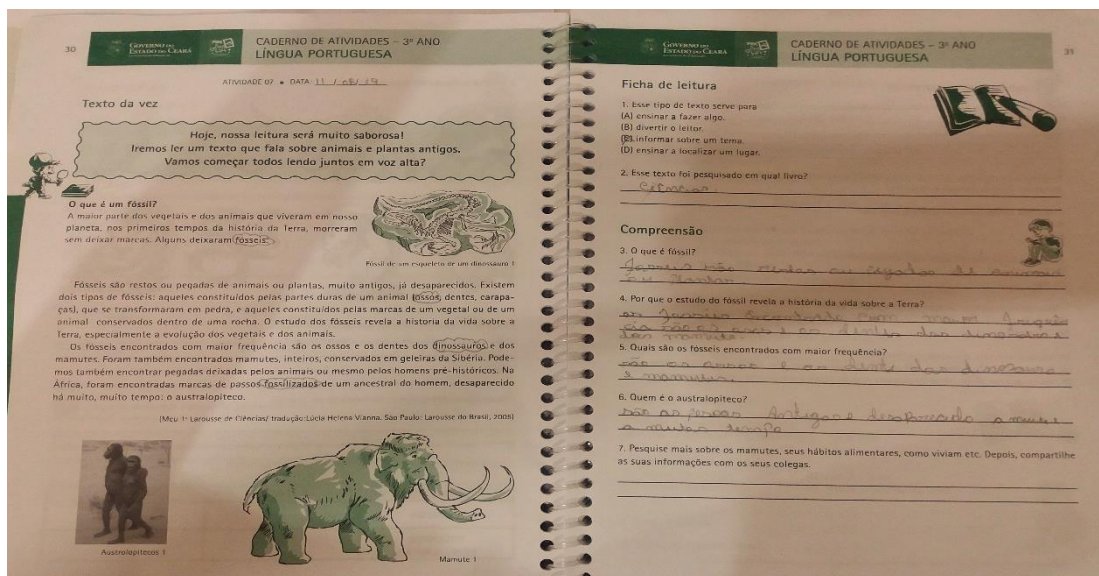
Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Para encerrar, as atividades escolhidas por P3B vieram do próprio material didático utilizado pela professora em sua turma. A primeira atividade, mais voltada para o âmbito gramatical, traz um texto sobre uma menina picada por um marimbondo como plano de fundo para se ensinar o uso de M e N antes de consoantes. A atividade em si não traz uma contextualização, perguntas de interpretação ou de opinião. É uma atividade mais estrutural com foco na escrita formal das palavras.

A segunda atividade escolhida pela professora inicia-se com um breve comentário sobre o texto e convida os alunos a lerem o texto em voz alta, mostrando ainda uma grande presença da oralidade em sala. Depois da leitura do texto, há uma atividade de ficha de leitura e algumas questões sobre o texto. Nessas atividades, que seria a compreensão do texto, as perguntas são bem objetivas, e suas respostas podem ser encontradas no texto pelas palavras-chave. A última questão, entretanto, envolve pesquisa em outros materiais

sobre um dos tópicos do texto e pede que o resultado dessa pesquisa seja compartilhado com os demais colegas. Para P3B, esse tipo de atividade em específico representa a fala da professora, quando esta trouxe a importância da interação dos alunos para a aprendizagem se tornar cada vez mais significativa.

Figura 6 – Atividades P3B



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Esses dados nos confirmam que as professoras possuem um embasamento linguístico no que diz respeito às concepções de linguagem e que isso aparentemente se reflete em suas práticas. Todas as professoras trouxeram em sua fala que a ideia de linguagem que elas possuem é de seu uso, de atingir o outro, a comunicação, a expressão. Nessa fala

inicial, nenhuma delas colocou que a linguagem era saber ler e escrever, por exemplo, e escrever corretamente. Todas deram um sentido de uso para a linguagem, que traz como impacto as atividades escolhidas por elas, ora com momentos mais focados na forma, mas também com abertura para discussões, valorização do momento de fala do aluno, adaptações de objetivos de aprendizagem. Tudo isso reflete em uma sala de aula viva, uma escola que compreende que o aluno tem uma bagagem a ser respeitada, que compreende que não é fácil, mas que é preciso cada vez mais estar atento para essas mudanças no novo pensar sobre o que seja linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar quais as concepções de linguagem no discurso do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no 1º, 2º e 3º anos, e de que maneira elas se refletem em sua prática. Desse ponto, surgiram 3 questões norteadoras: quais os impactos das concepções de linguagem na relação ensino-aprendizagem, no que diz respeito à alfabetização dos alunos? De que maneira o discurso do professor revela o seu foco na alfabetização e como isso se reflete em sua prática? E por último: que tipos de atividades são escolhidos e utilizados pelos professores, tendo como objetivo a alfabetização ou consolidação da leitura e da escrita dos alunos?

Sobre a primeira questão, foi possível perceber que, uma vez que a concepção de linguagem apresentada pelas professoras das três séries iniciais foi ampla, sendo definida como todas as formas de se comunicar, seja oralmente ou por meio da escrita, o impacto dessa primeira concepção reverberou em todos os outros pontos da entrevista e, conseqüentemente, da pesquisa. Para as professoras entrevistadas, essa definição de linguagem tendo como foco atingir o outro aproxima-se da noção de letramento, que é o cerne da segunda questão.

Pudemos verificar que o posicionamento das professoras com relação à noção de alfabetização e letramento por vezes ainda se mostra confusa, porém, elas concebem que os dois conceitos existem, compreendem que há uma diferença entre os dois e que um está atrelado ao outro. Nesse sentido, as 6 educadoras mostraram estar atualizadas no que diz respeito à BNCC em suas práticas, procurando formar alunos preparados para as mais diversas situações cotidianas.

Quanto ao terceiro ponto, pudemos vislumbrar uma gama diversa de atividades, que pode refletir desde o conceito do que é linguagem para elas, que vai além da escrita do papel, valendo-se dos mais diversos gêneros textuais, ainda que procurem equilibrar com propostas consideradas mais tradicionais, como o uso da caligrafia, dos textos rimados, da cópia, do apreço pela forma. Há momentos para as duas práticas.

Com base nas discussões realizadas, observamos que os 3 tipos de ensino propostos por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), prescritivo, descritivo e produtivo, são intercalados, de forma a atingir os mais diferentes momentos em sala de aula. Concordamos com Travaglia (1998, p. 40) quando este afirma que “esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos”. Observamos que tanto no discurso como nas

atividades escolhidas pelas professoras para compor este trabalho, essa ideia foi de fato seguida, uma vez que cada vez mais as salas de aula estão heterogêneas.

Com relação às concepções de linguagem, os discursos das professoras sinalizavam uma composição entre o instrumento de comunicação e o processo de interação. Elas ainda demonstram um cuidado e uma atenção para a forma correta da escrita e da pronúncia, para que a comunicação ocorra, porém o aspecto maior é a interação humana. Concordamos que é importante atentar para a forma, mas a comunicação efetiva está para além do código.

Acreditamos que a criança chega à escola com uma bagagem cultural vinda de seu ambiente familiar, de seu bairro, do que vê na televisão e do que conversa com seus amigos. Nesse sentido, é essencial que, para que a escola se torne um ambiente de aprendizado significativo, isso seja levado em consideração. Constatamos nesta pesquisa a fala de Soares (2003, p. 44) quando afirma que “é possível ser letrado sem ser alfabetizado”, uma vez que as professoras dos 1º anos já utilizam atividades que remetem a situações sociais que independem do fato de a criança já saber ler, por exemplo.

Percebemos, diante da análise, que alfabetização e linguística caminham juntas. Que os currículos dos cursos de graduação, apesar de já trazerem o embasamento sobre as concepções de linguagem e de alfabetização e letramento, poderiam trazer uma maior relação entre esses dois mundos que se complementam: educação e linguística. Não necessariamente um linguista será um professor alfabetizador, mas na prática de sala de aula a criança irá receber conceitos práticos advindos das duas áreas. É preciso ressignificar a noção de que, se alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, estes são sim atos linguísticos. Com o multiletramento, essa noção está sendo cada vez mais ampliada. A própria BNCC já contempla a prática, considerando que não há como ignorar o fato de que se torna cada vez mais difícil não incorporar as mais diversas formas de se aprender para além da sala de aula. Os textos estão cada vez mais fluidos, e isso vem afetando as concepções de linguagem.

Como enfatizamos no capítulo sobre os documentos oficiais da educação, as DCN (2013) preveem que essas práticas letradas devam estar garantidas a todos os alunos, ainda que diante da diversidade dos contextos dos alunos já apresentada neste trabalho, essas práticas venham a apresentar tempo e esforço diferentes. Os PCN (1997) também propõem uma linguagem mais aproximada da interação, do uso de textos ainda que a criança ainda não saiba ler, do manuseio de livros antes mesmo de saber decodificar as palavras. Além desses, a BNCC (2017) também apresenta a importância das variações linguísticas, cada vez mais se distanciando daquela concepção de linguagem como expressão do pensamento, onde

a língua é um conjunto de regras a serem seguidas, desconsiderando a amplitude da nossa língua.

