

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DAYANE MEZURAM TREVIZOLI**

***LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR E A CONCEPÇÃO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES***

**DAYANE MEZURAM TREVIZOLI**

**MARINGÁ, 2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

***LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR E A CONCEPÇÃO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES***

**DAYANE MEZURAM TREVIZOLI**

**MARINGÁ, 2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

***LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR E A CONCEPÇÃO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES***

Dissertação apresentada por Dayane Mezuram Trevizoli, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>.: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T814I

Trevizoli, Dayane Mezuram

Letra A - o jornal do alfabetizador e a concepção de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de professores alfabetizadores / Dayane Mezuram Trevizoli. -- Maringá, PR, 2021.

185 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Linguagem escrita. 2. Letra A - o jornal do alfabetizador. 3. Alfabetização e letramento. 4. Professor alfabetizador - Formação. I. Lucas, Maria Angélica Olivo Francisco, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.4

DAYANE MEZURAM TREVIZOLI

***LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR E A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES***

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Maria Angélica Olivo F. Lucas (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Norberto Dallabrida – UDESC – Florianópolis

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Aurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes – UEM

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Maringá, 29 de setembro de 2021

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que é meu sustento e meu guia.

Ao meu esposo Paulo, pelo amor, incentivo, companheirismo e por ouvir minhas leituras.

Aos meus pais, Aparecido e Elza, que com amor e cuidado sempre motivaram-me e encorajaram-me a alcançar meus objetivos.

Aos demais familiares, em especial à minha sogra Alcidinéa (*in memoriam*), que com entusiasmo me apoiaram.

Ao meu melhor amigo, Gibbs, que esteve ao meu lado propiciando-me momentos de distrações e, por ora, requerendo cuidados.

Às minhas especiais amigas, Débora e Priscila, com as quais sempre posso contar.

Ao Dr. José Trote Neto, por cuidar da minha saúde, enquanto cardiologista, e por lembrar-me que temos um Pai, que cuida de todas as coisas da nossa vida.

Às professoras Caroline Kern e Jilvania Lima dos Santos Bazzo, que tiveram contribuições significativas para minha formação enquanto pedagoga, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) onde graduei-me. E por não medirem esforços para ajudarem-me em todas as vezes que precisei e as procurei.

À professora Maria Angélica, pela orientação, por todas as considerações realizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pela paciência e por todo aprendizado proporcionado.

Ao professor Norberto, que na graduação como aluna e como bolsista de IC propiciou-me aprendizados importantes, os quais foram fundamentais para que eu pudesse alcançar esta etapa da minha formação. E por ter composto a banca de qualificação, atribuindo valiosas considerações para a conclusão desta dissertação.

À professora Aurea, pelo zelo que teve ao examinar meu trabalho na qualificação. Pelo carinho expresso e pela valorosa colaboração para a efetivação da pesquisa proposta.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), especialmente aos professores que contribuíram de forma relevante para minha formação nesse nível do ensino.

Ao Hugo, secretário do PPE/UEM, pela atenção conferida aos professores e alunos, pela seriedade e competência com que exerce seu trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE), coordenado pelas professoras Silvia e Maria Angélica, por todos os momentos de partilha de conhecimentos, discussões e aprendizagens.

À professora Francisca Izabel Pereira Maciel, diretora do Ceale, que atendeu-me em 2019, na FaE/UFMG, com tanta atenção e carinho, dispondo-se a ouvir-me e a conhecer meu interesse em realizar a presente pesquisa.

Às professoras alfabetizadoras, “pedras preciosas”, sujeitos desta pesquisa, que com satisfação concederam-me entrevistas, possibilitando-me a descoberta da relevância do *Letra A- o jornal do alfabetizador* em suas vidas, instrumento que as fortalecem em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

## **O Sonho**

*Sonhe com aquilo que você quer ser  
porque você possui apenas uma vida  
e nela só tem uma chance  
de fazer aquilo que quer.*

*Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.  
Dificuldades para fazê-la forte.  
Tristeza para fazê-la humana.  
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.  
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades  
que aparecem em seus caminhos.*

*A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam.  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem a importância  
das pessoas que passaram por suas vidas.*

**Clarice Lispector**



TREVIZOLI, D. M. *Letra A – o jornal do alfabetizador* e a concepção de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área: (Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação objetiva compreender a concepção dos leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador* acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento. Este jornal, vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão integrante da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem por finalidade divulgar estudos e pesquisas que envolvem o ensino da linguagem escrita e fortalecer a formação de professores alfabetizadores. Ao considerar a relevância e o propósito de tal periódico, fez-se o seguinte questionamento: Como os professores alfabetizadores, leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, compreenderam os conceitos de alfabetização e letramento nele divulgados, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica? A busca de uma resposta para esta questão se justifica pelo elevado índice de estudantes que ficam a margem do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como reportam os últimos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Diante deste cenário, urge a necessidade de realizar pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a fim de analisar o quadro educacional, tendo em vista a formação dos professores alfabetizadores e a implementação de práticas pedagógicas que transformem as crianças em leitores e escritores. Para discutir tal temática, buscou-se respaldo em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir dos quais compreende-se que a linguagem escrita é constituída por um sistema simbólico complexo que propicia mudanças psíquicas e sociais ao sujeito que dela se apropria. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica conjugada com a realização de entrevista semiestruturada para conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa e para apreender as concepções de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores, leitores do *Letra A*. Os resultados da presente investigação estão dispostos em três capítulos. No primeiro, são apresentados os principais acontecimentos que marcaram o campo de estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, destacando concepções teórico-metodológicas e críticas. No segundo, a finalidade é dialogar sobre as concepções de alfabetização e letramento veiculadas pelo *Letra A – o jornal do alfabetizador*. No último capítulo, objetiva-se explicitar as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A*, bem como os relatos de práticas pedagógicas por elas relatadas. Mediante ao exposto, compreendeu-se que as professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A* apropriaram-se e ressignificaram os conteúdos publicados nas matérias do jornal acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, sobretudo no que tange aos processos de alfabetização e letramento, a ponto de tal conhecimento refletir em suas práticas pedagógicas e nas orientações a outros professores.

**Palavras-chave:** linguagem escrita, alfabetização, letramento, formação de professores.

## ABSTRACT

The present master thesis aims to understand how the readers of *Letra A – o jornal do alfabetizador* comprehend the process of teaching and learning written language involving the concepts of alphabetization y literacy. This journal, organized by the Center of alphabetization, reading and writing (Ceale), at the Faculty of Education (FaE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), intend to publish studies and researches involving the schooling of reading and writing, as well to strengthen the instruction of teachers. When considering the relevance and purpose of this journal it was wonder: “how did teachers, readers of *Letra A – o jornal do alfabetizador*, understand the concepts of alphabetization and literacy published by this journal, focusing at the pedagogical practice?” The search for an answer to this question is justified by the high rate of students who are on the margins of the learning processes of reading and writing, as reported by the latest results of the National Alphabetization Assessment (ANA) and the International Student Assessment Program (Pisa). Given this scenario, it is necessary to conduct research in the field of teaching and learning of the written language, in order to analyze the educational framework, with a view to training teachers and the implementation of pedagogical practices that transform children into readers and writers. To discuss this theme, it was sought to support of the Historical-Cultural Theory (THC), from which it is understood that written language is constituted by a complex symbolic system that provides psychic and social changes to a person whose appropriates of it. This bibliographical research is coupled to a semi-structured interview with teachers, readers of *Letra A* journal, in order to know their background and to apprehend their concepts of alphabetization and literacy. The results of this investigation are arranged in three chapters. In the first one, the main events that marked the field of alphabetization and literacy studies in Brazil are presented, highlighting theoretical-methodological and critical conceptions. The objective of the second chapter is to dialogue about the concepts of alphabetization and literacy published by *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Finally, in the last chapter, it is discussed the concepts of alphabetization and literacy from the point of view of school teachers, whose reads *Letra A* journal, as well to report their pedagogical practices. Based on the above exposed, it was possible to understand how the teachers, readers of *Letra A*, appropriated of the contents published in the journal articles about the process of teaching and learning of the written language, especially regarding the processes of alphabetization and literacy, in a way that this knowledge was incorporated in their pedagogical practices and in the orientation of other teachers.

**Key-words:** written language, alphabetization, literacy, teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linguagem escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural .....	48
Figura 2: Capa do livro Alfabetização: Série Estado do Conhecimento .....	73
Figura 3: Capa da edição nº1 do Letra A - o jornal do alfabetizador .....	83
Figura 4: Capa da edição especial de 2014 do <i>Letra A</i> - o jornal do alfabetizador ....	84
Figura 5: Convite .....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Assuntos mais frequentes na seção: “O tema é” .....	86
Quadro 2:	Temas e entrevistados de cada edição regular do <i>Letra A</i> .....	89
Quadro 3:	Títulos da seção Entrevista e Entrevistados das Edições Especiais .....	91
Quadro 4:	Edições e seções do <i>Letra A – o jornal do alfabetizador</i> .....	94
Quadro 5:	Textos que discutem os conceitos de alfabetização e letramento .....	96
Quadro 6:	Identificação dos participantes da pesquisa .....	118
Quadro 7:	Cursos de especialização .....	120
Quadro 8:	Atuação profissional das professoras na atualidade .....	123
Quadro 9:	Atuação profissional ao longo da carreira .....	125
Quadro A1	.....	178

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
Ceale	-	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE/CP	-	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEP	-	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	-	Faculdade de Educação
Gpell	-	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAR	-	Plano de Ação Articulada
Pisa	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMALFA	-	Programa Mais Alfabetização
PNA	-	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PNLA	-	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
Profa	-	Programa de Formação de Professores alfabetizadores
Saeb	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TEA	-	Transtorno do Espectro Autista
THC	-	Teoria Histórico-Cultural
TCLE	-	Termo de consentimento Livre e Esclarecido
TGD	-	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá
UFC	-	Universidade Federal do Ceará
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais

- UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CRÍTICAS .....	33
1.1 Concepção de alfabetização nos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita .....	34
1.2 Concepção de alfabetização segundo a psicogênese da escrita .....	42
1.3 Concepção de aprendizagem da linguagem escrita segundo a Teoria Histórico Cultural .....	47
1.4 Conceito de letramento .....	55
1.4.1 Dimensão individual do letramento .....	59
1.4.2. Dimensão social do letramento .....	61
1.5 Relação entre alfabetização e letramento e as principais críticas ao conceito de letramento .....	63
2. <i>LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR: TRAJETÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ESTRUTURA E CONCEPÇÕES</i> .....	71
2.1. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) .....	72
2.2 <i>Letra A – o jornal do alfabetizador: um pouco de sua trajetória</i> .....	78
2.3 <i>Letra A – o jornal do alfabetizador: principais características e estrutura</i> .....	82
2.4 Alfabetização e letramento: conceitos veiculados pelo <i>Letra A – o jornal do alfabetizador</i> .....	95
3. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES LEITORES DO <i>LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR</i> .....	116
3.1 Sujeitos da pesquisa .....	117
3.2 Procedimentos e instrumentos .....	119
3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	119
3.4 Relação dos sujeitos da pesquisa com o <i>Letra A – o jornal do alfabetizador</i> ....	126
3.5 Concepções dos conceitos: alfabetização e letramento .....	136

3.5.1	Conceito de alfabetização .....	136
3.5.2	Conceito de letramento .....	139
3.5.3	Relação entre alfabetização e letramento .....	142
3.6	Prática pedagógica para o ensino da linguagem escrita .....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		160
REFERÊNCIAS .....		168
ANEXO 1: Relação das capas do <i>Letra A – o jornal do alfabetizador</i> de 2005 a 2019.		177
ANEXO 2: Termo de consentimento livre e esclarecido .....		181
ANEXO 3: Roteiro de Entrevista .....		183



## INTRODUÇÃO

As últimas quatro décadas da história do ensino da leitura e da escrita no Brasil foram marcadas por mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização e pela elaboração do conceito de letramento (MORTATTI, 2000). Em função das circunstâncias históricas, em síntese, pode-se afirmar que tais mudanças aconteceram em três planos: conceitual, legal e na formação de professores. Apesar de presente ao longo da história da educação brasileira, foi a partir da década de 1980 que ganhou amplitude o combate ao fracasso no processo de ensino da leitura e da escrita, dada a frequente repetência e ao elevado índice de evasão escolar nos primeiros anos de escolarização, sobretudo entre as crianças oriundas de camadas sociais menos favorecidas. Esse contexto inicial permite reflexões a respeito dos três planos anunciados.

No plano conceitual, foi em meio ao movimento pela democratização da sociedade e do ensino, de acordo com Soares (2004), que, na área da alfabetização, se difundiram no país as ideias referentes à psicogênese da escrita, por meio dos estudos realizados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, os quais ficaram conhecidos no campo do ensino da linguagem escrita como construtivismo<sup>1</sup>. Essa perspectiva teórica modificou a concepção de alfabetização em voga – voltada para os princípios norteadores do behaviorismo – ao refutar a importância dos métodos de ensino (sintéticos, analíticos e mistos) “[...] que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler” (SOARES, 2018, p. 26). No que concerne à aprendizagem da linguagem escrita, o construtivismo defende a ideia de que a criança é “[...] capaz de, progressivamente, (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler” (SOARES, 2004, p. 11) e não com materiais escritos para ensinar a ler e escrever, como as cartilhas. Dessa maneira, a criança em interação com o objeto da escrita torna-se responsável pela apropriação do conhecimento, pelo seu próprio aprendizado.

O conceito de letramento<sup>2</sup> foi introduzido no país, em um momento de discussões a respeito do processo de ensinar e de aprender em razão das mudanças explicitadas acima, as

---

<sup>1</sup> De acordo com Soares (2020, p. 56, grifo da autora) “O termo *construtivismo* designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização; sobretudo, não é um “método” de alfabetização, como tem sido erroneamente considerado”.

<sup>2</sup> Soares (2017, p. 18), define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Em outras palavras, um processo indissociável da alfabetização, pois é preciso saber ler e escrever para fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

quais também correspondiam ao cenário econômico e político que enfatizava a importância de desenvolver habilidades e competências nos sujeitos, dada a flexibilização do trabalho – enaltecendo o acesso às informações em detrimento da apropriação do conhecimento científico. Isso implicou em mudanças na prática escolar, que acabou trabalhando em prol de uma educação provedora do “[...] desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla de variedade de gêneros textuais” (SOARES, 2018, p. 26), em detrimento de outros aspectos da linguagem escrita.

É importante reconhecer que a alfabetização, quando ultrapassa a codificação e a decodificação, possibilita aos sujeitos a compreensão do mundo e a viver de forma consciente nele. Decorre desse entendimento a defesa em prol da apropriação do conteúdo que é próprio da alfabetização e de fazer uso dele no cotidiano, porque esse conhecimento “[...] tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2017, p. 18, grifos da autora). Considera-se, assim, que alfabetizar significa propiciar o desenvolvimento do ser humano.

Nesta conjuntura, a refutação dos métodos de ensino provocada pelo construtivismo associada a ênfase nas práticas de letramento secundarizou a importância da aprendizagem do conteúdo específico da alfabetização – o sistema de escrita. Esses acontecimentos colaboraram para a manutenção do elevado índice de analfabetismo no Brasil, especialmente entre as crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas, não promovendo o processo de democratização da educação no país, o qual, segundo Mortatti (2000, p. 261), só é plenamente conquistado quando ocorre a superação da “[...] seletividade do ensino, que marginaliza as camadas mais pobres da população”.

Mediante as circunstâncias expostas, o estado brasileiro trabalhou em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais, como a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que preconiza a “[...] ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*” (SOARES, 2004, p. 6). Tal conceito enfatiza a importância de os sujeitos fazerem uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais, processo que ultrapassa os atos de ler e escrever. Entretanto, no âmbito da educação, priorizou-se teorias e práticas que favorecessem a formação de sujeitos letrados, sem, necessariamente, possibilitar o domínio do conteúdo específico para “adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2017, p. 18), ou seja, sem dominar o sistema de escrita.

No que tange ao plano legal, principalmente nos últimos 20 anos, verifica-se a elaboração de leis e normativas que também caminharam em consonância com tais exigências dos organismos internacionais, influenciando diretamente as ações dos professores dos anos iniciais de escolarização. Dentre as leis, destacamos algumas mais recentes. A Lei nº 10.172 de 2001, que criou o Plano Nacional de Educação, tendo como uma de suas metas a ampliação da duração do ensino fundamental e a Lei nº 11.114 que, em 2005, instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade no nível de ensino mencionado. Em decorrência, no ano seguinte, foi promulgada a Lei nº 11.274 que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental com nove anos de duração, da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade e também do prazo de implementação dessas determinações nos sistemas de ensino até o ano de 2010.

A atual conjuntura social, econômica e política parece reiterar as vivências passadas, dada a semelhança do teor das recentes políticas educacionais que continuam a almejar uma educação democrática, ou seja, há o reconhecimento de que ela não abrange a todos, por isso, ainda é considerada sinônimo de distinção. Neste contexto, o Brasil reitera as recomendações dos organismos internacionais, pois é um país signatário da Declaração de Incheon (2015, p. 1), que prevê até 2030, “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Para avaliar tal declaração, no que tange ao processo de alfabetização – agora entendido como desenvolvimento de habilidades básicas para a aprendizagem do ler, do escrever e do contar, o Brasil reformulou sua política educacional, implementando, em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, que revê a organização do ensino em todas as etapas da educação básica. De acordo com esta normativa, é nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo no 1º e 2º anos, que o processo de alfabetização deve ser efetivado. Segundo a BNCC, é preciso que as crianças

[...] conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras impressa e cursiva, maiúscula e minúscula), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 90).

Ainda nessa perspectiva, a criança deve dominar esse processo básico de alfabetização em dois anos para, posteriormente, passar para a aprendizagem da

[...] ortografização, que complementar­á o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relação fon­ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017, p. 91).

A fim de reafirmar os preceitos desta normativa, em 2019 foi aprovado a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo decreto nº 9765, que prevê seis componentes essenciais para que o processo de alfabetização seja exitoso, quais sejam: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão textual e a produção escrita. Ao examinar as proposições da BNCC e da PNA, observa-se que a ênfase é dada na aprendizagem da leitura e da escrita, da interpretação e a produção textual, sem, contudo, contemplar o sentido e o significado da apropriação do ato de ler e escrever e de fazer uso dessas habilidades no cotidiano da vida.

Em paralelo e como resposta às políticas educacionais, no plano das formações de professores diversas ações foram realizadas. Em destaque, nos últimos 20 anos, houve iniciativas oficiais em forma de programas cuja finalidade era propiciar formação continuada aos professores alfabetizadores do sistema público de ensino para qualificar e/ou aprimorar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, almejando maior êxito no processo de alfabetização. No período em análise foram executados os seguintes programas:

- Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa<sup>3</sup>), implementado em 2001, com o objetivo de possibilitar o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, especialmente no que diz respeito às competências da prática docente relacionadas ao processo de ensino da leitura e da escrita.
- Pró-letramento<sup>4</sup>, criado em 2005, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das ações de ensino de leitura, escrita e matemática implementadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>3</sup> Informações sobre o Profa disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em 10 mar 2020.

<sup>4</sup> Informações sobre o Pró-letramento disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>. Acesso em 10 mar 2020.

- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>5</sup>), implantado em 2012, com o intuito de fortalecer a formação de professores alfabetizadores para a efetivação da alfabetização em língua portuguesa e matemática até o 3º ano do ensino fundamental.
- Programa Mais Alfabetização (PMALFA<sup>6</sup>), criado em 2018, com a intenção de fortalecer o processo de alfabetização no 1º e 2º ano do ensino fundamental, assegurando a presença de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador em sala de aula.

Neste terceiro plano também pode ser incluído grupos de pesquisas que, além de aprofundar estudos no âmbito do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, também contribuem com análises dos documentos oficiais e dos programas de formação de professores alfabetizadores. Dentre os grupos, destaca-se o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo Magda Soares como uma de suas fundadoras na década de 1990. O Ceale desenvolve “[...] projetos institucionais e interinstitucionais de pesquisa sobre alfabetização e letramento” (COMO..., 2010, p. 5), caracterizando-se como um eminente centro de pesquisa e de discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que objetiva o fortalecimento da formação de professores, da prática pedagógica e da pesquisa no Brasil. Para alcançar esses objetivos, além de analisar as contribuições de documentos oficiais e de programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, também desenvolve ações de divulgação e socialização do conhecimento produzido a respeito do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no início do processo de escolarização.

Para tanto, um dos instrumentos utilizados é o *Letra A – o jornal do alfabetizador*, periódico, cujo próprio nome diz, tem como público alvo professores alfabetizadores e também de língua portuguesa. Nele, são publicados os resultados dos estudos e investigações desenvolvidos por membros do Ceale, seus colaboradores e de outros pesquisadores. Trata-se de um recurso informativo cuja finalidade é disponibilizar, a princípio em forma impressa e, mais recentemente on-line, em âmbito nacional, informações relevantes no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Apresenta uma linguagem menos

---

<sup>5</sup> Informações sobre o PNAIC disponíveis em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 set. 2020.

<sup>6</sup> Informações sobre PMALFA disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em 10 mar 2020.

acadêmica de modo a facilitar a compreensão do teor de suas matérias. Diante desta peculiaridade, acredita-se que os leitores, enquanto professores alfabetizadores, apropriam-se do conhecimento divulgado pelo jornal, ressignificando-o na organização do ensino e na implementação práticas pedagógicas.

Perante o quadro até aqui exposto, faz-se a seguinte indagação: Como os professores alfabetizadores, leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, compreendem os conceitos de alfabetização e letramento nele divulgados, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica?

A busca por respostas a essa questão se justifica pelas reiteradas denúncias feitas pelas avaliações internas e externas do cenário de não efetivação da função primordial da escola – ensinar as crianças a ler, escrever e contar nos primeiros anos de escolarização. Tais avaliações têm demonstrado a existência de um elevado percentual de estudantes que ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem. É o que se evidencia no último resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA<sup>7</sup>), realizada no ano de 2016, a qual demonstrou que 54,73% dos estudantes acima de 8 anos, apresentaram níveis insuficientes de leitura. Também os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa<sup>8</sup>), obtido no ano de 2018, indicaram que dentre os estudantes com idade de 15 anos, 68,1% não têm domínio básico de Matemática, 55% de Ciências e 50% de Leitura. Tais índices, acrescidos das análises dos dados de repetência e evasão referentes a quatro décadas atrás já apresentados, das mudanças na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento, da elaboração de leis e normativas pelos órgãos oficiais ora ampliando, ora reduzindo, ora delimitando o período necessário a esse processo, bem com as iniciativas oficiais por meio de programas de formação de professores, confirmam o reiterado fracasso da escola em ensinar a ler e a escrever.

É nessa conjuntura que reside relevância da iniciativa do Ceale em criar um periódico com dupla finalidade: divulgar resultados de pesquisa no campo do ensino da leitura e da escrita e formar professores alfabetizadores. Por isso, a presente dissertação tem por objetivo compreender a concepção dos leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador* acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, envolvendo os conceitos de alfabetização e

---

<sup>7</sup> Resultado da ANA estão disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 11 jan 2020.

<sup>8</sup> Resultados do Pisa estão presentes no portal do Ministério da Educação (MEC):

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 11 jan 2020.

letramento. A fim de alcançar o objetivo proposto, buscou-se respaldo em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para a qual a linguagem escrita é concebida como um sistema simbólico complexo, constituído ao longo da história humana. Para evidenciar tal complexidade, assim Luria (1979, p. 91-92) analisa o ato de escrever uma palavra:

Para escrever uma palavra, devemos discriminar antes de tudo os sons que integram a sua posição, noutros termos, devemos fazer uma análise acústica, decompondo fluxo permanente de sons nas unidades sonoras componentes da língua – os fonemas (que em cada língua pode ter caráter diverso). Amiúde a separação desses fonemas se faz não só “de ouvido”, mas com a participação imediata da articulação, por meio da qual é como se nós “sondássemos” os sons e os distinguíssemos de outros próximos. Somente depois desse trabalho prévio a composição sonora da palavra se considera definida e a palavra pronta para registro. Aqui o processo da escrita passa à fase seguinte: os elementos sonoros (fonemas) devem ser recodificados em elementos motor-visuais da escrita (“grafemas”). Para executar essa ação é necessário dispor tanto de um esquema motor-visual de “grafemas” ou letras como manter a correta disposição destes no espaço. No entanto a escrita não termina nesse processo. Ela representa um complexo programa de movimentos, nos quais um elo deve incorporar-se harmoniosamente ao seguinte. O cumprimento dessa condição exige a inclusão de dispositivos inteiramente diferentes, sem os quais a escrita harmoniosa se torna impossível. Por último, o processo da escrita deve sempre estar sujeito a uma tarefa geral (escrever uma frase, uma carta, expor uma idéia, etc.) e só com a sólida manutenção desse programa correspondente a necessária tarefa pode ser cumprida.

Diante desta descrição, infere-se que são muitas as ações envolvidas no ato de escrever: discriminação de sons, decomposição de sons em unidades sonoras (fonemas), recomposição sonora para registro escrito da palavra o qual exige transformar os fonemas em grafemas por meio de letras registradas na sequência correspondente aos fonemas emitidos, recorrendo a movimentos que tornem a escrita legível. Além disso, todas essas ações devem estar ligadas a uma tarefa geral que pode ser escrever uma frase, comunicar-se por meio de uma carta, registro de ideias, entre outras. Em síntese: a aprendizagem da escrita envolve as ações de codificação e decodificação, as quais devem ser permeadas de sentido e significado, ou seja, o sujeito deve por meio delas conseguir realizar as mais diversas tarefas de sua vida.

Luria (1979) demonstrou quão complexo é o processo de aprendizagem de uma linguagem igualmente complexa. Trata-se de uma aprendizagem que, segundo a THC, promove o desenvolvimento. Contudo, é preciso esclarecer que a “[...] aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2001, p. 109), ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento não se conectam pela primeira vez na escola, mas desde os primeiros dias de existência da criança. Esta premissa foi assim explicada pelo psicólogo russo:

[...] a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego (VIGOTSKI, 2001, p. 106).

Desta maneira, o autor destaca que ao entrar na escola a criança também já alcançou um determinado desenvolvimento, salientando que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Porém, ele esclarece que a aprendizagem escolar não é extensão direta daquela que ocorre antes de a criança ingressar na escola – ela pode ou não dar continuidade a esta aprendizagem, podendo ocorrer de cada uma tomar direção distinta. A aprendizagem ocorrida em período anterior à entrada da criança na escola se distingue da aprendizagem escolar; a primeira não requer sistematização, mas a segunda sim, ou seja, carece de situações formais de ensino.

Neste sentido, Vigotski (2001, p. 110) defende que a educação escolar deve possibilitar “[...] algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança [...]”. Para melhor elucidar as relações e as especificidades existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, ele disserta sobre a teoria da área de desenvolvimento potencial. Em consonância com sua explicação, a aprendizagem da criança deve ter coerência com o nível de seu desenvolvimento e sua capacidade potencial de aprendizagem. Neste sentido, afirma haver dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado nível de desenvolvimento efetivo da criança, correspondente ao seu nível de desenvolvimento real. Contudo, alerta, que, por vezes, o nível de desenvolvimento efetivo da criança não indica, com segurança, o estado de seu desenvolvimento e exemplifica essa questão da seguinte forma:

Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para ambas uma idade mental de sete anos. Mas quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto que a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Neste momento, entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial. Isto, por sua vez, está ligado a uma reavaliação do problema de **imitação** da psicologia contemporânea (VIGOTSKI, 2001, p. 111, grifo meu).

Sobre a imitação, Vigotski (2001, p. 112) explica que a criança é capaz de imitar muitas ações “[...] – senão um número ilimitado – que supera os limites de sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sua capacidade de compreensão de modo independente”. Partindo desse pressuposto, apreende-se que a imitação propicia a aprendizagem, que por sua vez tende a



ampliar o nível de desenvolvimento efetivo da criança, “[...] projetando-o para frente e provocando novas formações [...]” (LUCAS, 2018, p. 52). No que diz respeito ao segundo “nível” ou “área” de desenvolvimento da criança, denominado “potencial”, se caracteriza pela forma dependente da criança ao realizar determinadas tarefas, necessitando, para tanto, do auxílio do adulto mais experiente, da ação mediadora do professor – que se traduz na relação entre “sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORNI, 2008, p. 2).

Diante disso, o referido autor afirma que é possível constatar não apenas o nível de desenvolvimento do momento presente, como também as etapas de maturação produzidas e os processos que ainda estão por acontecer na criança, tendo em vista que:

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá nos processos de maturação. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2001, p. 113).

Nota-se, assim, que a aprendizagem forma a área de desenvolvimento potencial e possibilita na criança o nascimento e a ativação de processos internos de desenvolvimento, os quais são possíveis dadas as inter-relações que acontecem com os outros, e que, conseqüentemente, “[...] são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 115). Em síntese, a aprendizagem promove o desenvolvimento mental da criança.

Ainda a respeito do desenvolvimento humano, Vigotski (1995) esclarece que há duas linhas distintas: a primeira relaciona-se aos processos elementares, que apresentam origem biológica/orgânica e caracterizam o comportamento elementar do sujeito, delineado pelo imediatismo; a segunda corresponde às funções psicológicas superiores, com origem sociocultural, que caracterizam as formas mediadas do comportamento humano. Acerca desta questão, o referido autor faz o seguinte apontamento:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a

base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana<sup>9</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 94).

É importante apreender que a atividade psicológica humana, conforme as experiências mediadas e a apropriação do conhecimento, modifica-se. Nesta direção, deve-se considerar a importância da aprendizagem do conteúdo escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória e o pensamento.

A percepção e a atenção fazem parte de um sistema dinâmico do comportamento da criança. As relações e as conexões existentes entre essas funções psíquicas e o uso de instrumentos e da linguagem criam sistemas que se modificam no decurso do desenvolvimento infantil. Há, portanto, uma característica particular da percepção humana, que surge precocemente na criança: a percepção dos objetos. Vigotski (1995) compreende que o mundo é visto em seu sentido e significado, não somente em suas cores e formas, porque a percepção não se caracteriza por ser isolada, mas sim categorizada. Mediante a estas questões, o autor apresenta um experimento, no qual as teclas do teclado foram marcadas com um signo correspondente, almejando servir de estímulo para direcionar e organizar a escolha da criança. Era lhe solicitado que, quando aparecesse determinado signo, apertasse a tecla com a marcação correspondente. As crianças que participaram desta experiência tinham idade entre cinco e seis anos de idade e não apresentavam dificuldades para a realização das atividades. Dessa maneira observou-se que,

[...] quando a criança presta atenção ao signo auxiliar com o objetivo de encontrar a tecla correspondente ao estímulo dado, ela não mais apresenta aqueles impulsos motores que surgem como consequência direta da percepção. Não há movimentos hesitantes e incertos, como observamos na reação de escolha em que não foram usados estímulos auxiliares<sup>10</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 62).

Em conformidade com a explicação do referido autor, com o uso de signos auxiliares ocorre o rompimento da fusão existente entre o campo sensorial e o sistema motor, possibilitando o surgimento de comportamentos inéditos. Com isso, a criança que até então

---

<sup>9</sup> No texto em espanhol, lê-se: “La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica. [...] La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.”

<sup>10</sup> No texto em espanhol, lê-se: “Cuando el niño presta atención a la señal auxiliar para encontrar la tecla correspondiente al estímulo dado, no exhibe ya esos impulsos motores que emergen directamente de la percepción. Por otro lado, tampoco se dan aquellos movimientos inseguros y subitativos que observábamos en la primera reacción selectiva cuando no utilizábamos ayudas auxiliares”.

resolvia determinadas questões de modo impulsivo, agora, para resolvê-las, estabelece internamente um vínculo entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. Dessa maneira, Vigotski (1995, p. 62) enfatiza que se antes o movimento da criança significava sua escolha imediata, agora ele é utilizado para realizar uma atividade pensada, planejada, pois “[...] o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas”<sup>11</sup>. Dessa maneira, o movimento da criança desvia-se da percepção direta e rende-se ao controle das funções dos signos que estão incluídos no processo de sua escolha. Segundo o autor, isso provoca um rompimento com a história natural do comportamento, que se assemelha ao dos animais, para iniciar o desenvolvimento do pensamento psíquico humano.