Isso nos leva a uma discussão pertinente acerca do currículo atual das graduações de Pedagogia nas universidades. Foi um longo caminho, desde o ensino de maneira informal, passando pelas Escolas Normais, até se chegar aos cursos como se tem hoje. Nossa questão era saber se, diante da distância que ainda insistem em colocar entre a Educação e a Linguística, isso havia chegado também à formação do Ensino Superior. Felizmente há sim disciplinas com foco nas concepções de linguagem, que trazem discussões pertinentes sobre os assuntos que não necessariamente dizem respeito a uma área ou a outra, mas sim um complemento, uma união de conceitos que resulta em discursos como vistos nas entrevistas das professoras desta pesquisa.

Esse processo faz com que a educação linguística seja vista como um conjunto de atividades que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos de sua língua e a utilizá-los nas mais diferentes situações. “Em primeiro lugar, dominar uma língua como instrumento de comunicação não é apenas questão de poder construir e entender orações gramaticais. Trata-se também de saber como usar essas orações em determinados contextos linguísticos e não linguísticos” (ROULET, 1978, p. 81).

Vislumbramos nas análises um professor que busca estar atento às mudanças que ocorrem cada vez mais rapidamente. As formações visam preencher uma lacuna entre o conteúdo que precisa ser ensinado e a forma como isso deve ser feito. “O ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa” (CAGLIARI, 1997, p. 96). Cremos que essa fala do autor está se tornando cada vez menos frequente em sala de aula, já que o uso, a importância da escrita, a motivação para a leitura, estão se ampliando e dando sentido ao aprendizado.

Acreditamos que conseguimos fazer um apanhado do perfil das professoras alfabetizadoras, apesar do pequeno universo analisado pela pesquisa, que está presente nas salas de aula atualmente, mas que tanto nos mostrou e surpreendeu. Uma das crenças no início deste processo era que talvez a escola não estivesse acompanhando as mudanças que vêm ocorrendo pelo mundo, deixando as tecnologias, a autonomia, apenas para as outras áreas, e não trazendo para a educação. Quando, na verdade, é justamente aqui o lugar onde a criança poderá também se preparar para utilizar outras formas de se comunicar, de utilizar sua linguagem. Esperamos aqui ter deixado muitas outras indagações para trabalhos futuros,

que possam unir cada vez mais essas duas áreas que se completam, que são a Educação e a Linguística.

A pesquisa em questão contribuirá para que possamos compreender como a linguagem está sendo pensada pelos profissionais da educação que estão junto com os alunos, na linha de frente de um dos maiores acontecimentos na vida de um indivíduo, que é aprender a ler e a escrever sua própria língua, numa perspectiva cada vez mais voltada para o aluno, colocando-o como o centro desse aprender. Vários conceitos orbitam esse sistema provenientes dessa primeira definição. Pensar em como a concepção de linguagem impacta o agir de um professor é pensar o tipo de indivíduo que está sendo preparado pela escola para o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Livraria Marfins Fontes Editora, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BLOOMFIELD, Leonard; BARNHART, Clarence L. **Let's Read**. Londres: Wayne State University Press, 1961.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar Lengua**. Espanha: Editora Graó, 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2

CEARÁ. Ministério da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC**. Ceará, 2019

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COLOGNESE, Estela Maris Giordani (org.). **A construção da linguagem escrita**. Paraná: Editora Toledo, 1996.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal Of The Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

GOODMAN, Kenneth S. Learning to read is natural. In: CONFERÊNCIA SOBRE TEORIA E PRÁTICA DA INSTRUÇÃO DO COMEÇO DA LEITURA. University of Pittsburg, 1976.

GOODMAN, Yetta. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FRANCISCO, Cícero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 16., Recife, setembro de 2018. **Anais...** Recife, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. Language in a social perspective. In: SOCIEDADE LINGÜÍSTICA. Oxford: Oxford University, 1969.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995a.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

KLEIMAN, Ângela B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, Bahia, n. 06, p. 99-112, 2002. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778/1956>. Acesso em: 07 jul. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 05 jul. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PASSOS, Cléo de Oliveira; MEDIANO, Zélia Domingues. **Ensinando linguagem da 2º à 5º série**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**, Maringá: EDUEM, v. 1, ed. 1, p. 27-75, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino: língua portuguesa.)

ROSA, Ana Amélia Calazans. **Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

ROULET, Eddy. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Editora Pioneira, 1978.

ROSENBLAT, Lousie M. The transactional theory: against dualisms. **College English**, National Council of Teachers of English, v. 55, n. 4, p. 377-386, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Matriz Curricular de Pedagogia**. Ceará: UECE, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Matriz Curricular de Pedagogia**. Ceará: UVA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACARAÚ. **Matriz Curricular de Pedagogia**. Ceará: 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Ceará: UFC, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (org.) **Conversas com lingüistas**: virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público-alvo: Professoras do ensino fundamental I (1º, 2º e 3º anos.)

Perguntas referentes ao perfil do entrevistado

- 1) Qual seu nome?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Qual seu nível de escolaridade?
- 4) Qual, onde e quando foi sua formação?
- 5) Há quanto tempo atua como professora do ensino fundamental I?
- 6) Em quais séries já atuou e em qual se encontra atualmente?
- 7) Que leituras costuma fazer para deleitar-se? E para aprofundar conhecimentos específicos da alfabetização?

Perguntas sobre a prática pedagógica do professor

- 1) O que é linguagem para você?
- 2) Qual a função de se ensinar a língua escrita?
- 3) Na sua opinião, o que é alfabetizar? E letrar? Há diferença?
- 4) Que tipos de atividades você utiliza para ensinar a leitura e a escrita?
- 5) Na sua opinião, há diferença, tendo como foco a alfabetização, em se ensinar o 1º, 2º ou o 3º ano?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Tatiana Vieira Almeida como participante da pesquisa intitulada “As concepções de linguagem no discurso do professor alfabetizador nas séries iniciais do ensino fundamental I”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A presente pesquisa tem por objetivo identificar quais as concepções de linguagem que os professores de 1º, 2º e 3º do ensino fundamental I têm. Dessa forma, o benefício dessa pesquisa seria contribuir com um provável perfil dos professores alfabetizadores. O possível risco seria a invasão de privacidade, pois o entrevistado pode se sentir desconfortável com alguma pergunta ou tomar um tempo a mais do que o presumido, ou as informações podem ser extraviadas. Uma entrevista com 12 perguntas sobre o perfil do professor e sobre suas práticas será conduzida em até 40min. Na sequência, a pesquisadora pedirá para que o professor envie uma atividade que acredite representar as suas concepções declaradas na entrevista. Com a análise desse material procuramos contribuir para a comunidade, demonstrando como a alfabetização e o letramento estão sendo vistos pelos professores atualmente. A pesquisadora tem por compromisso utilizar o material coletado somente para a pesquisa. Deixamos claro ainda que os participantes não receberão nenhum pagamento por participar da pesquisa.

Destacamos ainda, que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Incluímos ainda, que a qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones/endereço dos pesquisadores.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: tatiana vieira almeida

Instituição: universidade federal do ceará

Endereço: av. Da universidade, 2683, bl. 125, 1º andar, campus do benfica, fortaleza, ceará, 60.020-181, brasil

Telefones para contato: 85 3366 7627, 85 3366 7626

Atenção: se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o comitê de ética em pesquisa da ufc/propesq – rua coronel nunes de melo, 1000 - rodolfo teófilo, fone: 3366-8346/44. (horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O cep/ufc/propesq é a instância da universidade federal do ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, rg: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este termo de consentimento livre e esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	data	assinatura
Nome do pesquisador principal	data	assinatura
Nome do profissional Que aplicou o tele	data	assinatura

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição da gravação em áudio de entrevista com a professora Maria (nome fictício) de uma escola da rede pública do município de Fortaleza.

Data: 11/06/2019

Pesquisadora: Gostaria que você dissesse seu nome, por favor, sua idade e seu nível de escolaridade.

ProfessoraIA: Certo, eu sou Maria (nome fictício), tenho 44 anos, tenho nível superior em pedagogia e estou em conclusão de psicopedagogia.

Pesquisadora: Então você é formada em Pedagogia e onde e quando você se formou?

ProfessoraIA: Eu me formei em 2003, 2002 por aí, e já foi pela UVA. Porque eu iniciei pela UECE, engravidei, parei, e aí depois eu continuei na UVA.

P: E há quanto tempo você atua como professora do Fundamental I?