No desenvolvimento psíquico humano, a atenção pode ser considerada uma das principais funções da estrutura psicológica, pois fundamenta a utilização de instrumentos físicos e simbólicos, dentre os quais encontra-se a linguagem escrita. O uso do instrumento delineia um novo modo de agir, pois a criança começa a considerar sua relevância, conferindo-lhe atenção, e, assim, amplia as possibilidades de controle de seu comportamento. Neste sentido, Vigotski (1995, p. 63) declara que dentre os estudiosos, Kohler foi um dos que afirmaram que o êxito obtido na realização de uma ação prática está diretamente vinculado a capacidade de colocar em foco a atenção, pois:

[...] a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que, aquelas, são capazes de reconstruir a sua percepção e assim, libertar-se de uma determinada estrutura do campo perceptivo. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida<sup>12</sup>.

Em comunhão com suas palavras, tornou-se notório que quando utiliza a fala como auxílio, a criança é capaz de organizar seu campo visual e espacial e também de administrar sua atenção de forma dinâmica. Assim, ela consegue criar um campo temporal, tornando-se capaz de perceber de imediato as mudanças ocorridas no momento presente, dados os acontecimentos em atividades passadas, o que também lhe possibilita agir de determinada maneira, pensando em perspectivas futuras. Já o macaco antropeide, não tem essa possibilidade de organização,

---

<sup>11</sup> No texto em espanhol, lê-se: “El sistema de signos reestructura todo el proceso psicológico y capacita al niño para dominar sus movimientos. Al mismo tiempo, reconstruye el proceso selectivo sobre una base totalmente nueva.”

<sup>12</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] la diferencia entre la inteligencia práctica de los niños y de los animales es que aquéllos son capaces de reconstruir su percepción liberandose así de la estructura determinada del campo. Com la ayuda de la función indicativa de las palabras, el niño comienza a dominar su atención creando nuevos centros estructurales en la situación percibida”.

por isso, tal atividade torna-se sem solução, “[...] a não ser que o objetivo e o instrumento necessário para atingi-lo estejam, simultaneamente, à vista”<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 64). Em contraposição, a criança consegue controlar sua atenção por meio da fala e, como consequência, reorganizar seu campo de percepção. Neste contexto, o autor elucida que o macaco obrigatoriamente deve ver um objeto para prestar atenção nele, a criança ao contrário, primeiro presta atenção para depois visualizá-lo.

Sobre a relação entre memória e pensamento, pode-se constatar que conforme a ocorrência da aprendizagem, do desenvolvimento e do crescimento da criança, as atividades da memória e o seu desempenho no sistema das funções psíquicas superiores sofrem modificações. Em consonância com a THC,

[...] com uma mudança no nível de desenvolvimento, ocorre uma mudança tanto na estrutura de uma função isolada (a que podemos denominar memória), quanto no caráter daquelas funções, com a ajuda das quais ocorre o processo de memorização. O que realmente muda são as relações interfuncionais que vinculam a memória a outras funções<sup>14</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 83-84).

Nesta linha de discussão, Vigotski (1995) elucida que além da memória das crianças maiores não ser igual a das mais novas, também desempenha uma função diferente na ação cognitiva de cada uma delas. Na fase inicial da infância a memória é uma das funções psíquicas superiores, centrais, sendo em seu entorno constituídas as outras funções psíquicas. É ela quem determina o modo de pensar da criança nesse estágio de desenvolvimento. É por isso que, “[...] para as crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa etapa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre estas duas funções psicológicas”<sup>15</sup> – memória e pensamento (VIGOTSKI, 1995, p. 84).

Para explicar a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2007) assinala que o significado da palavra é composto por dois aspectos: o intelectual e o verbal. Assim, no início do desenvolvimento da criança existe um estágio reconhecido como pré-intelectual, que é o período de formação da fala, e o estágio pré-verbal, caracterizado como período do

<sup>13</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] a menos que el objetivo y el objeto necesario para alcanzarlo estén simultáneamente ante sus ojos”.

<sup>14</sup> No texto em espanhol, lê-se: “La memoria inmediata aparece en el contexto de las operaciones psicológicas que acompañan a la memoria mediata; por consiguiente, los resultados experimentales hacen suponer que algunas funciones psicológicas quedan sustituidas por otras. En otras palabras, con un cambio en el nivel evolutivo se produce un cambio no tanto en la estructura de una sola función (a la que podemos denominar memoria) como en el carácter de aquellas funciones con cuya ayuda se facilita la memorización.”

<sup>15</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] para el niño pequeño, pensar significa recordar; en ninguna otra etapa posterior a la primera infancia encontramos una relación tan íntima entre estas dos funciones psicológicas.”

desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a linguagem oral não apresentam um vínculo primário que os uni, mas no decorrer “[...] da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre um e outro que se modifica e desenvolve” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Isso acontece por meio da atividade coletiva, pois exige a comunicação, promovendo o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a organização do pensamento. Existe, portanto, uma unidade entre o pensamento e a linguagem – o significado da palavra – que se desenvolve, ou seja, que apresenta mudanças. É no processo de desenvolvimento histórico da palavra que se altera o seu significado, o seu sentido e o seu conteúdo. Esse significado também se altera no processo de desenvolvimento infantil, assim como nos diversos modos do pensamento.

A relação existente entre pensamento e palavra é considerada como processo porque se caracteriza como um movimento que se dirige do pensamento à palavra e vice versa. Para Vigotski (2007), o significado da palavra altera-se tanto em sua natureza quanto na relação entre pensamento e palavra. Esse processo acontece de forma dinâmica e apresenta variadas fases, nas quais ocorrem mudanças que podem ser motivadas pelo desenvolvimento do real sentido da palavra. Não se trata de um desenvolvimento etário, mas funcional, no qual, o pensamento se materializa na palavra. Em suas palavras:

Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOTISKY, 2009, p. 409-410).

A partir desta explicação, Vigotski (2009, p. 410) disserta acerca da existência de dois planos na linguagem, “[...] o aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior”, os quais, mesmo representando uma unidade complexa, apresentam uma determinada lei de desenvolvimento. Na criança, o desenvolvimento da linguagem exterior parte do uso que se faz de uma palavra, que pouco a pouco se relaciona com outras, e, posteriormente, se unem formando uma frase singela, que, mais tarde, se relaciona com outras, tornando-se mais complexas até constituírem-se em orações mais elaboradas. Assim, o desenvolvimento da linguagem externa da criança inicia-se das partes para um todo.

No que diz respeito ao aspecto semântico, o desenvolvimento da linguagem acontece de forma contrária, a criança parte do todo para as partes – parte de “[...] uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados ao seu pensamento”

(VIGOTSKY 2009, p. 410). Portanto, no discurso não há uma relação estática ou constante entre “[...] os aspectos semânticos e sonoro da linguagem, mas um movimento, uma transição da sintaxe dos significados para a sintaxe da palavra, a transformação da gramática do pensamento em gramática das palavras” (VIGOTSKY, 2009, 416). Dessa maneira, o referido autor sublinha a relevância da criança aprender a estrutura, o significado, o sentido e a sonoridade das palavras, exaltando o papel da escola nesse processo.

De acordo com as palavras de Bogoyavlenky e Menchinskaya (1991), o conteúdo escolar influencia as características de aprendizagem da criança. Isso acontece devido as características objetivas deste conteúdo, as quais tendem a determinar os processos cognitivos e a forma de pensar necessária para que haja a apropriação de conhecimentos. Ademais, eles salientam a relevância da organização do processo de ensino e aprendizagem realizada pelo professor que, ao pensar no conteúdo a ser ensinado, deve sempre analisá-lo de forma lógica, de modo a verificar os conceitos que devem ser assimilados pela criança, bem como as relações objetivas que estas devem estabelecer com tais conhecimentos. Nesta direção, o professor deve planejar o percurso a ser realizado pela criança para que esta possa se apropriar do conhecimento científico. Esta atividade auxilia-o a ter consciência do seu objetivo de ensino, bem como o discernimento dos recursos que devem ser utilizados para efetivação de cada etapa deste processo. Assim, o ato de ensinar e aprender tende a colaborar para o desenvolvimento psíquico da criança.

Do exposto até aqui, depreende-se que o ensino escolar deve ser organizado de modo a possibilitar o avanço do desenvolvimento já alcançado pela criança, pois “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 114). Neste sentido, tal educação deve propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – permeado pelo uso da linguagem oral – que ocorre tanto pelas relações sociais que são estabelecidas com o outro e com a realidade que circunda a criança – processo que se inicia antes mesmo de a criança ser escolarizada –, quanto pela apropriação dos conhecimentos científicos, produzidos no decurso história – conhecimentos apreendidos e sistematizados no interior da escola. Para tanto, é necessário que a criança aprenda a ler e a escrever: aproprie-se do conteúdo que é próprio da alfabetização e aprenda a fazer uso dessa linguagem em sua vida.

Diante das questões expostas, urge a necessidade de realização de pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a fim de analisar o atual quadro educacional brasileiro, tendo em vista a formação dos professores alfabetizadores e a implementação de práticas pedagógicas intencionais que transformem as crianças em leitores e escritores. Assim sendo, considera-se o *Letra A – o jornal do alfabetizador* não somente como uma fonte

investigativa, mas como um suporte material para a implementação de práticas pedagógicas com as qualidades mencionadas anteriormente, pois, “[...] a materialidade desses objetos [periódicos] passa a ser o suporte dos questionamentos que orientam o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares” (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 153). Desta maneira, buscou-se analisar esse instrumento informativo, tendo em vista sua influência na formação de professores no que tange a apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento e a implementação de práticas pedagógicas. Para tanto, como recorte temporário, foram selecionados os periódicos publicados entre os anos de 2005 e 2019, período que abarca o ano de criação do *Letra A* até a atualidade.

Para conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa, bem como suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento, realizou-se entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras, leitoras do *Letra A*, localizadas tanto no próprio periódico quanto em redes sociais e em grupos particulares de professores alfabetizadores. Todas as entrevistas foram transcritas e retextualizadas, conforme aceção de Marcuschi (2001), que de acordo com Machado Filho (2003, p. 226) prevê:

1ª Operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização linguística).

2ª Operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

3ª Operação: Retiradas de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

4ª Operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

5ª Operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude) [...]

Cabe destacar que a análise das entrevistas permitiu realizar “[...] uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE, 2004, p. 15). Assim, também é preciso elucidar que as informações colhidas receberam tratamento que as conferiu sentido e permitiu acesso a um conhecimento até então indisponível (COLELLO, 2015) a respeito da formação de professores alfabetizadores.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em três capítulos. No primeiro, denominado “Alfabetização e letramento: concepções teórico metodológicas e críticas”, objetiva-se apresentar os principais acontecimentos que marcaram o campo de estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, destacando concepções teórico-metodológicas e críticas. Assim, o capítulo foi organizado de modo a contemplar, primeiramente, a concepção de alfabetização que fundamenta os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Em sequência, destaca-se o período que compreende a concepção de alfabetização subjacente a psicogênese da alfabetização. Posteriormente, é apresentado o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita segundo a THC. Em seguida, são assinaladas as discussões acerca do conceito de letramento e, para finalizar, será dissertado a respeito da relação entre os conceitos de alfabetização e letramento e as principais críticas tecidas ao conceito de letramento.

O segundo capítulo, nomeado “*Letra A – o jornal do alfabetizador*: trajetória, características, estrutura e concepções” tem a finalidade de dialogar acerca das concepções de alfabetização e letramento veiculadas pelo *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Para melhor apreender essas questões fez-se necessário, inicialmente, relatar o processo de criação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Depois, buscar dissertar a respeito de momentos relevantes que marcaram a trajetória do *Letra A* e, em seguida, assinalar suas principais características e apresentar cada seção e os temas nelas presentes. Para finalizar, fez-se necessário explicitar os conceitos de alfabetização e letramento veiculados pelo jornal, por meio de análise de matérias nele impressas, destacando importantes contribuições de Magda Soares para o reconhecimento das relações de indissociabilidade e interdependência entre os processos de alfabetização e letramento.

O último capítulo da dissertação, intitulado “Concepções de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador*” tem por objetivo explicitar as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica. Dessa maneira, fez-se preciso clarificar o percurso metodológico realizado para a efetivação de tal investigação, apresentando o processo de definição dos sujeitos da pesquisa; os instrumentos e procedimentos utilizados; o perfil dos sujeitos da pesquisa; a relação desses sujeitos com o *Letra A – o jornal do alfabetizador*; a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento pelas professoras entrevistadas; e as práticas de ensino por elas relatadas.

A partir do trabalho realizado, pode-se adiantar que o *Letra A – o jornal do alfabetizador* possibilita a seus leitores a apropriação de considerável conhecimento teórico acerca do



processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo relacionados aos processos de alfabetização e letramento, o qual tende a ser ressignificado por meio da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Dessa maneira, seus leitores reconhecem a qualidade e a significância das matérias do jornal para o fortalecimento da ação de ensinar e aprender a linguagem escrita, pois permitiu-lhes, em conjunto com outras formações realizadas ao longo de suas carreiras, discernir as especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como da relação de interdependência e indissociabilidade entre eles, propiciando no campo do ensino conferir intencionalidade na ação de alfabetizar e letrar as crianças, aumentando a possibilidade de êxito na formação de leitores e escritores.

## 1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CRÍTICAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os principais acontecimentos que marcaram o campo de estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, destacando concepções teórico-metodológicas e críticas. Deve-se ainda esclarecer que o conteúdo deste capítulo auxiliará a compreensão da concepção dos professores leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador* acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento – objetivo maior deste trabalho. Considera-se importante a retomada desses principais momentos históricos, por reconhecê-los como relevantes para a compreensão das propostas recentes vinculadas ao processo de alfabetização e de letramento. Desse modo, mesmo que o recorte temporal desta pesquisa compreenda como marco inicial a criação do *Letra A – o jornal do alfabetizador* até a atualidade, portanto, de 2005 a 2019, faz-se necessário conhecer o passado para melhor compreender o presente.

No Brasil, o processo de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, passou a ser denominado como alfabetização a partir do século XX. Contudo, para melhor apreender como se desdobrou a história desse processo, de acordo com Mortatti (2019), é preciso olhar atentamente para a história dos métodos de ensino que, desde o final do século XIX, apresenta disputas sobre as questões relacionadas ao que era considerado “novo” ou “antigo” para explicar a não aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, sobretudo aquelas que estudavam no sistema público de ensino. Essas disputas envolveram

[...] diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização) (MORTATTI, 2008, p. 94).

Mediante a essas condições, pode-se afirmar que em cada momento da história foi fundada uma “[...] “nova tradição”, centrada em um sentido que se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, nem tampouco isento de resistências, mediadas em especial pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras” (MORTATTI, 2008, p. 95). Neste contexto, a história da alfabetização foi constituída como um movimento complexo, marcado por rupturas, continuidades e também por sua não neutralidade – uma vez

que suas disputas são caracterizadas pela busca de hegemonia política e educacional que conferem um novo sentido para o ato de alfabetizar.

Ao considerar essas ocorrências no campo da alfabetização, Mortatti (2019) fez uma síntese sobre os principais acontecimentos que marcaram a questão dos métodos de ensino no início da escolarização, desde o final do século XIX, período da proclamação da República, até a atualidade. Assim, para melhor explicitar o resultado de seus estudos, a autora dividiu esse período em “[...] quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionados com o ensino da leitura e escrita” (MORTATTI, 2019, p. 17). Quais sejam: o primeiro caracteriza-se pela explicação dos embates entre os defensores dos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e do método da palavração; o segundo compreende o momento da institucionalização do método analítico e das disputas que o demarcaram; o terceiro diz respeito aos testes *ABC*, que verificavam o nível de maturidade da criança para a aprendizagem do ato de ler e escrever e às manifestações dos métodos mistos; e o quarto contempla questões referentes a implementação do paradigma construtivista no Brasil, na área da alfabetização, bem como as discussões acerca dos pressupostos da THC relacionados ao processo de aprendizagem da linguagem escrita e do surgimento do conceito de letramento.

A partir desta breve contextualização, é importante esclarecer que, inicialmente, o presente capítulo apresenta reflexões a respeito da concepção de alfabetização que permeia os chamados métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, compreendendo os três primeiros momentos destacados por Mortatti (2019). Em seguida, explicita a concepção de alfabetização que permeia a psicogênese da escrita. Depois expõe alguns pressupostos da THC relacionados ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Na sequência, discorre acerca do surgimento do conceito de letramento e, por fim, expressa algumas reflexões a respeito da relação entre alfabetização e letramento e das principais críticas tecidas ao conceito de letramento.