PIA: São 26 anos.

P: E em quais series você já atuou antes? Atualmente você está no 1º ano, mas em quais series você já atuou antes?

PIA: Pois é, por que assim, 1º ano é como nível infantil ainda, né, teve a divisão, na nomenclatura é 1º ano, de fundamental, mas nós somos ainda todos em formato de infantil, com inclusão de algumas coisas de fundamental, como prova, a grade curricular, que eles tem o formato interno, cumprimento das atividades todo dia daquela matéria, e eu já trabalhei no Infantil 4, 5 e estou há 13 anos no 1 ano.

P: E pra frente não, 2º e 3º anos, não?

PIA: Não, não.

P: Que leituras você costuma fazer por prazer, pra deleitar-se?

PIA: Livros. Muitos livros, adoro livros, tenho coletâneas.

P: Alguma coisa especifica? Ficção, ou drama, ou não necessariamente?

PIA: Não necessariamente.

P: E pra aprofundar os seus conhecimentos com relação à alfabetização, tem algum a leitura que você faz, algum autor que você gosta mais, alguma revista?

PIA: sim, gosto muito da Emília Ferreiro, sou fã de carteirinha, acredito em tudo o que ela propõe, ate por que eu sigo muito a linha e dá certo, a gente tem que ter esse olhar, como nível de desenvolvimento da leitura e da escrita da criança e aqui no colégio a gente também tem, mensalmente, a gente tem momentos de estudo e de aproveitamento.

P: Partindo pra minha questão do trabalho mesmo, minha primeira pergunta é o que é linguagem pra você?

PIA: Linguagem são todas as formas de se comunicar. Não necessariamente só a escrita e só a fala. Tem gestos, a gente brinca muito com eles, vamos fazer mimica, vamos falar com o outro sem falar. Então linguagem é toda essa forma de expressão.

P: E qual a função de se ensinar a língua escrita?

PIA: A língua escrita ela é fundamental, até o ponto que a criança passa a ter um domínio também de fala. Por que ela não precisa só escrever, mas também não só falar. Ela tem que estar sempre associando a escrita com a fala. Então a escrita pra eles é um habito de treino também, a formação da letra, pra eles irem se adequando, pra no futuro tudo vai ter uma escrita. Entra a letra cursiva, porque quando eles iniciam a gente ainda recebe muitos com a letra bastão, aí vem pra pauta dupla, pra posteriormente eles verem que só é a linha, que no 2º ano é caderno brochura, só com uma pauta, não tem pauta dupla. Então assim, a escrita passa a ser fundamental nesse ponto de vista.

P: Na sua opinião então o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Há uma diferença? Não há uma diferença?

PIA: O processo de letramento começa desde a primeira série que eles estudam. Infantil 2, 3, 4. O que acontece no 1º ano? Acontece a sistematização do letramento. Que ele vai sair sabendo o que são os gêneros textuais, compreendendo quando ele ouvir uma canção, aprofundamento da questão de autor, por que aquilo está escrito, pra que, qual a utilidade, daquele gênero textual, daquela escrita. Então o processo de Letramento pra mim ele é necessário pra que a criança se sinta bem. Quando a gente diz que ela passou por todos os níveis de desenvolvimento, que chega para o alfabético, ela se sente segura, quando ela está compreendendo o que tá lendo, e isso é até os 9 anos. Mas a gente quer, e acredita, que eles são capazes aos 6 como a gente recebe e entrega criança, ainda a maioria com 6, poucos fecham 7 no 1º ano.

P: Nesse sentido, do ensinar a leitura e a escrita, que tipos de atividades você utiliza? São textos, de vários gêneros textuais, são frases soltas pra eles verem?

PIA: Tudo. A gente começa com fichas, palavrinhas soltas, que a gente tem umas técnicas na sala, e eles vão formando, ou a gente entrega a palavrinha só com a última letra, pra eles

tentarem descobrir que palavra é. Ou tira de um texto que está sendo trabalhado, pra que eles possam ter uma inferência em cima daquilo que foi lido, pra passar pras frases. As frases a gente entra com onomatopeias, que são frases com imagens, ele vai complementar de acordo com a imagem que ele tá vendo. E lá no finalzinho, já no segundo semestre, é texto propriamente dito, que eles vão criar histórias, formam um livrinho de histórias. É muito lindo o processo de alfabetização.

P: Pro último, eu sei que você não ensinou o 2º e o 3º ano, mas pela experiência que você tem, o que você já estudou, na sua opinião, há uma diferença tendo em vista a questão da alfabetização, em se ensinar o 1º, 2º e o 3º ano?

PIA: Não porque assim, não pode parar. A gente começa, faz toda essa magia de alfabetização no 1º ano, mas ele tem que dar continuidade. Não pode fechar de jeito nenhum. Até os 9anos, tem que estar sempre sendo acompanhado, a correção da escrita, porque a gente faz a correção, mas a gente tem que ir de forma ponderada. A gente não fica fazendo menção, ah, aluno X já sabe ler tudo, aluno Y ainda não sabe, a gente não faz isso. Mas nas series posteriores precisa ter essa mesclagem de dizer que ele está sendo capaz de ele ser capaz de já estar produzindo um texto fiel, de haver a correção. Mas eu acho assim, chegando no 1º ano já dá um pontapé e não pode parar. Tem que ser continuo e sistemático. Havendo realmente a correção, até pela questão da maturidade, deles, emocional, cognitiva.

P: Ok, Maria, muito obrigada por sua contribuição, eu vou parar aqui a entrevista.

Data: 12/06/2019

Pesquisadora: Primeiramente obrigada por sua contribuição e apesar de seu nome não aparecer na pesquisa, sopra organização de dados, gostaria que você me dissesse seu nome, idade e sua formação, por favor.

Professora1B: Bom, meu nome é Antônia (nome fictício), tenho 51 anos, eu trabalho há mais de 30 anos na educação, sou formada em Pedagogia, em Língua Portuguesa e também tenho pós-graduação em administração escolar.

Pesquisadora: Você se formou onde e quando?

Professora1B: Eu me formei em Pedagogia em 2001 e me formei depois em Letras e fui fazendo em sequência. Depois só Língua Portuguesa, Administração, tudo pela Universidade Vale do Acaraú.

P: Qual literatura, o que você gosta de ler por prazer, primeiramente?

PIB: Gosto muito de histórias de fatos verídicos, biografias, documentários, tanto filme como livro. Não gosto muito de água com açúcar por que não tenho muita paciência não.

P: E pra ajudar na sua formação enquanto professora, tem algum autor que você goste, alguma revista que você goste bastante?

PIB: Leio muito as revistas que vem pra cá, Pense, Recreio, que vem muita coisa relacionada com a faixa etária que eu trabalho, gostava muito da Nova Escola, mas só vem muita é propaganda agora, tanto que eu assinada, não assino mais. Mas nas formações a gente tá sempre lendo textos da Emília Ferreiro, da Sônia Kramer e outros autores também. porque sempre a professora leva e a gente tá sempre lendo. Eu já li livro da Ana Teberosky, de Sonia Kramer, Magda Soares. Magda Soares a gente vê muito na formação. Sempre tem uma entrevista dela, texto, outros autores também.

P: E há quanto tempo você atua como professora? E do Fundamental I?

PIB: Há 33 anos. No fundamental tem 10 anos, porque eu comecei no Maternal, aí fui pro infantil 5, que na época era jardim 2, aí depois passei pro 1ºano. Já ensinei o 2º, mas me identifico mesmo é coma Alfabetização.

P: Partindo pra minha questão do trabalho mesmo, o que é linguagem pra você?

PIB: Linguagem no geral? Pra mim é a criança saber se comunicar. Independente se ela fala ou não. Tem outros tipos de linguagem, e as vezes você se comunica com a criança só no olhar, a forma que a criança tá, o que ela tá querendo te dizer. E a gente que trabalha diretamente com a criança que, nossas salas não são tão numerosas como as salas de, são assim, tem 20, 25 alunos, mas não são numerosas como um 6ºano

P: E na sua opinião qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

PIB: Por que eu acho que a gente também tem que se comunicar com a língua escrita, porque eles vão ver isso ao longo dos anos, vão ver nos jornais, escritos nas revistas, então eles tem que saber aquilo ali, que código é aquele que ele está vendo.

P: Justamente nesse sentido o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Na sua opinião há uma diferença? Não há uma diferença?

PIB: O alfabetizar eu vejo mais assim, como se fosse uma decodificação daquele sistema, entendeu? Já o letramento não, ele vai ver aquele sistema como ele está usando, pra que ele está usando, vai aprender a interpretar o que ele está lendo. Porque muitas vezes a criança lê um texto inteiro, quando você pergunta, o que foi que você leu, ela não sabe. Então ele vai ver que tem vários tipos de comunicação, e que não é só ele saber aquele código. Ele tem que saber aquele código, mas tem que saber como usar aquele código e de acordo com que

ele vai usar e que ele vai ver aquele código, ele vai interpretar aquelas coisas que ele tá vendo e tá lendo.

P: Professora nesse momento você está atuando no 1º ano, você já atuou em outras séries do Fundamental I?

PIB: Só no 2º. Mas assim... o 2º ano na realidade é o primeiro. Porque a Alfabetização não tem esse nome, agora é o primeiro ano do aluno na escola. Então primeiro ano não é a primeira série. Primeiro ano é a Alfabetização na realidade e o 2º ano é a 1ª série. Mudaram a nomenclatura, mas as series continuam as mesmas. Eu ensinei, mas como os meninos não tem acompanhamento de família... O 2º ano é muito parecido com o 1º. Você alfabetiza até o 4º você está alfabetizando.

P: Era justamente essa a minha pergunta, se, na sua opinião, apesar de não ter ensinado o 3º, se você vê uma diferença no sentido de alfabetização?

PIB: Eu ensinei assim, não na Prefeitura de Fortaleza, mas na de Caucaia. Mas assim, não em identífico. Eu digo assim, se é pra alfabetizar, eu vou alfabetizar lá onde tem que alfabetizar. Porque eu acho injusto eu estar alfabetizando uma criança aqui, enquanto que o outro já tá bem na frente, mas eu tenho que voltar uma turma porque um, dois, metade da turma. e a gente infelizmente é obrigado a passar, tem que aprovar de qualquer jeito.

P: Por último, professora, que tipos de atividades você utiliza, tendo como foco essa alfabetização?

PIB: Eu trabalho muito o lúdico. Mas eu sou aquela professora que tudo o que tá dando certo eu tô usando. Não tenho esse negócio de, ah, é o tradicional, ai, não pode família silábica. Eu uso família silábica sim. Na minha turma tá resolvendo, tá adiantando, eu uso. Porque eu tô mostrando pra criança, aquela palavra surgiu de onde? Do nada? Não, né? Eu tenho uma família silábica, toda letra tem sua família, eu tirei aqui, pra formar a palavra 'bola', tirei o 'BO' da família do 'B', 'LA' da família do 'L'. Mas eu não trabalho a palavra 'bola' solta não. Eu trago um texto, autor do texto. Essa semana estamos trabalhando a letra 'M'. Eu gosto de trabalhar assim. Mas isso não quer dizer que se surgir uma palavra que a gente vai deixar passar não. Aí trouxe o texto do macaco. Aí já trouxe a Ruth Rocha, trago a biografia dela, apresento as obras dela, trabalho toda a letra M, a gente passa a semana vendo a letra M e revendo as letras que já estudamos, formando varias palavras. Quando é no fim da semana, na sexta feira, todos eles levam o material pra casa pra estudar. Geralmente eu faço uma atividade de arte, e eles estudam aquelas palavrinhas que tem a letra M, não só no começo da palavra, tem no meio, no final. Quando é lá pro fim do ano, lá pra Novembro que eles já tem visto todas as famílias ai eu já começo a misturar os textos.

Trabalho vários gêneros textuais, livros receitas, tudo isso temos livros deles hoje. E a gente trabalha, essa semana trabalhamos receita, fizemos um piquenique, cada um trouxe ai depois a gente trabalhou o nome das comidas que eles trouxeram, fizemos uma lista, escrevemos os nomes, começa com que letra, termina com que letra. Falamos também sobre os alimentos que fazem bem a saúde, não fazem. Então tudo é contextualizado. A gente trabalha história, geografia, tudo dentro daquilo que estamos trabalhando. Ah, estou trabalhando só a letra M, só a família M? Não. Tudo é dentro da família do M, tudo contextualizado.

P: Obrigada, professora.

Data: 11/06/2019

Pesquisadora: Seu nome não vai aparecer, mas a título de organização de arquivo, por gentileza, me diga seu nome, sua idade e sua escolaridade.

Professora2A: Meu nome é Sandra (nome fictício), 49 anos e sou formada em pedagogia.

Pesquisadora: Onde foi e quando se formou?

Professora2A: Na verdade eu comecei na Geografia, mas não me encontrei. Abandonei e iniciei na educação. Na verdade, eu iniciei na educação com 15 anos, comecei pelo estágio, na educação infantil que na época nem era educação infantil. Hoje que a nomenclatura mudou. Quando eu comecei o 3º ano, foi o que realmente eu escolhi pra mim, foi a educação. Como já tenho pessoas na família com essa referencia em educação, eu me inspirei muito. Fiz o 4º ano e aí iniciei na Geografia. Achei que ia dar pé, mas não encontrei. Aí iniciei a Pedagogia e até hoje estou aqui. Fiz o 4º ano na Escola Normal, depois fui para a UECE.

P: E de lá pra cá, há quanto tempo você atua como professora do Fundamental I?

P2A: Estou em sala de aula já tem uns 32 anos.

P: E em quais séries você já atuou? Atualmente você está no 2º.

P2A: Meu forte mesmo é o 2º ano, mas já lecionei no 3º, quando eu e meu marido moramos em Limoeiro, a escola lá tinha uma regra. O professor fica um ano em uma serie ai depois ele já vai pra outra, então pra mim foi uma experiencia nova porque eu nunca tinha ensinado no 5º ano, 4º e lá eu tive oportunidade. Mas já lecionei 1º ano, 3º ano, mas meu forte é o 2º ano.

P: E que leituras você costuma fazer por prazer, pra se divertir?

P2A: Ah, eu gosto muito de ficção, romance, Espiritismo, os livros da Zibia Gasparetto eu como porque eu gosto muito mesmo de ler, pra lazer. Aqui a escola tem um projeto de leitura e tem muitos livros maravilhosos. Como meu filho gosta muito de gibi eu também pego pra dar um incentivo.

P: E pra aprofundar seus conhecimentos na sua área, tem alguma coisa que você costuma ler, uma revista que você assine?

P2A: Eu gosto da Interessante, da Recreio, porque trazem atividades que você pode adaptar em sala de aula, então a gente pega muito coisinhas que dá pra se trabalhar, jogos interativos pra eles, é muito bom. Gosto muito da Recreio.

P: Agora partindo mais pro meu trabalho mesmo, a primeira pergunta que eu gostaria de fazer pra você, é o que é linguagem pra você?

P2A: Assim, eu já estou em sala de aula há muito tempo, então a gente vê muito a dificuldade da criança quando ela tem uma leitura não fluente, porque ela está em processo de aprendizagem o tempo todo. Então assim, tudo o que se relaciona ao prazer da criança, seja de uma frase, seja de uma palavra, de um jogo, eu considero linguagem. Porque? Vou dar um exemplo. A criança, ela jamais, hoje, quando estou dando História e Geografia, se eu não puxar a leitura do texto pra outros exemplos, e, digamos assim, colocar coisas, enfeitar, dando exemplos de como ela pode encontrar alguma coisa dentro da leitura, a criança jamais vai sentir prazer por leitura nenhuma. E assim, você sabe que hoje em dia a criança tem muita dificuldade da concentração na leitura quando ela vai ler sozinha. Então o que eu faço? Vou lendo com eles quando estou fazendo a leitura de um texto e sei que esse texto não vai trazer prazer a eles, eu peço pra que um leia um trecho, perguntou a outro se ele gostou da leitura do colega. Nisso eles já vão pedindo, tia deixa eu ler, eu sei que a dificuldade é grande ainda, massa gente vai buscando meios pra que eles possam se interagir dentro da leitura pra que eles encontrem prazer. Então assim, leitura de uma frase, leitura de um texto, leitura de palavras, de jogos, tudo isso pra mim é leitura. A partir do momento que a criança encontre o prazer na leitura, eu já considero como algo bem positiva da vida dela

P: E na sua opinião qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P2A: Pra mim, a criança tem que saber codificar as letras, fazer o reconhecimento dessas letras, pra que ela possa aprender. Tenho 3 crianças aqui na sala que tem muita dificuldade na escrita e na leitura, mas porquê? Porque não foram alfabetizadas. E a gente vê nos olhos a dificuldade que elas transmitem quando vão realizar alguma atividade, porque elas não sabem escrever. Se a criança não sabe ler ela automaticamente não sabe escrever. Pra que ela possa escrever, ela tem que fazer o reconhecimento dessas letras. E eu sei que essas

crianças vão chegar ao final do ano ainda com essas dificuldades. A gente faz a recuperação paralela, mas não adianta. O importante é você saber que a criança fez um 1º ano com segurança, sabendo que realmente ela fez esse reconhecimento no 1º ano pra quando ela chegar no 2º ano, ela fazer esse reforço.

P: Justamente nesse sentido o que seria alfabetizar? E o que é Letrar? Na sua opinião há uma diferença? Não há uma diferença?