### **1.1 Concepção de alfabetização nos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita**

Segundo Mortatti (2019), até o final do Império, no Brasil, havia o predomínio das “aulas régias”, as quais aconteciam em poucas escolas, geralmente em salas de aula que eram adaptadas, mas que, mesmo em condições precárias, acolhiam os alunos de séries distintas. Em virtude dessa precariedade, por vezes, as aulas aconteciam dada a persistência do professor e

do aluno que almejavam a permanência do ensino. O material utilizado no processo de ensino e aprendizagem também se encontrava em condições fragilizadas: para o ensino da leitura contava-se com o auxílio das “*Cartas do ABC*”<sup>16</sup>, já para a escrita ensinava-se a fazer cópia de escrituras manuscritas. Os métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita eram denominados sintéticos, porque partiam da parte para o todo, podendo ser:

- Métodos alfabéticos: partem do ensino do nome das letras. Ex: método da soletração;
- Métodos fônicos: iniciam com o ensino dos sons correspondentes às letras;
- Métodos da silabação: iniciam com a emissão dos sons referentes as famílias silábicas.

Para ensinar a leitura, tais métodos seguiam sempre uma ordem crescente de dificuldade: das letras para as famílias silábicas, destas para as palavras e, depois, das palavras para as frases. A escrita era ensinada por meio de caligrafia e ortografia, recorrendo a realização de cópias, ditados e formação de frases. No final do ano de 1876, em Portugal, foi publicada a “*Cartilha Maternal ou Arte da leitura*”, escrita por um poeta português chamado João de Deus. De acordo com Mortatti (2019), esta cartilha continha a explicação do “*método João de Deus*”, o qual passou a ser divulgado no Brasil, na década de 1880, por um militante, positivista e professor da Escola Normal de São Paulo, Silva Jardim. Esse método, também ficou conhecido como método da palavração, pois

[...] na palavração, os elementos de toda a organização thechnica do processo de leitura são as próprias palavras, como sendo e constituindo a realidade, e é pelo methodo geral de analyse recaindo sobre as palavras que o espirito determina por um lado os últimos resíduos da palavra quando ella se decompõe, as letras com os seus exactos valores, por outro as leis legitimas e simples que devem presidir a organização da palavra. Assim a idéa sobe das coisas para o espirito, como sucede na concepção positivista (CANDIDO, 1883, p. 154, apud MORTATTI, 2000, p. 61).

Portanto, o método da palavração ou método de João de Deus visava o ensino da leitura partindo da palavra, para posteriormente realizar a análise das letras, contemplando seus aspectos fonéticos. Tratava-se de um método analítico, pois iniciava do todo (palavra) para as partes (sílabas, letras). Silva Jardim considerava esse método cientificamente fundamentado e por isso, relevante para o desenvolvimento social. É neste contexto, caracterizado por Mortatti (2019) como o primeiro momento fundamental da história da alfabetização no Brasil (de 1876

---

<sup>16</sup> Mortatti (2000) explica que as “*Cartas do ABC*” eram constituídas com base no ensino da soletração, enfocando a aprendizagem do nome, da grafia das letras, das sílabas e da leitura em letras de forma e manuscrita.

até o início da década de 1890), que surge uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) e os do método João de Deus. Tal disputa resulta na fundação de uma nova tradição que caracteriza o ensino da leitura como uma “[...] questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar. O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguísticas” (MORTATTI, 2019, p. 29-30).

O segundo momento contempla o período da institucionalização do método analítico no sistema de ensino brasileiro, que tem seu início marcado por um debate hegemônico “[...] de tematizações, normatizações e concretizações relativamente ao ensino da leitura, da qual resulta a fundação de uma nova tradição (MORTATTI, 2000, p. 78). Tal debate também se vincula à reforma da instrução pública que acontece em São Paulo e que, mais tarde, serviria de modelo para os demais estados do país. Esta reforma teve início no ano de 1890 com Antonio Caetano de Campos, sendo aperfeiçoada em 1892 por Gabriel Prestes e posta para ser executada por Cesário Motta Junior. Ela deu início a reorganização da Escola Normal de São Paulo, a criação da Escola Modelo Anexa e também a implementação dos

[...] novos métodos de ensino, em especial do então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2019, p. 18).

Neste desdobrar de acontecimentos que envolveram e demarcaram o sistema escolar brasileiro, faz-se importante sublinhar que, no final do século XIX, também houve no país a instalação das escolas étnicas<sup>17</sup>, de nível elementar, que foram fundadas por imigrantes

---

<sup>17</sup> As primeiras “**escolas étnicas**” foram criadas no final do século XIX, com a colonização dos imigrantes europeus na região Sul do Brasil. Contudo, tiveram que suspender seu funcionamento, no final da década de 1930, devido a política do Estado Novo, imposta por Getúlio Vargas, que previa a nacionalização do ensino em todo o Brasil. Assim, a partir do “Decreto-Lei Nº406 de 4 de maio de 1938, Getúlio Vargas proibiu ou inviabilizou o funcionamento de escolas étnicas no Brasil” (MALIKOSKI; KREUTZ, 2016, p. 75). Essas escolas primavam pelo ensino da cultura e da língua-materna do país de origem dos colonos. De acordo com Santos (2012), as “**escolas alemãs**” ou “**teuto brasileiras**”, instaladas sobretudo no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, eram inicialmente “escolas domésticas”, quando as aulas aconteciam na própria residência, e só mais tarde se tornaram escolas edificadas. Algumas foram fundadas por “[...] associações ou sociedades escolares particulares [...], outras estavam vinculadas a igreja luterana” (SANTOS, 2012, p. 547). Todas recebiam subsídios da Companhia Colonizadora Hanseática. De acordo com o referido autor, há relatos de professores que revelam que as aulas eram mistas, com a presença de meninos e meninas em um mesmo espaço, e que o número de crianças era considerável. Por vezes, um mesmo espaço era subdividido em várias turmas. Muitos dos professores eram oriundos da Alemanha. Havia o ensino das línguas alemã e portuguesa, com ênfase na primeira. Eram utilizadas “[...] leituras leves” para o Ditado. Um livro de leitura e a escrita de cartas eram recursos didáticos usados na fixação dos conteúdos linguísticos, bem como uma Gramática. E todas as manhãs havia prática de leitura: primeiro era o professor quem lia e, depois, exigia a leitura das crianças [...]” (SANTOS, 2012, p. 551). As “**escolas étnicas italianas**” ou “**italo-**

européus e que tinham suas particularidades de ensino. Considerando esses parênteses, torna-se preciso assinalar que, já no período republicano, as professoras que concluíram formação na escola normal, como assinalado anteriormente, defendiam o método analítico e propagavam-no em outros estados brasileiros por meio de missões. Buscava-se introduzir nas escolas, uma nova direção, a qual deveria orientar “[...] a preparação não apenas teórica, mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança” (MORTATTI, 2000, p. 78-79).

Partindo dessa nova premissa, conforme aponta Mortatti (2000), os professores normalistas atuaram na administração da instrução pública, na produção de instruções normativas e também na elaboração de materiais didáticos como cartilhas e artigos, os quais eram publicados em jornais e revistas sobre educação. Por isso, seus trabalhos contribuíram de forma significativa para que o método analítico fosse institucionalizado, tornando-o obrigatório no sistema público de ensino de São Paulo. Tal obrigatoriedade manteve-se até a Reforma Sampaio Dória (Lei nº 1750), em 1920, a qual propunha uma autonomia didática, ou seja, os professores poderiam escolher o método de ensino a ser utilizado em sala de aula. Sampaio

---

**brasileiras**” também foram instaladas em Santa Catarina e, principalmente no Rio Grande do Sul. As escolas urbanas, geralmente eram de responsabilidade das “Sociedades de Mútuo Socorro” – associações que mantinham o estreitamento de laços dos colonos com a nação de origem. Já as escolas rurais eram constituídas por familiares da comunidade e o professor era um dos moradores que tinha mais instrução. Algumas escolas funcionavam em condições precárias em decorrência das dificuldades financeiras das famílias italianas. De outra parte, havia instituições em melhores situações, as quais eram particulares ou fundadas por associações, geralmente cobravam mensalidades e separavam o ensino entre meninas e meninos. Os professores, alguns formados na Itália, ministravam conhecimentos de nível básico sobre leitura, escrita e cálculos. A educação acontecia em língua italiana, por vezes, em algumas escolas de forma mista. Contudo, havia casos em que ocorria uma certa dificuldade para o ensino devido aos diferentes dialetos dos imigrantes. As escolas recebiam materiais didáticos do próprio governo italiano. Havia agentes consulares que se mobilizavam em busca de melhoria das condições das escolas e defendiam que além da instrução elementar tais instituições também deveriam difundir a *italianità* (*italianidade*), de modo a manter os costumes e as tradições italianas. Vale ainda sublinhar que em uma e outra escola, cujos “professores-agentes” eram designados pelo governo italiano, havia um currículo mais completo, contemplando as línguas italiana, portuguesa e francesa, mas havia custos e poucos eram beneficiados com tal educação. De modo geral, pode-se afirmar que as escolas étnicas italianas foram importantes para que se mantivesse entre os filhos dos imigrantes o uso da língua materna e o culto à Itália (LUCHESE; KREUTZ, 2010). As “**escolas étnicas polonesas**”, em conformidade com os autores Maliskoki e Kreutz (2016) foram instaladas nas colônias dos imigrantes poloneses localizadas em diversas regiões do Rio Grande do Sul. A união e a relação solidária destes imigrantes propiciaram a formação de sociedades e a criação de escolas. Em relação ao número de imigrantes alemães e italianos os poloneses foram minoria. Os autores assinalam que com a constituição das sociedades já havia o objetivo de instalar e organizar o ensino polonês. Assim, os primeiros lugares onde ocorria o processo de ensino eram nas residências dos imigrantes. O professor era aquele que, entre os moradores, tivesse o maior nível instrução no que tange o conhecimento do ler, escrever e contar. As escolas étnicas polonesas se distinguiam em duas modalidades: “escolas étnico-comunitárias” e “escolas étnico-religiosas. As primeiras concediam a mobília, os materiais para o ensino e se responsabilizavam pela remuneração dos professores. Já as segundas eram de administração religiosa e tinham custos, por isso cobravam mensalidades. Inicialmente as aulas aconteciam em língua polonesa; posteriormente, tornaram-se bilíngue e passaram a ensinar também a língua portuguesa. Os autores mencionados ainda ressaltam que, após a conquista da independência da Polônia, seu governo começou a conceder materiais didáticos para as “escolas étnico-comunitárias”, almejando a melhoria no ensino.

Dória propôs esta lei devido à sua criticidade em relação a obrigatoriedade do método analítico de ensino, pois para ele, por vezes,

[...] professores mal preparados ou contrários a este método contribuem para sua derrocada. Propõe, por isso, que o professor não seja obediente executor, mas que se lhe propicie o conhecimento da verdade científica do método analítico até que essa verdade possa triunfar, sem ser insensatamente imposta. A autonomia didática do professor implica, portanto, liberdade de escolher, com responsabilidade, o livro didático e o método de ensino desde que em conformidade com as “leis do espírito da [criança] em formação” e com as bases oficiais estabelecidas a fim de assegurarem a unidade (MORTATTI, 2000, p. 131-132).

Mesmo considerando esta crítica, o método analítico tinha uma vigorosa influência norte-americana, pois sua pedagogia era fundamentada em “[...] princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética”, salienta Mortatti (2019, p. 18). Por isso, de acordo com a autora mencionada, João Köpke<sup>18</sup> defendia que era preciso compreender a leitura e a escrita da seguinte forma:

Leitura é entendida como um instrumento não inicial – que permite penetrar na cultura enciclopédica e, ainda evocar e traduzir a ideia de outrem, mediante o símbolo fônico que a registrou; e escrita (linguagem gráfica), como representação e meio de transmissão do pensamento por meio das letras (logogramas), seu ensino diferenciando-se dos exercícios mecânicos de cópia e caligrafia e buscando estimular no aluno a persuasão da autoria. A aprendizagem da leitura por sua vez, envolve a harmonia entre visão e audição e conduzem o aprendiz à autonomia e originalidade de ação; o ensino baseado nesses fatos psicológicos, apresenta-se como auxiliar da aprendizagem, mediante o processo analítico (MORTATTI, 2000, p.117).

Além dessas características, o método analítico propunha que o ensino da leitura deveria acontecer do “todo” para as partes. Em outras palavras, parte da ideia geral do texto, passa pelas sentenças até chegar à palavra – do concreto para o abstrato. Portanto, o ensino da leitura, por si mesmo, já era considerado uma ação analítica. Neste sentido, alguns dos defensores do respectivo método consideravam que ora esse “todo” poderia ser a palavra, ora a sentença ou ainda o texto (historieta). A aprendizagem e o ensino da leitura por meio da “historieta” tiveram sua institucionalização na cidade de São Paulo por meio do documento “Instruções praticas

---

<sup>18</sup> Conforme assinala Mortatti (2000), João Köpke era natural de Petrópolis (RJ). Em 1875 formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo. Iniciou sua carreira no magistério trabalhando em colégios particulares de São Paulo. Em 1884, juntamente com Silva Jardim, fundou a “Escola Primária Neutralidade”. Foi autor de livros e de diversos textos publicados em revistas da área do ensino, destacando-se como um dos grandes defensores e divulgadores do método analítico.

para o ensino da leitura pelo método *analytico* – modelos de lições”. De acordo com Mortatti (2019), este documento priorizava a “*historieta*” por ser composta por frases, que juntas, formavam um texto carregado de sentido, o qual deveria servir de apoio para o ensino da leitura. Neste segundo momento, também a produção das cartilhas de alfabetização passou a contemplar o método analítico, visando a adequação às normativas legais. Dessa maneira, ocorre uma intensificação da disputa entre os métodos sintéticos, considerados tradicionais, e o analítico considerado inovador. Mortatti (2010, p. 19) ressalta que:

[...] a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical e horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado (MORTATTI, 2019, p. 19).

É no decurso desse momento histórico – final da década de 1910, que o processo de ensino de leitura e escrita passa a ser denominado como alfabetização. De acordo com a referida autora, isso acontece porque oficialmente surge a necessidade de designação do ato de ensinar as primeiras letras. Ademais, Mortatti (2000) explica que ocorre, nesse momento, certa preocupação com a ação de ensinar as primeiras letras, assim, de forma progressiva, o termo alfabetização se consolida e o processo de leitura passa a ser compreendido como um instrumento cultural, por ser considerado como a apreensão da expressão do pensamento do outro. Já a escrita, compreendida como cópia ou caligrafia, têm seu ensino respaldado em aportes teóricos que contemplam discussões acerca dos movimentos musculares que são necessários e sobre a letra que deve ser utilizada para a efetivação do ato de escrever. É também neste contexto, que uma nova tradição se constitui, agora moldada pelo método analítico reconhecido como o mais apropriado por se adequar “[...] às condições biopsicológicas da criança, à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a redenção intelectual da criança como fim” (MORTATTI, 2000, p. 134).

O terceiro momento da história da alfabetização foi nomeado, por Mortatti (2019), como “Alfabetização sob medida”. Esse período inicia-se aproximadamente no meio da década de 1920, momento em que professores alfabetizadores resistem à utilização do método analítico para o ensino da leitura e da escrita, dada às novas necessidades sociais e políticas que requeriam o atual contexto e até mesmo porque tinham como respaldo a “autonomia didática” – vigente por lei, conforme estabelecida por Sampaio Dória. Procurava-se, portanto, novas explicações e soluções para as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem da leitura



e da escrita das crianças nos anos iniciais da escolarização, especialmente entre aquelas oriundas de classes sociais e econômicas menos favorecidas.

A referida autora esclarece que aqueles que defendiam o uso do método analítico continuavam a assegurar sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Mas ainda assim, no campo do ensino continuava a disputa existente entre aqueles que defendiam os métodos sintéticos e analíticos. Entretanto, havia, ainda, aqueles que buscaram combinar os dois métodos de ensino – sintético e analítico, compondo os métodos mistos, ou ecléticos – por considerarem mais eficazes. Os seus adeptos utilizavam os seguintes argumentos para defendê-los:

1° - o ecletismo da solução intermediária, que ele representa susceptível de reunir as vantagens e excluir os defeitos dos dois, o que o torna recomendável ao emprego urgente, ao menos a título provisório, enquanto se aguarda a solução final do conflito das orientações externas; 2° - a concepção de que a análise e síntese não são, na atividade mental, operações independentes e opostas, mas ao contrário, intimamente ligadas entre si e complementares, como dois aspectos da uma só realidade [...] (GRISI, 1946, p. 52, apud MORTATTI, 2000, p. 195).