P2A: Pra algumas pessoas têm diferença, pra mim não tem. Se você alfabetiza uma criança, se você está letrando uma criança, fazendo com que a criança faça o reconhecimento de das letras, das palavras, ela está sendo letrada. Então assim, eu não vejo diferença. Tem pessoas que fazem diferença, porque acham que a leitura é diferente do letramento. É realmente. Tem criança que sabe ler e que não sabe escrever. Como eu tenho criança que faz a leitura, mas que escreve muito pouco. Mas por exemplo, se a criança faz a leitura da palavra CASA, e escreve casa com Z, mas ela está reconhecendo. Ela sabe que casa é com 2 sílabas, tem um som diferente da letra, mas ela sabe que ali está escrevendo. Eu não vejo diferença. Embora muitas pessoas pensam que a leitura é totalmente diferente do letramento. Eu não acho. É o caso do João (aluno com nome fictício), ele não faz nenhuma leitura e não faz nenhuma escrita, a não ser quando eu pergunto oralmente, mas ele sabe do que se trata o assunto, ele sabe do que estamos falando, ele só não tem leitura. Se ele não tem leitura, ele não tem letramento. Se ele não lê, ele não escreve, pra mim é uma coisa casada com a outra. A leitura tem tudo a ver com o letramento. Eu como professora de sala de aula sei que eles, como a turminha do 2º ano é muito homogênea, eu sei que tem tudo a ver a leitura com o letramento.

P: E aí nesse sentido, pra leitura e pra escrita, que tipos de atividades você costuma utilizar em sala? São textos de gêneros diferentes?

P2A: A gente trabalha vários gêneros, tanto gênero poético, culinário, contos maravilhosos, parlendas, tiras, trabalhamos com trava-línguas. São diversos tipos de gêneros textuais. Dentro desses gêneros, a gente procura sempre estar trabalhando diversas atividades pra que eles possam fixar. Então todos os dias a gente procura inovar.

P: A última, já que você teve experiência em outras séries, na opinião, tem diferença, tendo como foco a alfabetização, entre se ensinar o 1º o 2º e p 3º ano?

P2A: Demais! Eu não passei muito tempo no 1º porque meu foco como eu já havia dito foi o 2º ano. A gente recebe crianças que já vem muito mais alfabetizada do que no 1º ano que você tem que fazer um trabalho diferenciado, pra que a criança faça o reconhecimento das letras, nos numerais, pra que ele tenha esse reconhecimento até o final do ano. Quando a

criança já vem com esse conhecimento é bem mais fácil de você trabalhar. Porque eles realmente já conhecem, já fazem a leitura de uma palavra, de uma frase completa, de textos completos, do que uma criança que ainda não está letrada. Então a diferença é bem maior. E os maiores então, do 4º e 5º são bem mais evoluídos, já tem o conhecimento da leitura bem mais evoluído porque já tem o conhecimento da leitura, das letras há mais tempo e o trabalho é bem diferente mesmo!

P: Obrigada, professora.

Data: 12/06/2019

Pesquisadora: Professora muito obrigada mais uma vez, sou Tatiana Almeida, mestranda da UFC em Linguística. Meu trabalho é sobre as concepções do professor alfabetizador de 1º, 2º e 3º e conto com sua contribuição enquanto professora do 2º ano. Primeiro, apesar de seu nome não aparecer, gostaria que você dissesse seu nome e idade.
Professora2B: Pronto, Edna (nome fictício), 53 anos.

Pesquisadora: Sua escolaridade e onde você se formou?

Professora2B: Sou especialista em História, e fiz na UFC História da África, especialização. E na UECE foi a Filosofia e a Pedagogia.

P: E há quanto tempo você se formou na Pedagogia, especificamente?

P2B: Em 1997 me formei na UECE em Pedagogia.

P: E como professora do Fundamental I, há quanto tempo você está atuando?

P2B: Do fundamental I eu estou há 2 anos. Esse é meu segundo ano. Porque eu trabalhava do 6º ao 9º, na área de História e no Ensino médio. Me aposentei do ensino médio na escola pública e particular, e do 6º ao 9ºna Prefeitura. Agora estou em um novo contrato, por um o outro concurso que fiz, no ° ano. Ano passado trabalhei no 4º ano e esse ano 2º. Não tenho essa experiência no Fundamental I. É novo e inovador. Um desafio interessante de enfrentar.

P: E que leituras você costuma fazer por prazer, pra se divertir?

P2B: Tenho lido pouco por prazer...as vezes leio Augusto Cury. Agora estou fazendo outra especialização e estou lendo livros sobre a questão da Psicopedagogia.

P: E pra aprofundar seus conhecimentos na sua área, tem alguma coisa que você costuma ler, uma revista que você assine?

P2B: Estou lendo Psicopedagogia Clínica-Institucional, aí estou lendo Beatriz Barbosa, que é psiquiatra, Seu Filho Pode Ser Einstein, do Figueiras... não lembro. E alguns textos de neurolinguística, neurociência. Pra tentar compreender principalmente a questão do autismo.

P: Agora entrando na questão do meu trabalho mesmo, o que é linguagem pra você?

P2B: Eu diria que linguagem é uma forma de expressar-se de diversos modos até atingir o outro.

P: E na sua opinião qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P2B: A língua escrita acredito que seja, regulamentar, sistematizar a minha fala, minha comunicação oral.

P: E na sua opinião, pela sua experiência que você já teve de leitura, em sala de aula, o que é alfabetizar? O que é letrar? Há diferença?

P2B: Eu acredito assim que o letramento, não entrando na fundamentação dos teóricos, mas o letramento é você ser alfabetizado pra compreender o mundo e fazer relação com ele, interação com ele no dia a dia, na sua função social de se encontrar enquanto sujeito em todos os lugares. Essa questão do letramento é você interagir com o motorista do ônibus, você saber usar a linguagem em função de objetivos práticos do seu dia a dia. E a alfabetização é você compreender a nossa língua, estabelecer relação com os símbolos, com as letras e a escrita. Produzindo o próprio significado da escrita através da sua linguagem oral, escrever e ler. Alfabetizar é escrever e ler e compreender o que você leu. E letrar, o letramento acredito que seja a função social dessa alfabetização.

P: Professora, na sua experiência a senhora acredita que há uma diferença entre se ensinar um 1º, 2º e um 3º ano? Tendo como foco a alfabetização?

P2B: Eu acredito que há uma diferença sim. Com foco na alfabetização, há diferença não só na questão da leitura e escrita, mas na questão de leitura de mundo. Porque? No 1º ano eu encontro crianças que estão em níveis diferenciados, mas que também tem bagagens diferenciadas, seus limites diferenciados, limites de aprendizagem. E pra que ele chegue ao objetivo que eu quero, à construção daquele conhecimento de nível de 1º ano ele tem que estar embasado o mínimo necessário trazido lá da pré-escola. O conhecimento de lateralidade, altura, peso, medida, conhecimento do próprio nome, de quem é você, de que família pertence, de onde está, onde vice, como é. Assim como no 2º ano, eu preciso ter bagagens, chamo de conhecimento necessário básico que foi adquirido no 1º ano pra acompanhar o 2º ano e compreender a linguagem do 2º ano. No 1º se alfabetiza, é pré-escola, se alfabetiza dentro do nível da alfabetização espacial, matemática, de linguagem,

no 1º ele se alfabetiza em toda essa amplitude de alfabetização, no 2º ano se alfabetiza pensando em leitores fluentes e compreendedores do que leem e do que escrevem, do que fazem e produzem e no 3º ano você já alfabetiza pra ele compreender noções de novos portadores textuais, gêneros. Você trabalha gêneros textuais lá na pré-escola, você trabalha bilhete, convite, mas quando chega no 2º ano, você trabalha como aluno pra que ele tenha habilidade de ler uma revista e saber o que tá lendo, ler uma história em quadrinhos que está no livro dele, numa revista, num jornal, pra ele saber manipular e utilizar, tirar alguma coisa pra ele de bom, de portadores textuais diferenciados. Quer dizer, hoje em dia não se valoriza a questão da carta, mas por exemplo, no 3º ano, um aluno receber uma carta, produzir, ler uma carta, compreender o objetivo, a função social daquela carta, creio que seja um dos grandes objetivos.

P: por último professora, enquanto professora do 2º ano, que tipos de atividades voce utiliza para ensinar a leitura e a escrita?

P2B: Normalmente eu começo, eu trabalho com oralidade, faço contação, trabalho com listagem, trabalho com textos em cartazes, identificação de palavras, com sílabas iniciais, palavras só com sílabas do teu nome, por exemplo, teu nome é Francisco, então vamos procurar apenas palavras que começam com a primeira sílaba ou a primeira letra do nome Francisco. Sílaba inicial, sílaba final, sílaba medial. Eu trabalho com a questão das rimas. No 2º ano trabalhamos muito com poemas, porque ele dá um link maior pra questão da oralidade, coma fala, com a expressão e os textos normalmente... Nós temos um trabalho com o SEFE que é esse material de Curitiba, e eles tem um trabalho muito bom. É um material que tudo que eles mandam de texto pra gente trabalhar no livro, por exemplo, vem também cartazes, material todo prontinho. Por exemplo, vou trabalhar esse texto do relógio. Além de vim na letra bastão, vem no cartaz em letra bastão. Trabalhamos a questão da visibilidade, visualização, o texto está relacionado à uma imagem. Temos trabalhado muito nossa, leitura de imagem, de textos, marcadores da rima, sílaba inicial, final, listagem de nomes com as primeiras letras ou primeiras sílabas, ou palavras que terminam por exemplo com ão, el, na medida que a gente vai trabalhando vai crescendo a questão da dificuldade.

P: É isso professora, muito obrigada!

Data: 12/06/2019

Pesquisadora: Professora muito obrigada, sou Tatiana Almeida, mestranda da UFC em Linguística. Meu trabalho é sobre as concepções do professor alfabetizador de 1º, 2º e 3º então primeiro vou fazer umas perguntas sobre seu perfil e depois alguns referentes ao meu trabalho. A título de organização gostaria que você me dissesse seu nome e sua idade.

Professora3A: Meu nome é Luiza (nome fictício), tenho 50 anos e já leciono há 30 anos. Ai assim, eu já passei pelas séries da Educação Infantil, todas, fui alfabetizadora, que hoje está na nomenclatura de 1º ano, durante 3 anos e meio, passei 14 em uma escola e ao mesmo tempo entrei em outra escola, lecionando do 4 ao 7º ano, a disciplina de Ciências. Na outra escola eu passei pela sala do 2º ano, 4º anos e passei 12anos, quase 13 anos na sala de 3º. Aqui nessa escola atualmente estou há 10 anos de 3º ano.

Pesquisadora: Seu nível de escolaridade então é ensino superior...?

Professora3A: Ensino superior em Pedagogia e com habilitação em orientação educacional e supervisão educacional.

P: E quando e onde você se formou em Pedagogia?

P3A: Comecei primeiro o curso de História na UECE o qual eu passei 3anos, só que nesses 3anoseu só cursei 2 semestres, porque eu tranquei, casei, com 1 ano e meio eu engravidei e tranquei o curso. Três anos depois não pude voltar porque veio a lei dizendo que eu não podia lecionar sem ter Pedagogia, e como a UECE vivia muito em greve, deixei fui fazer Pedagogia na Christus, hoje Unichristus. comecei por volta de 2001até 2010, porque fazia apenas de 3em 3 disciplinas, dava aula em2 escolas, e tinha um filho pequeno e não tinha como conciliar uma coisa ou outra. E no fim, meu curso também era muito extenso, porque eu me formei no currículo antigo, um curso que era de 5 anos, aí por conta disso eu demorei mais tempo. Mas não me arrependo, porque foi bem feito.

P: Então das series que você já atuou do Fundamental I...?

P3A: até o 7º ano, que hoje é o 6ºano..

P: E pra fechar essa parte do seu perfil, queria saber que tipo de leitura você costuma fazer por prazer, no seu tempo livre, pra deleitar-se?

P3A: Eu gosto muito de ler, além dos livros de formação, gosto muito de ler voltado pra literatura, né, e também como formação profissional, gosto muito de ler os técnicos, porque a gente tem esse acompanhamento, adquirei dois livros sobre HQ, e já li outros também da Irlandé por conta da outra formadora que a gente tinha com relação a parte de execução de sala de aula ,parte gramatical mesmo, de leitura, ensino aprendizagem, e gosto também a

parte, pro meu lazer, gosto de ler romances, principalmente se for trilogias, e livros que já se transformaram em filmes também.

P: Agora partindo realmente pra minha pesquisa, minha primeira pergunta, é dentro da sua prática pedagógica, o que é linguagem pra você?

P3A: Vou voltar um pouco, quando você está no início dando aula, porque assim, eu saí da prática pra teoria. Então como eu tinha só a prática, linguagem pra mim era só a parte, tinha a linguagem escrita e a linguagem falada. Quando você passa pra teoria você começa a descobrir que linguagem é tudo. Qualquer forma de expressão é linguagem, até no olhar você transmite linguagem. Quando você é leigo, na parte teórica, da própria formação específica que eu escolhi, que foi pedagogia, eu entendia que linguagem, era só a criança escrever e falar. Mas depois com os estágios, coma própria formação que você vai tendo no curso e em outras formações, você acaba descobrindo que linguagem é tudo. Até dormindo você pode estar trabalhando sua linguagem. A língua se corpórea, do remexer na cama, como você dorme, você está mostrando aquela linguagem do sono. As expressões. Pra mim é tudo.

P: Falando especificamente sobre a língua escrita, na sua opinião, qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P3A: A função da língua escrita é você aprimorar aquilo que você já sabe, pra você saber se colocar, na parte da expressão mesmo. Porque tem muita gente que sabe se expressar, mas na hora de colocar em um papel não sabe. Então é muito mais complicado pra pessoa que sabe escrever, mas não sabe se expressar, sabe muito pra si, mas não sabe passar pro outro na forma oral. Então eu acho que a linguagem escrita vem pra aprimorar as duas linguagens, tanto a oral, a expressiva, como a escrita. Na escrita você consegue formalizar.

P: E na sua experiencia que você tem, tanto prática quanto teórica, o que é alfabetizar? O que é letrar? Há diferença?

P3A: Na minha pouca prática, porque eu penso assim, a gente nunca sabe tudo. Então todo dia eu aprendo. O letramento pra mim é a questão da criança fazer o reconhecimento dos códigos. Ali o nome (diz o nome da escola) é um código. Pra quem não sabe a própria, é, tem propriedade da leitura fluente. Então ele sabe que ali é um A, é um código, que ali é um B, ele decodifica letras, letramento. Mas a própria leitura... qual nome você deu?

P: Alfabetização e Letramento.

P3A: A alfabetização ela vai te trazer para o âmbito de que aquela decodificação tem um sentido. O letramento é eu conhecer as letras, os códigos, e a alfabetização vai te dar o sentido. de você saber que o B com o A vai formar um código e ele tem um sentido, aí vem o

significado nas séries decorrentes, que aquele significado vai dar a entender a criança que a própria alfabetização alfabetizou pra conhecimento, que um casa com o outro, né, o letramento e a alfabetização, ,mas o alfabetizar vai te dar a propriedade da coisa, o sentido.

P: E na sua vivência de sala de aula, tem diferença se ensinar o 1º, 2º e o 3º ano,tendo o viés do ensino da leitura e da escrita?

P3A: Tem. Tem porque no 1º ano ele vai descobri o mundo da leitura, da leitura que eu digo a leitura corrente, fluente, porque a leitura de mundo ele já tem, mas a leitura, a letrada mesmo, da escrita. No 2 ano ele vai formalizar, vai compartimentar esse aprendizado. Ele vai compartimentar que ele aprende Ciência/Natureza lá, no 2ºele vai ver que essa Ciência/Natureza ela se desmembra em 3 disciplinas, geografia história, a própria ciência e a matemática. Porque o português ele vai mais pro lado do letramento da questão da literatura em si. Então no 2ºele vai começar a compartimentalizar o aprendizado. No sentido ele começar a fazer a separação. No 3º ano ele vai ser inserido propriamente no fundamental I. aonde ele vai descobrir, que ele é um ser pensante, que o conhecimento de mundo dele vai se misturar com esse conhecimento de base da leitura do ensino aprendizagem, e elevai começar a ser apresentado a formação de sala de aula. Onde ele vai começar a descobrir que ele precisa ter o empenho. A leitura não vai ser mais de sala de aula, elevai ter que ter um tempo de leitura em casa, pra que ele possa acompanhar todo o processo de crescimento, que aí vem as provas, as notas, vem toda a cobrança.

P: E pra encerrar que tipos de atividades você utiliza para ensinar a leitura e a escrita?

P3A: As atividades são diversas, ou seja, tudo a gente, como eu digo pros meus alunos, a matemática, ela tem essa nomenclatura, mas ela trabalha o português. No momento em que eu leio que eu tenho dois pacotes de farinha, eu tenho que saber o que é a farinha, como se escreve farinha. Na matemática está embutido o que, a questão do quilograma, do número, do tanto de pacotes que eu tenho. Mas eu tenho que saber que aquela farinha, qual é o significado, porque ela pesa mais se eu tiver 1kg de pedra? Não, ela pesa o mesmo. Mas eu vou precisar de menos pedras, pra ter 1kg, e a farinha vou precisar de mais. Então isso a criança tem que conhecer os significados, pra ela entender. O português entra em todas as questões de sala de aula. o letramento, a leitura, a escrita, entra em tudo.se eu não sei ler bem, se eu não sei o significado das coisas, não vou fazer bem a matemática, a história, a geografia, a ciências.