Nesta conjuntura, o embate entre os métodos de alfabetização se abrandava conforme a tendência de relativização da relevância de seus usos, havendo ainda, mesmo que de forma tímida, maior predileção pelo uso dos métodos mistos. Tal tendência, aconteceu em consequência da disseminação e da institucionalização de um novo paradigma, fundamentado em bases psicológicas, que tinha o intuito de solucionar o problema da não aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente o da frequente repetência das crianças no primeiro ano de escolarização. Este novo paradigma foi apresentado por Lourenço Filho, por meio da publicação do livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, o qual traz resultados de experiências significativas do autor com alunos do primeiro ano dos anos iniciais de escolarização. Esses testes, como o próprio nome do livro diz, verificavam a maturidade necessária da criança para aprender a ler e a escrever. Eles,

[...] se apresentavam como fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição de perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequado. [...] são apresentadas as oito provas que integram os testes ABC em sua relação com os pontos de análise pretendidos: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditiva motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

É oportuno mencionar que os testes “ABC”, juntamente com o livro intitulado “Introdução ao estudo da Escola Nova” – ambos de autoria de Lourenço Filho, contemplam “[...] princípios e preceitos da nova pedagogia às escolas brasileiras” (CARVALHO; TOLEDO, 2004, p. 9, apud VALDEMARIN, 2010, p. 121). Esta nova pedagogia refere-se ao movimento da Escola Nova, cuja origem foi demarcada no século XIX, especialmente na Europa e nos Estados Unidos – destacando-se entre os anos de 1900 e 1945 – período em que educadores como John Dewey, Ovide Decroly e Maria Montessori constituíram novas metodologias de ensino, com o intuito de promover o rompimento das características tradicionais da educação escolar (TREVIZOLI, 2014). No Brasil, o movimento escolanovista representado por intelectuais reformistas de renome, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, teve grande notoriedade e repercussão nacional, de acordo com Souza (2008, p. 164), com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação da Educação Nova, no ano de 1932, que propunha o ensino público e “[...] um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino”. Esse novo jeito de pensar a educação foi norteado pelos princípios escolanovistas, a saber:

- (i) educação não é tão somente transmissão de conhecimento, mas pesquisa e descoberta pessoal, demandando observação direta da realidade imediata;
- (ii) oposição aos métodos receptivos fundados na autoridade do professor;
- (iii) elevação do aprendiz ao centro do processo instrucional de natureza perceptiva;
- (iv) **construção dos programas de ensino conforme critérios de organização psicológica**, em contraposição à clássica organização lógica dos especialistas (MONARCHA, 2009, p. 172, grifos meus).

Desta forma, primava-se por uma educação renovadora, [...] centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira” (MORTATTI, 2000, p. 144). Nessas condições, passou-se a dar maior importância à avaliação da maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, secundarizando a relevância dos métodos de ensino para o êxito no processo de alfabetização, os quais passaram a ser considerados como tradicionais. Desse modo, pode-se constatar, mesmo que a fundamentação teórica dos testes “ABC” fosse diferente das dos métodos de alfabetização já mencionados, “[...] a permanência, em relação ao momento anterior, da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras” (MORTATTI, 2019, p. 19).

Neste cenário, as cartilhas de ensino passaram a contemplar os métodos mistos e também teve início a produção de manuais para o professor os quais tinham a função de guiar o trabalho a ser por eles efetivado. Além disso, o ensino do ler e do escrever deveriam acontecer de forma simultânea, de modo que a criança desenvolvesse, ao mesmo tempo, habilidades de caligrafia, ortografia e de leitura. Contudo, as crianças precisavam ser preparadas para tais aprendizagens. Decorre daí o período intitulado “preparatório”, no qual elas realizariam diversos exercícios, dentre eles os de discriminação e coordenação viso-motora. É desta forma que a alfabetização, obrigatoriamente, passa a ser concebida como um fator de “medida” e o método de ensino subordina-se à maturidade das crianças.

Mediante a esta compreensão, é preciso salientar que o período denominado, por Mortatti (2019), como “Alfabetização sob medida” – cujo ensino deveria obedecer ao nível de maturidade da criança, por isso, subordinado à ordem psicológica – se estendeu até o final dos anos de 1970, fundando, portanto, uma nova tradição no processo de alfabetização. Desta maneira, a referida autora explicita as características fundamentais que marcaram o quarto período da história da alfabetização, que concerne principalmente às questões relacionadas ao construtivismo. Este paradigma será explicitado a seguir.

## **1.2 Concepção de alfabetização segundo a psicogênese da escrita**

Na década de 1980, demarcada pela democratização do ensino, uma nova tradição se impunha para o processo de alfabetização, juntamente com as críticas destinadas aos métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos e mistos) a partir de então denominados tradicionais. Frente ao ainda elevado índice de evasão e repetência escolar entre as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas, sobretudo no primeiro ano de escolarização, verificou-se que as razões para o fracasso escolar não estavam somente ligadas às questões pedagógicas, mas também relacionadas a questões de âmbito social, político e econômico. Assim, o problema da não aprendizagem da leitura e da escrita,

[...] passa a ser explicado como determinado por uma organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. Com base nessa ideologia por sua vez, buscando-se constantemente a conservação do *status quo*, marginalizam-se constantemente os diferentes e neutralizam-se as diferenças, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais se destaca a escola (MORTATTI, 2000, p. 259, grifos da autora).

Netas circunstâncias, Mortatti (2000) esclarece que a escola tende a desempenhar a função de reprodutora das desigualdades sociais. Contudo, ela enfatiza a importância desta instituição de ensino ser um espaço emancipatório para os alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas, de modo a trabalhar para a superação das desigualdades e das injustiças. Diante disso, ressalta-se que somente por meio da oferta de uma educação igualitária, de qualidade, e que garanta a permanência do sujeito no sistema de ensino, é que se pode pensar em uma educação democrática. É neste contexto, de busca pela democratização do ensino e de superação do fracasso escolar que o paradigma construtivista<sup>19</sup>, na área da alfabetização, é introduzido no Brasil, por meio dos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros colaboradores. Esses estudos, realizados na Argentina e no México, buscaram compreender a aprendizagem da linguagem escrita pela criança e colaboraram para a descoberta e o registro da *psicogênese da língua escrita*.

Vale esclarecer que os estudos realizados sobre a *psicogênese da escrita* estão fundamentados tanto na teoria de Jean Piaget, quanto na perspectiva psicolinguística desenvolvida por Noam Chomsky. O primeiro, reconhece a criança como sujeito epistemológico do conhecimento, ou seja, como sujeito construtor do conhecimento. Para o segundo, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), a criança, ao adentrar a escola, apresenta notável conhecimento acerca de sua língua materna e, mesmo que de forma inconsciente, já têm e faz uso de um repertório linguístico.

Com base nesses dois referenciais teóricos, Ferreiro e Teberosky (1991) afirmam que, por ser a escrita um meio pessoal/particular de realizar a transcrição da linguagem, o modo pelo qual o sujeito irá abordar a escrita torna-se diferente ao saber que a criança já possui um conhecimento considerável a respeito de sua língua materna. Além disso, elas chamam a atenção para a crença de que para ocorrer a aprendizagem da linguagem escrita deveria-se utilizar o mesmo percurso de ensino da linguagem oral, como se este aprendizado fosse igual ao da fala. Nesta direção, ao publicar os resultados de seus estudos, Ferreiro (1990) faz um alerta: não era uma questão de substituição de um por outro método de ensino, mas a necessidade de deslocamento do enfoque pedagógico, até então, centrado na metodologia de ensino. O que se propunha não era um novo método para a alfabetização, mas a demonstração

---

<sup>19</sup> Deve-se esclarecer, que para alguns estudiosos, conforme aponta Savedra (2007), as ideias de Jean Piaget começaram a ser difundidas no Brasil pelo movimento da Escola Nova. Isso pode-se afirmar a partir dos escritos do educador brasileiro Lauro de Oliveira Lima, que na década de 1960 já discorria sobre questões que envolvem o “método psicogenético”, com base nos estudos realizados por Piaget. Desta maneira, seu livro intitulado “A escola secundária moderna” (1962) – contempla aspectos relacionados a teoria piagetiana aplicada ao ensino secundário.

do processo de como a criança aprende. Assim, ela explicita como ocorre o desenvolvimento da escrita na criança: aquela “[...] que antes chamávamos imatura, agora chamamos de pré-silábica; a que está madura, pronta ou preparada, chamamos de silábica, e a criança que pode ser promovida chamamos de alfabética” (FERREIRO, 1990, p. 58). Desse modo, deve haver uma mudança no olhar do professor, deixando de focar em “como se ensina” para “como se aprende”. Tais estudos possibilitaram a elaboração de uma nova maneira de se conceber a alfabetização, de modo que o professor pudesse reconhecer e a criança pudesse obter:

[...] - compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; - compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, gerem diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua etc.); - leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas (etc) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional; - produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;- atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita; (FERREIRO, 1993, p. 23-24).

O construtivismo defende a ideia de que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, deve-se considerar os aspectos construtivos realizados pela criança, pois eles são demonstrações: do que ela deseja representar; e também dos recursos, por ela escolhidos, para a criação de diferentes representações. Por isso, Ferreiro e Teberosky (1991) esclarecem que a escrita não é constituída pela transcrição fonética da fala. Para elas, ao ensinar os fonemas da linguagem oral o ideal seria conduzir as crianças a tomarem consciência de uma diferença que elas já sabem existir, pois, ao considerar seu conhecimento linguístico acerca da linguagem materna, é sabido que elas têm domínio de determinado conteúdo, mas não tem consciência dele.

Apreende-se, portanto, que no decurso de construção da linguagem escrita a criança seja “[...] capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Essa interação com materiais escritos deve ser possibilitada especialmente na escola, espaço em que as crianças – sobretudo as oriundas de classes sociais menos favorecidas – possam ter acesso a esses bens culturais. Assim, Ferreiro e Teberosky (1991) consideram que a criança, sujeito ativo da aprendizagem, busca compreender a linguagem escrita e, na tentativa de apreendê-la, cria hipóteses, procura por suas regularidades e é capaz de constituir, de forma

original, sua gramática. Neste sentido, as autoras esclarecem que o processo de alfabetização se desdobra em um contexto social, em que tanto as práticas quanto as informações que chegam até a criança não são recebidas de forma passiva, pois ao tentar apreendê-las elas são capazes de transformá-las, especialmente ao pretenderem realizar o registro de tais informações. No que diz respeito a concepção de escrita, as autoras mencionadas fazem a seguinte consideração:

A escrita não é um produto natural, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. [...] Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 42).

A partir destas explicações, as referidas autoras exemplificam os supostos “erros” encontrados no processo de aprendizagem da escrita pela criança, os quais não podem ser considerados como decorrentes da falta de conhecimento, mas reconhecidos como “erros construtivos”. Para melhor elucidar essa questão, Ferreiro (1993) afirma que quando os professores utilizam os métodos tradicionais de ensino para a aprendizagem da linguagem escrita, constantemente acabam penalizando a criança em virtude do erro cometido em tal registro, porque supõem

[...] que só se aprende através da reprodução correta, e que é melhor não tentar escrever, nem ler, se não está em condições de evitar o erro. A consequência inevitável é a inibição: as crianças não tentam ler nem escrever e, portanto, não aprendem. Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua (FERREIRO, 1993, p. 31).

Em vista disso, deve-se considerar que a criança – reconhecida como sujeito ativo do processo de aprendizagem, com determinada competência linguística –, em interação com o objeto da escrita, possa se apropriar e construir o conhecimento necessário para tornar-se alfabetizada. Nessa circunstância, o que tende a dificultar o aprendizado da linguagem escrita é o impedimento imposto à criança de tentar organizar as informações recebidas, as quais devem estar relacionadas aos usos específicos da escrita na sociedade.

Frente a esse novo modo de se pensar a alfabetização, Mortatti (2019) salienta que o construtivismo possibilitou mais que uma simples mudança no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, pois resultou em uma “revolução conceitual”, e no abandono daquilo que era considerado como práticas tradicionais do ensino, especialmente no que tange à utilização dos métodos de alfabetização. Nesta direção, observou-se uma grande movimentação entre estudiosos do campo acadêmico e autoridades do campo da educação para que o construtivismo fosse institucionalizado no sistema público de ensino – o que aconteceu em nível nacional.

É claro que esse contexto incitou uma disputa acirrada entre aqueles que defendiam os: métodos de alfabetização (especialmente o método misto); os testes *ABC*; e também entre os adeptos ao construtivismo. De acordo com a referida autora, essa disputa também influenciou a confecção de materiais didáticos, pois havia concorrência entre as cartilhas que contemplavam a abordagem construtivista e as que abarcavam o conteúdo dos métodos tradicionais de ensino. Contudo, mesmo que as cartilhas construtivistas sobressaíssem em seu uso, as cartilhas tradicionais ainda tinham certa convivência com os professores alfabetizadores, os quais afirmavam que a elas recorriam apenas para consultar nas situações de planejamento das aulas, reproduzindo o modelo de ensino da leitura e da escrita nelas veiculado. Isso torna-se comum porque surgiram alguns questionamentos por parte dos educadores sobre a nova teoria:

Sentíamos que a nova teoria se deslocava como avançada, como revolucionária até, na busca de uma alfabetização efetiva e emancipadora. No entanto, apesar de suspeitarmos da inadequação das práticas alfabetizadoras até então utilizadas na escola, não sabíamos como proceder para viabilizar uma alfabetização nos moldes propostos pelo pensamento construtivista. Algumas questões eram levantadas: - O que ensinar; - Como trabalhar sem um método de ensino? - Qual o papel do professor dentro desta nova proposta? [...] HERNANDES, 1995, p. 3-5, apud MORTATTI, 2000, p. 269).

Mesmo diante de tantas inquietações por parte dos professores, neste quarto momento da história da alfabetização no Brasil, conforme afirma Mortatti (2019), tornou-se hegemônico o paradigma construtivista no país, até mesmo porque foi institucionalizado em âmbito nacional. Ela também aponta que no mesmo período em que a perspectiva construtivista adentrou às escolas brasileiras e os pressupostos da THC começaram a ser estudados no âmbito das instituições de ensino superior iniciou-se discussões a respeito de um novo conceito afeto às relações de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: o letramento. Desse modo, em seguida será explicitado a concepção de ensino da linguagem de acordo com os princípios da

THC, que circularam no campo acadêmico, para posteriormente iniciar as discussões acerca do conceito de letramento.

### **1.3 Concepção de aprendizagem da linguagem escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural**

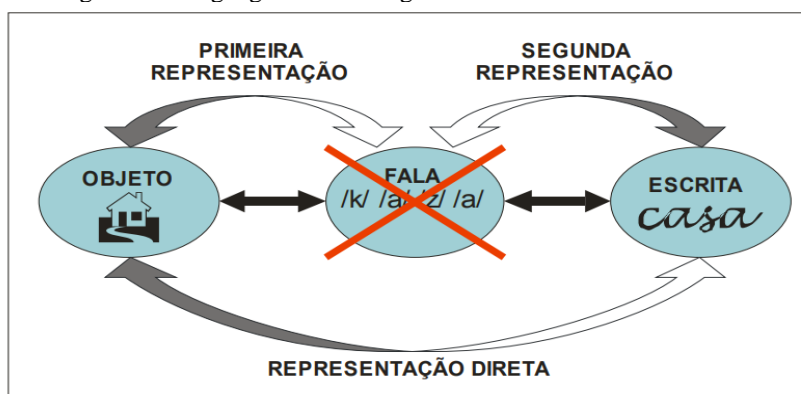
Vigotski (2000) exprime algumas críticas relacionadas a maneira com que a escrita estava sendo ensinada às crianças nas escolas russas no início do século XX. Ele critica as metodologias utilizadas na prática docente que possibilitavam apenas o ensino do traçado das letras e a formação de palavras e não o ensino da linguagem escrita “viva”, ocorrendo assim, uma aprendizagem mecânica e não a apropriação de uma linguagem voltada para o desenvolvimento da criança. O autor ainda esclarece que a aprendizagem da linguagem oral da criança acontece por ela mesma, por estar em convívio com o outro, nas relações sociais. Já a aprendizagem da linguagem escrita acontece por meio de um processo artificial, pois requer a aprendizagem de um conteúdo específico. Contudo, as metodologias de ensino por ele criticadas fundamentavam-se na ideia de que a escrita deveria ser imposta pelos professores aos alunos. Em outras palavras, colocava-se em prática um processo que não envolvia a necessidade de aprendizagem da criança, a fim dela ter interesse em conhecer o sistema de escrita e dele se apropriar. Além de dirigir essas críticas aos métodos de ensino, Vigotski (2000), também, critica a psicologia por ter considerado a aquisição da linguagem escrita como uma habilidade motora complexa, sem reconhecê-la como um “[...] sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”<sup>20</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 128), conforme representado na Figura 1:

---

<sup>20</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico em todo el desarrollo cultural del niño”.