P: Mas e aí nessa questão da leitura e da escrita você utiliza texto...?

P3A: Eu utilizo tudo. A matemática na sala de aula ela deixou de ser numero pra ser contextualizada, ela ser um texto, uma frase, ter que recorrer ao dicionário pra saber o

significado, então a gente usa tudo, a matemática se mistura. De repente eu estou na aula de português e eu trago a matemática pra aula.

P: É isso professora, muito obrigada!

Data: 13/06/2019

Pesquisadora: Professora muito obrigada, sou Tatiana Almeida, mestranda da UFC em Linguística. Tenho algumas perguntas que vão direcionar minha entrevista, pra traçar o seu perfil, queria que a senhora me dissesse seu nome e sua idade por gentileza.

Professora3B: Meu nome é Luci (nome fictício) e tenho 60 anos

Pesquisadora: E seu nível de escolaridade?

Professora3B: Nível superior, sou formada em Pedagogia, sou pós graduada em Administração Escolar e tenho especialização em Educação Especial.

P: E quando e onde você se formou em Pedagogia?

P3B: Em 2000, pela UVA, em sistema de regime especial, que é aquele que era durante as férias.

P: E há quanto tempo atua como professora do Fundamental I?

P3B: Ah...tenho uma longa história... desde 1988. Porque eu era dona de escola particular, fui diretora e proprietária, por 25 anos. Ai depois com a nova política que houve, houve uma evasão muito grande das escolas particulares para as públicas, porque as escolas públicas deram uma melhorada, os professores foram tudo capacitados e ofereceram mais oportunidade e as escolas particulares pequenas foram perdendo aluno. Com isso eu também perdi e vim trabalhar na escola pública. Não sou efetiva, sou substituta desde 2009.

P: E em quais séries você já atuou? Aqui você está no 3º ano...

P3B: Só no fundamental mesmo, da educação infantil até o 8º. Mas até 2010, fiquei em sala de fundamental II, mas agora só fundamental I, 3, 4º e 5º.

P: Professora que tipo de leitura você costuma fazer? Por prazer, alguma revista que assine, algum autor que goste, romance, ficção, o que gosta de ler pra espalhar?

P3B: Gosto muito de ler livros com textos evangélicos, são os que eu prefiro, né, e também autoajuda, bastante.

P: E pra aprimorar seus conhecimentos para sua profissão, algum autor?

P3B: Ah, Paulo Freire, gosto muito da Jussara, Luchese, porque a gente tá sempre fazendo as formações e a gente lê muito esses autores por conta da formação que o dia a dia da gente

requer esses autores que vão ajudando, junto da menina, do letramento, Magda Soares, Emilia Ferreiro, que é o que a gente mais trabalha no dia a dia.

P: Professora, agora mais especificamente do meu trabalho, na sua opinião o que é linguagem?

P3B: Linguagem é a maneira como você se comunica, a comunicação, sua maneira de se comunicar, se comportar, de se entender um com o outro, nossa fala.

P: E mais especificamente na sua opinião então qual seria a função de se ensinar a língua escrita?

P3B: Também, no meu modo de aprendizagem, leitura e pelas capacitações, formação que a gente tem, a linguagem ela é fundamental, mas vai depender assim de você saber separar, como se comportar diante dessa linguagem, formal como a informal, saber separar como você deve usar ela, saber fazer a diferença. Inclusive estamos trabalhando um texto formal e informal, porque as crianças confundem muito, elas acham que só a linguagem formal, porque eles ainda são muito criança, né, aí a gente trabalha muito a questão deles fazerem essa diferença, que tem que aprender a linguagem escrita, sua representação na forma adequada, e a do dia a dia, da nossa comunicação do dia a dia.

P: E professora na sua opinião o que é alfabetizar, o que é letrar, tem diferença, não tem diferença?

P3B: Na minha opinião alfabetizar e letrar é conjunto, é um conjunto. É a criança quando ela vai, quando ela se torna alfabetizada, ela tem que ser letrada. Ela tem que ter a compreensão, porque só ler sem compreender não tem sentido. Então alfabetizar e letrar na minha opinião tem que ser conjunta, a criança tem que saber ler, interpretar, questionar, criticar, analisar e até renovar, fazer uma nova crítica, um novo conceito. Porque alfabetizar num é só ler não, é ler e compreender.

P: E professora, na sua experiência, tem diferença se ensinar o 1º, 2º e o 3º ano?

P3B: Dependendo da turma. Porque nós temos turmas diversificadas. Tem criança no 3º ano que ainda está em processo de alfabetização. A alfabetização vai até o 4º, 5º ano, mas, pra mim não. Não existe diferença. A diferença existe em como você está alfabetizando, qual seu olhar pra aquela criança que ainda está no processo. Até você chegar a alfabetizar.

P: Professora por último, que tipos de atividades você utiliza para ensinar a leitura e a escrita? São textos do material didático, são frases tiradas de algum contexto?

P3B: Textos, contos, poemas, tirinhas, quadrinha, produção textual do próprio texto deles, oral, falado, leitura compartilhada, leitura em grupo, leitura oral, silenciosa, gosto muito de fazer leitura silenciosa, mas, primeiro eu gosto de fazer a leitura oral. Gosto muito de fazer

a leitura em dupla, porque eu acho, acho não, eu observo que quando eu pego uma criança que vai ler, uma que ainda está ainda em processo de desenvolvimento da leitura, um aluno silábico, comum já ortográfico, alfabético, gosto sempre de juntar um que já tá em nível avançado pra ajudar o outro, e aí faço bastante leitura, muita interpretação, perguntas, gosto de fazer construção de texto, tanto oral como escrito, porque vai ajudando o desenvolvimento da criança, principalmente na parte do, de ele ter mais entonação, obedecendo a pontuação, certo, da compreensão do texto, é fundamental, gosto muito de fazer. Leitura junto com interpretação, vou lendo e vou fazendo perguntas junto com eles e vou pegando as opiniões deles, vou deixando eles discutirem entre si o texto, gosto muito de fazer com aqueles que ainda não escrevem a interpretação oral, mesmo que ele não escreva, mas eu deixo que ele faça a interpretação oral, aquela criança que ainda não está lendo, mesmo ele ali acompanhando o outro vai vendo a segmentação das frases, né, o tamanho das palavras, alguma letrinha que tenha pelo meio que ele não conhece e aí eles vão... tem até criança que aprende a ler ouvindo o outro lendo. Aconteceu já, por exemplo, aqui tem a palavra projeto, aí o amigo leu projeto, aí ele vai lá, tia, essa palavra é projeto? É! Como você aprendeu? Não porque esse nome aqui também num é projeto? Então nós vamos agora saber quais são as letras, as sílabas, os sons, vai pegando as oportunidade, a gente também vai fazendo a leitura daquilo que ele já está já tá querendo, entendendo e querendo aprender.

P: É isso professora, muito obrigada!

ANEXO B – GRADE CURRICULAR UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

PEDAGOGIA É NA
UVA

MATRIZ CURRICULAR PEDAGOGIA

1º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
Língua Portuguesa	60	45		15
Ética e Cidadania	60	36	14	10
Metodologia do Trabalho Científico	60	36	4	20
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	90	45		45
Fundamentos Sociológicos	90	45	5	40
Psicologia do Desenvolvimento	60	45	5	10
Estudo Orientado I	60	18	42	
TOTAL	480			

2º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
Estatística Aplicada a Educação	60	45		15
Pesquisa e Prática em Educação I	60	18	42	
Planejamento Educacional	60	45	5	10
Projetos Pedagógicos	60	45	5	10

Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira	60	45	5	10
Educação e Trabalho	60	45		15
Estudo Orientado II	60	18	42	
Seminário Temático I	45	18	2	25
TOTAL	465			



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

PEDAGOGIA É NA
UVA

3º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
Teoria e Organização Curricular	60	36	4	20
Avaliação Educacional	60	36	4	20
Gestão Educacional Empresarial	90	54	11	25
Coordenação/ Supervisão Pedagógica	60	36	9	15
Pesquisa e Prática em Educação II	60	18	42	
Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	60	36		24
Psicologia Institucional	60	36		24
Seminário Temático II	45	18		27
TOTAL	495			

4º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
-----------------------	----	------------	------------	--------------------

Educação e Movimentos Sociais - Multiculturalismo	60	54	6	
Educação no Campo	60	45	10	5
Educação Urbana	60	45	5	10
Educação Indígena	60	45	5	10
Didática Aplicada a Educação Básica	90	63	14	13
Estágio Supervisionado I	75	18	57	
TOTAL	405			

5º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
Psicologia da Aprendizagem	60	45	5	10
Educação Especial	60	45	15	
Educação de Jovens e Adultos	45	27	10	8
Literatura Infanto-juvenil	60	36	4	20
Educação Infantil	60	36	7	17
Métodos e Técnicas de Alfabetização	60	36	4	20
Arte e Educação	60	36	4	20
Estágio Supervisionado II	75	18	57	
TOTAL	480			



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

PEDAGOGIA É NA
UVA

6º Período

		CH	CH	CH Semi-
--	--	-----------	-----------	-----------------

COMPONENTE CURRICULAR	CH	Teórica	Prática	presencial
Leitura e Produção textual	90	63	17	10
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	75	54	21	
Fundamentos da Matemática Elementar	90	63		27
Metodologia do Ensino da Matemática	75	54	21	
Seminário Temático III	45	27		18
Estágio Supervisionado III	75	18	57	
TOTAL	450			

7º Período

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	CH Prática	CH Semi-presencial
Ensino de História e Geografia	75	54		21
Metodologia do Ensino de História e Geografia	75	45	30	
Ensino das Ciências	75	54		21
Metodologia do Ensino de Ciências	75	45	30	
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60	45		15
Estágio Supervisionado IV	75	18	57	
Seminário Temático IV	45	27	2	16
TOTAL	480			

CARGA HORÁRIA	Carga Horária
Semipresencial	641h
Atividades Práticas	679h
Aulas Teóricas	1935h
TOTAL	3.255

ANEXO C – GRADE CURRICULAR UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ



Universidade Estadual do Ceará - UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
Coordenação do Curso de Pedagogia - COPED



Licenciatura Plena – Car ga Horária 3.313

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre	
68h/a 04 ES909 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I (GERAL)	68h/a 04 ES910 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II (BRASIL E CEARÁ)	68h/a 04 ES906 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	68h/a 04 ES911 FUNDAMENTOS DA LECTURA E DA ESCRITA	68h/a 04 ES931 LÍNGUA PORTUGUESA NA E.I./A.I - I	68h/a 04 ES947 LÍNGUA PORTUGUESA NA E.I./A.I - II	68h/a 04 ES947 LÍNGUA PORTUGUESA NA E.I./A.I - II	68h/a 04 ES947 EDUCAÇÃO POPULAR	68h/a 04 CL.327 LIBRAS	68h/a 04 OPTATIVA VII
68h/a 04 ES228 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO	68h/a 04 ES903 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	68h/a 04 ES933 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	68h/a 04 ES150 DIDÁTICA GERAL I	68h/a 04 ES932 MATEMÁTICA NA E.I./A.I - I	68h/a 04 ES948 MATEMÁTICA NA E.I./A.I - II	68h/a 04 ES935 FUNDAMENTOS DA GESTÃO	68h/a 04 ES934 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68h/a 04 OPTATIVA VIII	
68h/a 04 CH322 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	68h/a 04 CHA21 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	68h/a 04 ES905 POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL I	68h/a 04 ES913 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I	68h/a 04 ES916 LEGISLAÇÃO DO RUSINO	68h/a 04 ES919 HISTÓRIA E GEOGRAFIA NA E.I./A.I - I	68h/a 08 ES965 ESTÁGIO I (EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE E PRÉ-ESCOLA)	138h/a 08 ES960 ESTÁGIO II (SÉRIES INICIAIS DO ENS. FUND.)	68h/a 04 OPTATIVA IX	
68h/a 04 CL.331 PSICOLOGIA DO DESENVOLV. - I (INFANCIA)	68h/a 04 CL.332 PSICOLOGIA DO DESENVOLV. - II (ADOLESC. E IDADE ADULTA)	68h/a 04 CHA09 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	68h/a 04 ES908 OPTATIVA II	68h/a 04 ES914 CORPORALIDADE E PSICOMOTR- CIDADE NA EDUCAÇÃO	68h/a 04 ES941 CIÊNCIAS NATURAIS NA E.I./A.I - I	68h/a 04 PSQUISA EDUCACIONAL	68h/a 04 ESTUDOS ORIENTADOS: - I	68h/a 04 ES973 MONOGRAFIA	
68h/a 04 CHA02 METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	68h/a 04 ES240 ARTE-EDUCAÇÃO	68h/a 04 OPTATIVA I	68h/a 04 OPTATIVA III	68h/a 04 OPTATIVA IV	68h/a 04 OPTATIVA V	68h/a 04 ESTUDOS ORIENTADOS: -II, III, IV, V E VI	68h/a 04 ESTÁGIO III (LIVRE ESCOLHA)	68h/a 04 ES969/ES970/ES971	
17 h/a 01 CHA01 INTROD. À UNIV. E AO CURSO	17 h/a 01 ES904 FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DO PEDAGOGO	17 h/a 01 ES907	17 h/a 01 ES935	17 h/a 01 ES945	17 h/a 01 ES950	17 h/a 01 ES962	17 h/a 01 ES963 OPTATIVA VI	17 h/a 01 ES972 SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO	

ANEXO D – GRADE CURRICULAR UNICHRISTUS

1º Semestre		2º Semestre	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Introdução a EAD	20h	Projeto Integrador I	100h
Didática e Teorias Pedagógicas	80h	Aspectos Socioantropológicos	40h
Educação das Relações Étnico-Raciais	40h	História da Educação	80h
Filosofia da Educação	80h	Libras - Língua Brasileira de Sinais	80h
Psicologia da Educação	80h	Organização e Legislação da Educação	80h
Responsabilidade Socioambiental	80h	Políticas Públicas e Educação	80h
TOTAL	380H	TOTAL	460H

3º Semestre		4º Semestre	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Didática e Práticas Pedagógicas	80h	Alfabetização e Letramento	80h
Literatura Infantil e Juvenil	80h	Educação de Jovens e Adultos	80h
Psicologia do Desenvolvimento	80h	Língua Portuguesa	80h
Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino	80h	Matemática	80h
TOTAL	320H	TOTAL	320H

5º Semestre		6º Semestre	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Arte na Educação	40h	Avaliação da Aprendizagem	80h
Currículos, Programas e Projetos Pedagógicos	80h	Diversidade Cultural	40h
Estágio Supervisionado I	140h	Estágio Supervisionado II	140h
Gestão Pedagógica	80h	Metodologia do Ensino de Matemática	80h
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	80h	Planejamento Estratégico na Educação	80h
TOTAL	420H	TOTAL	420H

7º Semestre		8º Semestre	
Disciplina	C/H	Disciplina	C/H
Estágio Supervisionado III	140h	Educação e Saúde	40h
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	80h	Educação Especial	80h
Ludicidade na Educação Infantil	80h	Metodologia do Ensino de Geografia	80h
Metodologia Científica	40h	Metodologia do Ensino de História	80h
Metodologia do Ensino de Ciências	80h	Trabalho de Conclusão de Curso	80h
TOTAL	420H	TOTAL	360H

ANEXO E – GRADE CURRICULAR UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Programas das disciplinas – Currículo 2007.1 / 2007.1A	
CURSO: PEDAGOGIA (DIURNO/NOTURNO)	
Currículo: 2007.1/2007.1A	
1º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PB0138	FILOSOFIA DA EDUCACAO I – 64h
PB0141	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I FUNDAMENTOS – 64h
PB0144	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I – 64h
PB0148	METODOLOGIA CIENTIFICA – 64h
PB0147	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA – 64h
2º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PB0146	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II – 64h
PB0149	ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO – 64h
PC0006	ARTE E EDUCACAO – 64h
3º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PB0143	PSICOLOGIA DA EDUCACAO III DA INFANCIA A ADOLESCENCIA – 64h
PB0145	ANTROPOLOGIA DA EDUCACAO – 64h
PB0150	PESQUISA EDUCACIONAL I – 64h
PB0140	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – 64h
PD0070	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 64h

6º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PC0337	<u>ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA – 96h</u>
PC0338	<u>ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTORIA – 96h</u>
PD0089	<u>ORG E GESTAO DE ESPACOS EDUCATIVOS NA ESCOLAS – 36h</u>
4º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PD0072	<u>EDUCACAO INFANTIL – 64h</u>
PB0123	<u>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCACAO BASICA – 64h</u>
PC0335	<u>DIDÁTICA – 96h</u>
PB0151	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV – DA ADOLESCÊNCIA A IDADE ADULTA – 64h</u>
8º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PC0355	<u>ESTÁGIO I NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – 160h</u>
PC0342	<u>ESTAGIO: ENSINO FUNDAMENTAL II – 160h *</u>
HLL0077	<u>LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS – 64h</u>
TCC0002	TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO II – 48h
9º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PD0084	<u>ESTÁGIO: ORG E GESTÃO DE SISTEMAS ESCOLARES I – 80h *</u>
10º Semestre	
CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
PD0085	<u>ESTAGIO: ORG E GESTAO DE SISTEMAS ESCOLARES II – 80h *</u>