Figura 1 – Linguagem escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural



Fonte: (LUCAS, 2008)

Tal sistema, constitui um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a linguagem escrita “[...] é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”<sup>21</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 128). Ao considerar a linguagem escrita como um sistema complexo de signo, sua aprendizagem não pode ocorrer de forma mecânica ou por imposição externa, mas de maneira significativa de modo com que a criança se aproprie e internalize os conceitos pertinentes, a fim de haver o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com o autor mencionado, a história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança não é caracterizada por uma linearidade, mas por inúmeras transformações, alterações, involuções e descontinuidades. Tal desenvolvimento começa quando a criança apresenta seus primeiros gestos, indicando objetos de seu interesse. Estes gestos apresentam significados pois representam o seu desejo diante de um objeto. Para Vigotski (2000, p. 129), o gesto é o “[...] primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”<sup>22</sup>.

A partir dessas explicações, Vigotski (2000) demonstra, por meio de um processo investigativo, os pontos que perpassam o desenvolvimento da criança, ligando os primeiros gestos e a aquisição da linguagem escrita. São eles: os jogos e os desenhos – os quais possibilitam o desenvolvimento da função simbólica e a aprendizagem da escrita pela criança. Nos jogos, primeiro domínio que liga os gestos à escrita, as crianças utilizam determinados

<sup>21</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales”.

<sup>22</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] primer signo visual que contiene la futura escrita del niño, igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire, y los signos escrito es, frecuentemente, gestos que han quedado fijados”.

objetos para representar outros e atribuem a esses objetos um determinado significado, tornando-os, assim, signos. De acordo com Vigotski (2000), nesses jogos, ou nas brincadeiras de faz-de-conta realizadas pelas crianças, não importa se o objeto representado seja parecido ou tenha alguma semelhança com o real. O que realmente interessa é a ação de brincar, de fazer de conta, de utilizar objetos como brinquedos por meio de gestos representativos, pois é dessa maneira que a brincadeira adquire função simbólica. O autor exemplifica esta questão, da seguinte forma:

Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos<sup>23</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 131).

Nesta direção, Vigotski (2000) salienta que a representação simbólica que a criança faz do brinquedo pode ser considerada um sistema de linguagem, pois ela se comunica por meio de gestos (dependendo da idade também utilizam a fala) para explicar e realizar a brincadeira, indicando os significados dos objetos que escolheram representar. Para melhor exemplificar esta questão, o autor faz o seguinte apontamento: a criança transforma um cabo de vassoura em um cavalo de pau porque este objeto admite o gesto representativo de montar. Assim, tais objetos adquirem significado, tornam-se signos. Vigotski (2000) explicita que, sob a influência de gestos representativos, as crianças maiores realizam uma relevante descoberta, a de que além dos objetos poderem indicar determinadas coisas, também podem substituí-las. Eis um exemplo: quando as crianças utilizam um relógio para representar uma farmácia “[...] uma criança poderá apontar a esfera dizendo estes são os remédios, outra apontará a alça e dirá: é a porta de entrada da farmácia”<sup>24</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 132). Observa-se, assim, que os objetos utilizados vão adquirindo novos significados e passam a assumir a função de novos signos. Essa mudança pode ser tão vigorosa que, uma vez e outra, pode incutir na criança um certo significado simbólico. É por todas essas questões mencionadas que a brincadeira do faz de conta contribui de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

---

<sup>23</sup> No texto em espanhol, lê-se: “Una bola de trapos o una maderita se convierten en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda actividad simbólica representativa está llena de esos gestos indicadores”.

<sup>24</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] “uno de los niños muestra la esfera y añade: estas son las medicinas. Otro indica el aro y dice: Es el portal, la entrada a la farmácia”

O segundo domínio que liga os gestos à escrita – o desenho – é, inicialmente, caracterizado pelos rabiscos realizados pela criança que, em sua ação de desenhar, apresenta traços que caracterizam uma representação gestual. Exemplificando: uma “[...] criança que pretende representar o ato de correr demonstra o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do ato de correr”<sup>25</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 130). Com isso, pode-se verificar que os primeiros rabiscos realizados pela criança aproximam-se mais de representações gestuais do que realmente de um desenho. Também foi constatado que quando realizavam desenhos de objetos complexos, as crianças não os representavam com todas as suas partes, mas somente desenhavam suas características gerais. Na verdade, elas não realizam o desenho, apenas registram os gestos indicativos dos objetos representados. Essa fase do desenvolvimento infantil coincide com o momento de formação motora geral, o que possibilita a caracterização do estilo dos primeiros desenhos por ela realizados.

Enquanto simbolismo de primeira ordem, Vigotski (2000) assinala que o desenho começa a aparecer quando a criança já desenvolveu e apresenta determinado domínio da fala. No início a criança desenha de acordo com o conhecimento que ela tem em sua memória e não com o que vê. Por isso, frequentemente esse desenho não tem similaridade com a representação real do objeto. Outras características do desenho da criança, mencionadas pelo autor são os chamados ‘desenhos de raios-X’: “Uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira – ou seja, as coisas que ela sabe que existem mas que, de fato, no caso, não podem ser vistas”<sup>26</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 134). Ainda verificou-se que: se for pedido para a criança fazer um desenho de uma imagem de perfil, ela possivelmente acrescentaria um segundo olho. Nessas circunstâncias, pode-se constatar que as crianças não se preocupam em representar com exatidão as imagens dos objetos, mas em simbolizá-los ou identificá-los por meio de seus desenhos.

Para Vigotski (2000), o desenho da criança converte-se em linguagem escrita no momento em que ela compreende que os traços realizados tem um significado. Isto acontece devido a mediação da fala. Essa constatação é exemplificada por meio de um processo experimental realizado com crianças no início do processo de escolarização, no momento em

---

<sup>25</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] un niño que pretende representar una carrera, señala con los dedos el movimiento; los puntos y las rayitas trazadas en el papel son para el niño representaciones del acto de correr”

<sup>26</sup> No texto em espanhol, lê-se: “El niño representa a um hombre vestido, pero dibuja sus piernas, el vientre, la cartera que lleva en el bolsillo, incluso el dinero en la misma; es decir, lo que conoce, aun cuando no resulta visible en la representación”

que lhes foi atribuída a tarefa de realizar a representação de algumas sentenças complexas. Desse modo, verificou-se,

[...] a tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. [...] Assim, a frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” foi representada da seguinte forma: a figura de uma pessoa (“Eu”), a mesma figura com os olhos cobertos (“não vejo”), duas ovelhas (“as ovelhas”), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais podiam-se ver as ovelhas (“mas elas estão ali”)<sup>27</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 135-136).

Mediante a estas questões, o autor explica que o desenho da criança representa adequadamente a ordem da sentença que lhe foi ditada e que a linguagem oral permeia o desenho por ela realizado. Desse modo, verifica-se que: para realizar o solicitado a criança precisa criar novas ideias para representar os objetos de maneira apropriada; a linguagem oral é imprescindível para o desenvolvimento do desenho e da linguagem escrita na criança. Neste contexto, pode-se afirmar que o desenvolvimento da linguagem escrita acontece quando a criança aprende que a fala pode ser representada pela escrita.

Para melhor elucidar o percurso realizado pela criança ao aprender a ler e a escrever, Luria (2010), que reconhece a complexidade dessas habilidades, realizou um experimento que o permitiu desvelar a simbolização da escrita na criança, antes mesmo dela ser escolarizada, de forma detalhada e sistemática. Ao realizar seu experimento, Luria (2010, p.143) confirmou a hipótese de que a “[...] história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Sua pesquisa foi realizada com crianças entre três e seis anos de idade que não sabiam ler e escrever e a metodologia por ele utilizada foi a seguinte:

[...] pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de lembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel

---

<sup>27</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] la tendencia de los escolares a pasar de la escritura puramente pictográfica a la ideográfica, es decir, a la representación con signos simbólicos abstractos algunas relaciones y significados. [...] la frase siguiente: «Yo no veo las ovejas, pero allí están.» El niño la transcribía del siguiente modo: pintaba la figura de un hombre («yo»), luego la misma figura con los ojos vendados («no veo»), dos ovejas, un dedo indicador y varios árboles tras los cuales se veía a las ovejas (pero allí están)”

e lhe dizíamos para tomar nota ou “escrever” as palavras por nós apresentadas (LURIA, 2010, p. 147).

No decurso do experimento, Luria (2010) explica que, por vezes, as crianças mais novas diziam não serem capazes de realizar o solicitado. Nesses casos, ele explorou a imitação nas crianças, instigando-as a lembrança de que quando o adulto quer recordar de alguma coisa, geralmente faz um registro escrito. Dessa maneira, era solicitado que elas inventassem algo que as ajudassem a representar as sentenças que lhes seriam ditadas – dentre essas, haviam sentenças longas, curtas e não relacionadas umas com as outras. Nessas circunstâncias, a atenção de Luria (2010) voltava-se para a análise do momento em que as crianças realizavam rabiscos no papel com o lápis, a fim de verificar a intencionalidade de tais marcas, ou se em algum instante tais registros pudessem representar algo, ou ter alguma finalidade de lembrança. Os resultados desse experimento propiciaram o conhecimento dos estágios de desenvolvimento da criança na escrita, desde os registros gráficos imitativos dos adultos, que acontecem de forma mecânica, até a aprendizagem ou domínio da técnica da escrita.

Desta maneira, o autor esclarece que pode observar na criança uma “[...] série de pequenas invenções e descobertas feitas por ela, dentro da própria técnica, que a capacitavam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural” (LURIA, 2010, p. 148). Azenha (2006) estudou os estágios de desenvolvimento da pré-escrita na criança descritos por Luria e os organizou da seguinte forma: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita simbólica. É com base nesta organização e a partir dos resultados obtidos por Luria (2010) que estes estágios serão aqui explicitados.

No que tange a *escrita imitativa*, Luria (2010) constatou que neste estágio as crianças realmente imitavam a forma de escrita do adulto, sem ter consciência de que tais sinais poderiam servir de instrumento ou ter uma finalidade. As crianças apresentavam rabiscos, por vezes, em forma de ziguezague, sem qualquer significado funcional. Considera-se esta fase como “pré-instrumental”, pois nela as crianças não têm a compreensão do significado da escrita e nem conhecem sua funcionalidade. Diante desses fatos, verificou-se que a escrita das crianças ainda não apresentava função mnemônica, uma vez que seus registros não lhes possibilitam nenhuma recordação. Isso tornou-se evidente na análise das sentenças ditadas para que elas as registrassem:

Na maior parte das vezes, a criança se lembrava de menos sentenças após tê-las “anotado” desta forma, do que quando não as “escrevia”. Escrever não auxiliava a memória, pelo contrário, a atrapalhava. Na verdade, a criança não fazia, de modo algum, qualquer esforço para se lembrar, pois, confiando em

suas “anotações”, estava convencida de que estas se encarregariam da recordação (LURIA, 2010, p. 156).

Com relação a *escrita topográfica*, ao longo de seu experimento, Luria (2010) pode observar que algumas crianças produziram alguns rabiscos e linhas sem sentido, contudo, eram capazes de recordarem das sentenças que haviam sido ditadas. Diante do acontecido, ele explica que elas liam determinadas sentenças e indicavam alguns rabiscos que estavam distribuídos de forma diferenciada no papel, ou seja, associavam tais rabiscos com os significados das sentenças. Nessas circunstâncias, “[...] a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em um signo auxiliar da memória” (LURIA, 2010, p. 157). Notou-se, portanto, que a criança iniciava uma associação entre a sentença que havia sido ditada com os rabiscos por ela feitos, os quais, até então, não tinham significado, mas que agora passam a exercer função de um signo auxiliar. Dessa maneira, pode-se afirmar que esses rabiscos, considerados sinais topográficos, representam a primeira forma de escrita da criança. Cada um desses sinais, de acordo com o referido autor, pode ser considerado como um signo primário, que serve para conduzir a criança às recordações. Contudo, tais sinais não têm função simbólica, uma vez que eles não revelam o conteúdo da sentença propriamente dito. Essas marcas realizadas pelas crianças que as permitem recordar as frases ditadas são consideradas como “[...] condições mais rudimentares e necessárias” para o desenvolvimento da escrita na criança (LURIA, 2010, p.160).

No que concerne a *escrita pictográfica*, Luria (2010) disserta que nesta fase, a criança é capaz de diferenciar o signo primário, ou seja, de relacionar o objeto a um signo, expressando o real significado do conteúdo das sentenças. Assim, a escrita da criança deixa de expressar marcas subjetivas para representar registros objetivos, com significado. Tal mudança, considerada como a passagem de um signo primário para um signo diferenciado, acontece por meio de dois caminhos: primeiro, quando a criança tenta “[...] retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas” (LURIA, 2010, p. 161). Nas duas vias, a criança, de acordo com o referido autor, dá um salto no desenvolvimento no momento da passagem de um signo para outro. Quando esse processo ocorre de maneira exitosa, ocorre a transformação de signo-estímulo em signo-símbolo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

Os primeiros aspectos de diferenciação de tais signos apresentados pelas crianças durante os experimentos realizados por Luria (2010, p. 162), aconteceram mediante o

envolvimento “[...] de um reflexo de ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico”. Isto pôde ser observado, quando a criança anotou sentenças curtas com linhas curtas ou sentenças longas com um maior número de rabiscos. Essa representação caracteriza-se por apenas mostrar uma diferenciação rítmica e não implicava em demonstrar o conteúdo do que foi registrado. Sendo assim, para que tais signos pudessem realmente representar o conteúdo das sentenças, o pesquisador acrescentou novos atributos no teor das frases ditadas relacionados a cor, forma, tamanho e, por último, quantidade. Com isso, pode-se constatar que

[...] a produção gráfica subitamente começou a adquirir contornos definidos à medida que a criança tentava expressar cor, forma e tamanho – na verdade, começava a ter semelhança grosseira com a pictografia primitiva. A quantidade e a forma distinta levavam a criança a pictografia. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar (LURIA, 2010, p. 166).

De modo geral, pode-se afirmar que nesse momento a criança passa a utilizar um signo como registro de um conteúdo específico e também como forma de expressão. Assim, a criança, que até então não era capaz de recordar determinadas sentenças, passa a recordá-las, ou seja, torna-se capaz de ler o que escreveu. O desenho, portanto, passa a ser utilizado pela criança de cinco ou seis anos de idade como um instrumento para representar um signo, uma escrita diferenciada, um meio de recordação, culminando no desenvolvimento de uma atividade intelectual complexa. De acordo com Luria (2010), a criança, ao realizar escritas pictográficas torna-se capaz de estabelecer diferenciação no uso dos símbolos até conseguir utilizar as letras no processo de registro.

A *escrita simbólica* se caracteriza por ser o estágio em que algumas crianças aprendem a ler e a escrever, pois já estão em processo de escolarização. Contudo, há uma diferença considerável do instante em que a criança começa a escrever – apresenta algumas habilidades de escrita –, ao momento em que ela realmente domina essa técnica. Diante disso, deve-se apreender que a linguagem escrita não se desenvolve de forma linear e contínua. Para elucidar esta questão, Luria (2010) realizou um experimento com uma criança que tinha acabado de aprender a escrever, solicitando-lhe que fizesse anotações de algumas ideias que lhe seriam ditadas com qualquer tipo de registro, exceto com o uso de letras. O resultado demonstrou que,

A criança, que fora proibida de usar letras, não regrediu aos estágios das figuras; permaneceu ao nível da escrita simbólica. Produziu seus próprios signos e, usando-os, tentou executar a tarefa. Finalmente, o mais interessante foi que, usando estes signos, começou a mesma fase não-diferenciada com a qual iniciara o desenvolvimento da escrita em geral, só que naquele momento

desenvolveu, pouco a pouco, técnicas para este nível mais alto de desenvolvimento (LURIA 2010, p. 184).

Desse modo, constatou-se que, nessa condição de restrição, a criança, mesmo em processo inicial de alfabetização, era capaz de fazer uso da escrita simbólica ao produzir seus signos de representação. Em outro experimento, Luria (2010) orientou uma criança a escrever a sentença “A menina quer comer”. Para tanto, ela desenhou uma menina e fez “uma marca” - aí está – ela quer comer” (LURIA, 2010, p. 188). Verificou-se assim, que a criança fez duas representações uma de ordem pictográfica e outra com a escrita simbólica arbitrária. Ela utilizou o signo arbitrário porque o uso da representação pictográfica não era suficiente para expressar o que lhe havia sido solicitado, como, por exemplo, “desenhar fome”. Assim, o autor conclui que quando se encontra em condições restritas a criança reverte seu registro para uma forma mais complexa da escrita pictográfica, combinando elementos da pictografia com marcadores simbólicos para o auxílio em sua recordação. É nesta circunstância que ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita o qual requer a apropriação de um sistema simbólico complexo, culturalmente elaborado, envolvendo os processos de alfabetização e letramento, sobre os quais brevemente serão discutidos.

#### **1.4 Conceito de letramento**

No Brasil, a segunda metade da década de 1980, sobretudo no campo do ensino da linguagem escrita, foi marcada por importantes fatores, dentre eles, pela hegemonia da perspectiva construtivista, e também pelo novo conceito que passa ser usado no campo acadêmico, especialmente entre os estudos linguísticos, a saber, o letramento. De acordo com Soares (2017), esta palavra foi utilizada pela primeira vez no país, no livro intitulado “No mundo da escrita; uma perspectiva psicolinguística” de autoria de Mary Kato, publicado no ano de 1986. Neste livro, a autora “[...] diz acreditar que a língua falada culta é consequência do *letramento*” (SOARES, 2017, p. 15, grifo da autora). No ano de 1988, outro livro foi publicado, nomeado como “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni. Nele, a autora define alfabetização e letramento como processos distintos.

A partir deste momento, a palavra letramento passa a ser utilizada com maior frequência pelos especialistas. Isso torna-se mais evidente ao observar que no ano de 1995, ocorre a publicação de um livro, organizado por Ângela Kleiman, intitulado “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. De acordo com Kleiman



(1995, p. 15-16) tal conceito tende a ser usado “[...] como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. No que tange ao seu significado, nesse momento, a palavra letramento ainda não estava dicionarizada no Brasil. Contudo, Soares (2017) esclarece que esta palavra, em português, deriva da palavra de origem inglesa *literacy*. Sua etimologia vem do latim (*littera*), que significa letra, apresenta sufixo (*cy*), que designa estado de qualidade, de condição. Assim, letramento significa “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2017, p. 17). O sujeito que vive nessa condição é considerado letrado. Portanto,

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – analfabeta – ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada (SOARES, 2017, p.36).

Verifica-se, assim, que o letramento é o estado ou condição que o sujeito adquire ao se apropriar da linguagem escrita. Nesta lógica, se apropriar da linguagem escrita:

[...] é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2017, p. 39).

Desse modo, compreende-se que o fato do sujeito aprender a ler, a escrever e ter domínio de uso da linguagem escrita possibilita-lhe vivenciar experiências significativas, pois pode alterar suas condições “[...] sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2017, p. 17). Essa aprendizagem consiste no fato de tornar-se alfabetizado e de poder se envolver em práticas sociais que requerem uso da leitura e da escrita de forma exitosa.

Nesta direção, o conceito de letramento tornou-se necessário para explicar o surgimento desse novo fenômeno. No decurso da história da alfabetização no Brasil, sempre houve um elevado índice de pessoas que não aprenderam a ler e escrever, fato que propiciou a instalação do “[...] fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: como analfabetismo” (SOARES, 2017, p. 45). De acordo com Lucas (2008, p. 119), “[...] o termo analfabetismo só se tornou necessário quando havia condições objetivas e materiais de – criação da escola pública, gratuita e laica – para que uma parcela significativa da população aprendesse a ler e a escrever”, alterando assim o estado

ou a condição de analfabeto. Portanto, a alfabetização acompanhou o desenvolvimento da sociedade, pois o índice de analfabetismo tornou-se menor a medida em que aumentou o número de pessoas com o acesso a escolarização. Em consequência, a sociedade começa a requerer novas habilidades que envolvem o uso da linguagem escrita, tornando-se cada vez mais centrada na escrita. Com isso, um novo fenômeno se configura, mediante o qual observa-se que:

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. 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 de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama [...] (SOARES, 2017, 46-47).

Esse novo fenômeno, pouco a pouco, ganha notoriedade, especialmente pela minimização do problema do analfabetismo e também pelas novas necessidades que passam a compor a sociedade mediante ao contexto social, econômico e político que se instala no país. Com isso, novas habilidades de leitura e de escrita passam a ser requeridas ao sujeito, tornando-se, portanto, necessário nomear o novo fenômeno estabelecido no cotidiano das pessoas, o qual viria a ser denominado letramento. Nessas circunstâncias evidencia-se que “[...] quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve que ser nomeado” (SOARES, 2017, p. 46). Ainda neste cenário, faz-se importante esclarecer que conforme o sentido atribuído ao fenômeno letramento, na perspectiva defendida por Soares (2017), uma pessoa que não saiba ler e escrever (analfabeta) pode ser considerada letrada, por fazer uso da escrita, envolvendo-se em contextos permeados de práticas de leitura e escrita. Por exemplo:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma letrado (SOARES, 2017, p. 24).

Dessa maneira, pode-se pensar, no caso das crianças que até então não aprenderam a ler e a escrever, ou seja, não foram alfabetizadas,

[...] mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa

criança é ainda (analfabeta) porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2017, p. 24).

Tais exemplos representam situações do fenômeno letramento e também assinalam que existe uma distinção entre ser letrado e ser alfabetizado, tanto para os adultos quanto para as crianças. Possibilitam ainda a compreensão da importância de, no processo de ensino e aprendizagem, se ter clareza de que tais concepções são distintas, mas se relacionam. Desse modo, vale esclarecer que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar social*, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2017, p. 37).

Soares (2017) clarifica que o sujeito que se torna alfabetizado e letrado passa a se expressar de forma diferente daquele que não foi alfabetizado. Estudos comparativos averiguaram que a linguagem oral de pessoas adultas torna-se diferente depois delas serem alfabetizadas. Isto possibilitou a conclusão de que “[...] após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário” (SOARES, 2017, p. 37). Desse modo, apreendemos o quanto o processo de letramento é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, pois o domínio e o uso da linguagem escrita alteram sua condição de vida na medida em que melhor faz uso das habilidades de leitura e escrita.

No contexto escolar é preciso compreender que não basta alfabetizar, é preciso possibilitar às crianças ou aos adultos a fazerem uso da linguagem escrita no cotidiano, envolvendo-se em práticas sociais. Para tanto, é necessário criar condições para o letramento. Em vista disso, Soares (2017) aponta duas possibilidades: a primeira é a de que possa haver escolarização “[...] real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2017, p. 58); a segunda é disponibilizar aos estudantes materiais para leitura, pois geralmente alfabetizam-se as crianças e os adultos, mas não lhes ofertam condições para realizarem leitura e escrita. Isso acontece porque em países subdesenvolvidos não há acessibilidade de materiais impressos a todas as pessoas, o preço dos bens culturais como livros,

jornais e revistas, por vezes, é elevado, além de haver um baixo número de bibliotecas disponíveis.

As condições supracitadas tornam-se desafiadoras para que o sujeito possa realmente tornar-se letrado. Esses fatores explicam o insucesso “[...] das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e a escrever; deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado” (SOARES, 2017, p. 58). Em outras palavras, seria fundamental que os sujeitos com domínio da leitura e da escrita pudessem acessar diversos materiais escritos, frequentar a biblioteca, ir a livrarias, ou seja, viver em condições sociais em que haja necessidade de se fazer uso da leitura e da escrita.

#### 1.4.1 Dimensão individual do letramento

De acordo com Soares (2017, p. 67) é difícil conceituar letramento, especialmente na dimensão individual, “[...] devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento”. A autora elucida que uma das dificuldades seja, provavelmente, o fato de o letramento envolver dois processos distintos, a leitura e a escrita. Mesmo diante dessas diferenças, há ainda determinadas definições de letramento que não consideram as particularidades da leitura e da escrita e o concebem como uma única habilidade. Outras definições consideram que o ato de ler e escrever são diferentes, contudo, tendem a voltar sua concentração ou para a leitura ou para a escrita, desprezando o fato de que os dois processos se complementam. Isto acaba favorecendo a não consideração de que a leitura e a escrita requerem habilidades diferentes, as quais constituem o letramento.

A leitura, de acordo com a dimensão individual de letramento, compreende habilidades de cunho linguístico e psicológico, que começam com o processo de decodificação de palavras e se ampliam até a apreensão de textos. Assim,

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2017, p. 6).

Soares (2017) explica que essas habilidades devem ser empregadas na leitura de diversos gêneros textuais encontrados em diferentes portadores de textos, tais como jornais, livros, revistas, dicionários, cartas, receitas, entre outros, em diferentes contextos e situações. No que diz respeito a escrita, a dimensão individual do letramento contempla variadas habilidades de cunho linguístico e psicológico, compreendendo desde a capacidade de registrar as unidades sonoras da palavra até a de transmissão de seu significado de forma competente em um texto. Nas palavras da autora:

[...] a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 2017, p. 70).

Nota-se, assim, que tanto as habilidades de leitura quanto as de escrita devem ser empregadas em diferentes modos de produção de textos, desde a escrita de um simples bilhete, ou uma lista de compras, até mesmo a escrita de uma dissertação ou tese de doutorado. Diante de todas essas habilidades que contemplam os processos de leitura e de escrita observa-se uma certa dificuldade em conceituar de forma consistente a palavra letramento. Nesta direção, faz-se importante apreender que:

[...] as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica (SOARES, 2017, p. 71).

Desse modo, todas as habilidades e os conhecimentos que envolvem o processo de leitura e escrita, em dimensão individual ou pessoal, corroboram para a formação de variáveis níveis de letramento. Por isso, torna-se “[...] difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo iletrado” (SOARES, 2017, p. 71).

#### 1.4.2 Dimensão social do letramento

Aqueles que consideram a dimensão social do letramento defendem que ele não é somente um atributo pessoal, mas uma prática social. O letramento “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2017, p. 72). É preciso, portanto, voltar a atenção para a existência de duas perspectivas sobre a dimensão social do letramento: uma denominada como perspectiva progressista – liberal e outra chamada radical – revolucionária.

A primeira, conhecida como progressista – liberal, define que as habilidades de leitura e de escrita não podem estar separadas de seus usos nas práticas sociais, as quais estão vinculadas às experiências reais do cotidiano do sujeito. Nessa perspectiva, letramento é definido “[...] em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2017, p. 72, grifo da autora). É deste âmbito que surge a expressão letramento funcional, que traz à tona a funcionalidade como principal atributo das habilidades de leitura e escrita que devem ser aprendidas pelo sujeito. Essa definição conferiu ao letramento um caráter pragmático e foi utilizada pela UNESCO no ano de 1958, sendo alterada a partir de 1978, quando se considerou necessário modificar tal definição, propondo a utilização do “[...] conceito de pessoas *funcionalmente letrada*”, fundamentado nos usos sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 73, grifos da autora). Esperava-se assim, promover o desenvolvimento individual do sujeito e um adequado funcionamento de seu grupo social. Pode-se afirmar que, ao assumir um caráter pragmático, o letramento funcional tende a colaborar para a adaptação do sujeito às novas necessidades sociais. Com isso, pode-se apreender que:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou da produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas [...] (SCRIBNER, 1984, p. 9, apud SOARES, 2017, p. 74).

A segunda perspectiva, denominada radical, ou revolucionária, define o modelo ideológico de letramento, o qual se caracteriza por ser “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder

presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2017, p. 75). O posicionamento mais radical dessa vertente é o de Lankshear<sup>28</sup> que afirma ser impossível realizar a distinção entre o letramento e o conteúdo que o constitui, pois, as práticas sociais de leitura e de escrita “[...] resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (SOARES, 2017, p. 76).

Tal perspectiva nega a positividade do letramento funcional. Conforme aponta Soares (2017), seus defensores alegam que o letramento traz resultados desejáveis e benéficos somente para uma parcela de pessoas, para os que reconhecem a estrutura da sociedade como coerente e igualitária. Mas, quando se questiona sobre a natureza e a estrutura das práticas e das relações existentes na sociedade, o letramento se apresenta como um instrumento ideológico, do qual se faz uso ao almejar a manutenção de tais práticas e relações, de modo a fortalecer o aceitamento das condições de existência de cada sujeito. Neste contexto, Lankshear faz uma crítica ao letramento funcional, assinalando que este “[...] designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes da sociedade (LANKSHEAR, 1985, p. 64, apud SOARES, 2017, p. 76).

Ao considerar os conceitos relacionados à dimensão social do letramento, Soares (2017) aponta que tanto a perspectiva liberal quanto a radical relativizam o conceito de letramento, pois as práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita sofrem influência política, conforme projetos que se queiram implantar, os quais, temporariamente se diversificam. Dessa maneira, verifica-se a impossibilidade da composição de um único conceito de letramento que seja mais adequado “[...] a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural e político” (SOARES, 2017, p. 79).

### **1.5 Relação entre alfabetização e letramento e principais críticas ao conceito de letramento**

Na década de 1990, os estudos sobre o letramento foram disseminados pelo Brasil e “[...] revolucionaram a compreensão acerca do aprender a ler e a escrever, chamando a atenção para a dimensão social da língua escrita, um enfoque que muito contribuiu para a revisão das

---

<sup>28</sup> Colin John Lankshear, professor e pesquisador renomado na área de educação, especialmente em estudos acerca da linguagem, novos letramentos e tecnologias digitais. Atua como pesquisador independente, mas mantém vínculo institucional com McGill University, no Canadá.

práticas de ensino” (COLELLO, 2012, p. 56). Entre os estudiosos e pesquisadores apareceram diferentes interpretações e posicionamentos acerca do significado do termo, o que culminou em embates conceituais. Para melhor conhecer as razões dessas discussões faz-se preciso assinalar as relações existentes entre alfabetização e letramento para, concomitantemente, apreender as principais críticas tecidas acerca do conceito de letramento.

Estudos realizados por Soares (2004), demonstraram que em países desenvolvidos houve a necessidade de reconhecimento e de nomeação das práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever. Nesses países, considerava-se que as pessoas alfabetizadas, ou seja, com domínio da leitura e da escrita, não tinham competência necessária para participar de forma efetiva das práticas sociais que envolviam o uso da linguagem escrita, seja mediante às demandas do cotidiano ou até mesmo no campo profissional. Desse modo, verificou-se que a alfabetização e o letramento eram tratados de forma distintas, o que revelou “[...] o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles” (SOARES, 2004, p. 7).

No Brasil, a referida autora aponta que a origem do reconhecimento da necessidade de se fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano está enraizada ao conceito de alfabetização. Neste caso, coloca-se em questão a aprendizagem do ato de ler e escrever no período inicial da escolarização para se discutir os problemas relacionados às habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Consequentemente, não ocorre a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, mesclando-os ou fundindo-os. Isso gerou frequente confusão em relação aos seus significados ou às especificidades desses dois processos. Essa fusão, denominada por Soares (2004, p. 7) como um “[...] enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização”, tornou-se evidente na análise de três fontes de informação: censos demográficos, mídias e produção acadêmica.

Nos censos demográficos, Soares (2004) identificou a ocorrência da extensão do conceito de alfabetização em direção ao de letramento. Ela elucidou essa questão por meio do seguinte exemplo: o censo realizado no ano de 1940 reconhecia como alfabetizado o sujeito que sabia escrever seu nome; o realizado em 1950 considerava alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples, portanto, além de saber codificar e decodificar era preciso realizar uma tarefa simples de leitura e escrita; na atualidade o censo considera o tempo de escolarização dos sujeitos para caracterizá-los como alfabetizados ou não, por acreditar que, após alguns anos frequentando a escola, o sujeito aprenderia a ler, escrever e a fazer uso da leitura e da escrita.



No que diz respeito à mídia, ela observou que os meios de comunicação tendem a aproximar o conceito de alfabetização ao de letramento, pois na divulgação de matérias relacionadas a aprendizagem da leitura e da escrita utilizam termos como,

[...] semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério de saber ou não saber” realizar a leitura de um bilhete simples (SOARES, 2004, p. 8).

No campo acadêmico, Soares (2004) constatou que os conceitos de alfabetização e letramento são utilizados, frequentemente, de forma associada, como por exemplo: na obra intitulada “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, escrita por Tfouni (1998) e na coletânea organizada por Rojo (1988), chamada “Alfabetização e Letramento” (1998), ocorrem aproximações entre os conceitos de alfabetização e letramento; na coleção organizada por Kleiman (1995), intitulada “Os significados do letramento” (1995), estes conceitos apresentam-se de forma diferenciada, havendo também uma contraposição entre ambos; no livro “Letramento: um tema em três gêneros”, cuja autoria é de Soares (1998), há uma tentativa de conceituá-los, confrontando-os.

Contudo, a referida autora esclarece que mesmo quando há tentativas de distingui-los, observa-se uma forte tendência em aproximá-los “[...] ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem” (SOARES, 2004, p. 8). Desse modo, ao considerar que a relação entre alfabetização e letramento seja imprescindível e necessária para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tais trabalhos acabam por dissolver tais conceitos, camuflando a especificidade de cada um, contribuindo para a confusão na definição de ambos os fenômenos. Observa-se, assim, que com certa frequência, ocorre prevalência do conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização, e, por vezes, o contrário.

Neste contexto, Soares (2004) afirma que a perda da especificidade da alfabetização é considerada como um dos fatores mais relevantes e explicativos do atual fracasso escolar. Ainda de acordo com suas palavras, não há a denúncia de um fato novo, tendo em vista que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita perpassa décadas na história da educação básica brasileira. Todavia, se anteriormente o fracasso escolar envolvia o elevado índice de evasão e de repetência nos anos iniciais do ensino, tornando-se notório nas avaliações internas das escolas, hoje ele se manifesta até entre alunos do ensino médio nos resultados de avaliações externas, como no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Pública (Saeb), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(Pisa), entre outros. Esses resultados denunciam “[...] altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura e escrita, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” ou mais (SOARES, 2004, p. 9).

Ademais, a autora mencionada aponta várias causas por essa perda da especificidade do processo de alfabetização, salientando que a principal delas está relacionada a mudança de paradigma que envolveu o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, nos anos de 1980, no Brasil – referindo-se ao paradigma construtivista defendido por Emília Ferreiro e seus colaboradores. Como já expressado, antes da disseminação do construtivismo, tinha-se a predominância dos métodos tradicionais de ensino, os chamados métodos sintéticos, analíticos e mistos, os quais compreendiam a alfabetização e o letramento como processos independentes, um precedendo o outro. Em outras palavras:

[...] a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

De acordo com Colello (2012) o construtivismo rejeita a utilização do termo letramento, pois considera este conceito como um obstáculo para o reconhecimento de um conceito de alfabetização mais amplo. Por isso, faz-se necessário esclarecer que Ferreiro, “[...] rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 15). Esse paradigma, provocou uma considerável mudança no processo de alfabetização, refutou a importância dos métodos de ensino, considerando-os tradicionais, e reconheceu a criança como sujeito ativo para a aprendizagem da linguagem escrita. Supunha-se assim, que a criança na relação com o “objeto língua escrita” seria capaz de reconstruir o sistema de escrita.

Diante disso, Soares (2004) declara que não se pode negar a relevância do paradigma construtivista na história da alfabetização, pois ele possibilitou compreender o percurso realizado pela criança a caminho da aprendizagem do sistema alfabético. Entretanto, também é preciso admitir a existência de alguns “equivocos” e “falsas inferências” decorrentes de diferentes interpretações da perspectiva construtivista que colaboraram para a perda da especificidade da alfabetização. Primeiro porque, [...] dirigindo-se o foco para o processo de

construção do sistema a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica”; (SOARES, 2004, p. 11). Depois, porque conduziu a uma falsa inferência de que o problema do fracasso da alfabetização estava relacionado com a aplicação dos métodos de alfabetização, considerando-os tradicionais para o ensino, conferindo-lhes assim um aspecto negativo, a ponto de considerarem como esgotadas “[...] todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 11). E, por último, tal paradigma também levantou o falso pressuposto de que somente com a intensificação do acesso da criança com materiais escritos que circulam nas práticas sociais, por meio de sua interação com essa “cultura escrita”, ela se tornaria alfabetizada.

Essas interpretações colaboraram para a vulgarização do conceito de letramento, culminando na perda da especificidade da alfabetização “[...] como processo de aquisição de sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p. 11). Dessa maneira, o processo de desmetodização do ensino provocado pelo construtivismo, aliado aos ensinamentos advindos das discussões a respeito do processo de letramento, secundarizou a importância do conteúdo que promove a alfabetização e comprometeu a qualidade do processo de ensinar e de aprender, fortalecendo a manutenção do analfabetismo entre as crianças de condições econômicas e culturais menos favorecidas. Por isso, o que parece estar acontecendo na atualidade é que as crianças “[...] estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas (SOARES, 2004, p. 11). Diante desse cenário, compreende-se que não se pode continuar confundindo os conceitos de alfabetização e letramento, nem mesmo sobrepondo um em relação ao outro. É preciso considerar que:

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Assim, Soares (2004) enfatiza a necessidade da “[...] *reinvenção* da alfabetização”, fator indispensável para o reconhecimento de que tal processo é diferente do de letramento e para a recuperação de sua especificidade. Para tanto, é preciso ter clareza daquilo que:

[...] mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos

processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita é preciso que haja conciliação entre esses conceitos, de modo a possibilitar a integração das especificidades, ou facetas, de cada um. Também é preciso ter clareza da existência de uma multiplicidade de métodos para aprendizagem da linguagem escrita, ao considerar que cada uma dessas facetas acaba determinando ações diferenciadas no processo de ensino. Além disso, há que se considerar as particularidades das crianças, o que também implica pensar em diferentes práticas para efetivar o ato de ensinar. Neste sentido, o ideal seria “*alfabetizar letrando*”, “[...] ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2017, p. 47).

O posicionamento de Colello (2012) se assemelha ao de Soares (2004), pois compreende a aprendizagem da linguagem escrita como:

[...] a capacidade de assinar o nome, desenhar letras, copiar palavras e decodificar o que foi impresso no papel. Porém, mais do que isso, significa poder usar a escrita como instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos (além dos já conquistados durante a primeira infância, como, por exemplo, as linguagens oral e gestual), de se fazer presente no mundo ou de compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada (COLELLO, 2012, p. 50).

Colello (2012), ainda, enfatiza que, quando no processo de alfabetização, a aprendizagem da linguagem escrita é reduzida

[...] a si mesma, perde-se a oportunidade de contar com o letramento como aliado do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de trazer para a sala de aula os significados intrínsecos ao conjunto da experiência linguística: a escrita como meio de se relacionar com o mundo, de interpretar e de organizar a realidade (COLELLO, 2012, p. 59-60).

Partindo desse consenso, Geraldi (2011), também, considera que o acesso da criança na cultura letrada deve acontecer por duas vias distintas: primeiro pela aprendizagem da relação entre som e escrita, correspondência fonema/grafema, o que possibilita a apropriação dos símbolos escritos; segundo pela compreensão e interpretação das ideias, o que confere a apreensão sobre o significado do que venha a ser lido e registrado. Contudo, o autor assinala, a relevância de conferir maior valorização à atribuição de sentido às palavras, partindo do pressuposto de que os sentidos têm maior relevância do que as unidades não significativas como

sons, fonemas, grafemas, e, é neste contexto de aprendizagem que o letramento deve ser trabalhado.

Entretanto, há também posicionamentos divergentes no que tange à relação entre os conceitos de alfabetização de letramento. Gontijo (2008), por exemplo, critica a distinção entre tais conceitos elaborados por Soares. Ela explicita que ao definir letramento de forma ampla, reconhecendo-o como estado ou condição que adquirem os sujeitos ao fazerem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, Soares (2004) acaba conferindo, um significado restrito à alfabetização, como se esta contemplasse apenas a aprendizagem do “código escrito”, afirmando sua “[...] natureza linguística, especificamente, os aspectos fonético e fonológico (GONTIJO, 2008, p. 30). Desse modo, Gontijo (2008, p. 31) chama a atenção para a complexidade dessas definições tanto para o campo teórico quanto para a prática pedagógica,

[...] pois, poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração. Assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a ideia de o processo de alfabetização não se constituir requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a necessidade de garantia de acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado.

Ao considerar essas questões, Gontijo (2008) explica que a alfabetização também se constitui como uma prática social:

A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Primeiro, porque as crianças apropriam-se, durante a alfabetização, de um objeto cultural, resultado da prática e da vida social (a escrita). Tratando-se das relações entre o oral e o escrito, o fato de os sistemas de escrita permitirem pensar as unidades da linguagem oral resultou de práticas sociais de uso de sistemas que, inicialmente, tinham fins comunicativos e mnemônicos; segundo, os processos interiores que possibilitam a realização dessas relações e seu uso para produzir sentidos provêm de uma atividade, inicialmente, exterior, interpsicológica, portanto, social (GONTIJO, 2008, p. 32 - 33).

Mortatti (2007, p. 165) também discorda do posicionamento de Soares (2004), para ela, é possível pensar “[...] em sentidos relativamente coincidentes para alfabetização e letramento”. Sua crítica é elaborada a partir do entendimento de que o texto é a concretização da língua e a materialidade do discurso. Assim, a alfabetização, ou o ato de ensinar a ler e a escrever, seria

[...] ensinar a ler e produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se constituir como tal no âmbito de uma sociedade letrada. O ensino visa, primordialmente, à aprendizagem e não pode prescindir da atuação competente do professor, no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e produção de textos, como atividades especificamente humanas, visam primordialmente, à formação do ser humano, e seu objetivo é “simplesmente” a busca de sentido” (MORTATTI, 2007, p. 166).

Para a referida autora, pensar a alfabetização dessa maneira é também pensar

[...] em ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler e escrever, porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito (professor e alunos, no caso da alfabetização escolar), que se constitui também como leitores e produtores de textos como quem busca atribuir sentido para a vida (MORTATTI, 2007, p. 167).

Ao considerar a definição do conceito de alfabetização realizado por Smolka (1988), também verificou-se certa coincidência entre os fenômenos de alfabetização e letramento, ou seja, também ocorre uma discordância do que é compreendido por Soares (2004), pois para a autora:

[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1988, p. 63).

A partir desta conjuntura, Mortatti (2007) admite que hoje o termo letramento já está disseminado entre estudiosos e educadores, contudo não há uma conformidade de significados, no que se refere a definições conceituais que tendem a corresponder determinadas práticas de ensino, como também não há esclarecimentos suficientes referentes às relações existentes entre alfabetização e letramento. Desse modo, mesmo diante de tais críticas, há de se reconhecer, a relação de indissociabilidade existente entre os dois processos, pois

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Mediante ao que foi exposto, considera-se que “[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez só pode se desenvolver” (SOARES, 2004, p. 14) no contexto da aprendizagem do ato de ler e escrever. Por isso, a necessidade de reconhecimento de que o processo de alfabetização deve acontecer em concomitância com o processo de letramento, pois são processos indissociáveis e interdependentes, ou seja, é preciso *alfabetizar letrando*.

## **2. LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR: TRAJETÓRIA, CARACTERÍSTICAS, ESTRUTURA E CONCEPÇÕES**

Este capítulo tem como finalidade dialogar acerca das concepções de alfabetização e letramento veiculadas pelo *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Para alcançar esta finalidade, tendo em vista o objetivo maior deste trabalho, inicialmente, será relatado o processo de criação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), grupo de pesquisa responsável pela elaboração do periódico em estudo. Em seguida, especificamente, serão explicitados os momentos relevantes que marcaram a trajetória do *Letra A*, bem como, sua estruturação, apresentando as características de cada seção e principais temas presentes. E por fim, será feita a exposição dos textos que contemplam aspectos relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento publicados no jornal.

Pode-se afirmar que o *Letra A – o jornal do alfabetizador* é um periódico de relevo vinculado ao Ceale, cuja criação em 1990 foi motivada pelos estudos realizados por Magda Soares – dada a notoriedade e a repercussão deste trabalho no campo do ensino brasileiro – pouco a pouco foi se consolidando, tornando-se referência nos estudos acerca da linguagem escrita. No decurso deste processo, o Ceale passou a coordenar atividades pedagógicas e a criar programas voltados para a formação continuada de professores. Com isso, houve um crescimento considerável na produção de materiais didáticos e de suas publicações.

É nesta conjuntura de progresso da socialização do conhecimento e de publicações de trabalhos realizados pelo Ceale, que ocorre a criação do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, com o objetivo de divulgá-los e promover a formação de professores alfabetizadores. Assim, ao considerar a relevância deste periódico e que suas matérias “[...] fornecem indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos” (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 153), optou-se por conhecer sua trajetória, estrutura, suas principais características bem como analisar os conceitos de alfabetização e letramento veiculados pelo jornal.

Nesta linha de discussão, anuncia-se que o presente capítulo compõe quatro partes: a primeira caracteriza o Ceale; a segunda contempla os aspectos históricos do *Letra A*, contando um pouco de sua trajetória; a terceira disserta sobre as principais característica e estrutura do jornal; e por fim, a última, explicita os conceitos de alfabetização e letramento veiculados pelo periódico.



## 2.1 Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Em 2020, o Ceale completou 30 anos de história tornando-se referência nacional nos estudos sobre alfabetização e letramento. De acordo com Lana (2010, p. 6), no final da década de 1980, “[...] um grupo de meia dúzia de pesquisadores se reunia regularmente, às sextas-feiras, numa salinha da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, para discutir os problemas da alfabetização no Brasil.” Dentre eles estava a professora Magda Soares<sup>29</sup> que se afligia diante do precário estado do ensino brasileiro que, naquele contexto, apresentava elevado percentual de evasão e repetência escolar, sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Nesta época, Soares também trabalhava com formação de professores alfabetizadores o que a possibilitava enxergar a realidade do ensino de perto. Diante deste cenário, relata:

O primeiro passo para o Ceale foi um projeto de pesquisa que eu montei para levantar o estado do conhecimento sobre alfabetização no país. O problema que se configurou foi saber o que o mundo acadêmico estava produzindo para colaborar com a alfabetização, que, naquela época, era um problema sério do país. Tinha muita evasão escolar e muita repetência. A ideia do projeto era descobrir o estado do conhecimento em alfabetização. A pesquisa era para compreender a realidade e intervir na realidade para melhorá-la. Acho que essa foi a grande motivação para a criação do Ceale, se não a única motivação (SOARES, 2010, p. 10).

Com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Soares iniciou a pesquisa intitulada “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, com o intuito de realizar um levantamento de todas as dissertações e teses que contemplassem o tema alfabetização desde a década de 1950. Este estudo teve grande notoriedade e repercussão pois passou a integrar um projeto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como resultado deste estudo, foi publicado um livro intitulado: “Alfabetização: Série Estado do Conhecimento”, redigido por Soares e Maciel, distribuído gratuitamente pelo Inep, cuja capa pode ser vista na Figura 2:

---

<sup>29</sup> A história do Ceale se mistura com a de Magda Soares, pois foi em decorrência da realização de sua pesquisa intitulada “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e do trabalho em conjunto com outros professores e pesquisadores que, inicialmente, houve a configuração do Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita, o qual posteriormente, - dada a expansão e o desdobramento dos interesses relacionados à temática de tal pesquisa -, no ano de 1990, passou a se constituir no Ceale.

Figura 2 – Capa do livro Alfabetização: Série Estado do Conhecimento



Fonte: SOARES; MACIEL (2000).

Nele, inicialmente, as autoras indicam que o primeiro relatório realizado sobre a temática assinalada, corresponde aos dados analisados entre os anos de 1961 a 1986. Passados dez anos desta primeira edição, as autoras esclarecem que naquele momento de publicação do livro, ano de 2000, tornava-se público o segundo, cujo período compreende os anos de 1961 a 1989, havendo, portanto, uma atualização dos dados, após três décadas de análise de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação das respectivas áreas do conhecimento: Educação, Psicologia e Distúrbios da Comunicação. Nesta direção, Soares e Maciel (2000, p. 8) fazem as seguintes considerações:

[...] busca-se já atingir, com este relatório, um dos principais objetivos da pesquisa, que é a socialização da produção acadêmica e científica sobre alfabetização, no Brasil. Em consonância com este objetivo, apresentam-se ao leitor/pesquisador as referências bibliográficas de todas as dissertações e teses analisadas, classificando-as de acordo com as categorias utilizadas para a análise (tema, referencial teórico, natureza de texto – tipo de pesquisa). Estas teses e dissertações constituem um banco de dados, disponível no setor de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) [...]

As autoras ainda explicam que esta pesquisa não tem data de término, por duas razões: primeiro, porque as características e a análise do “estado do conhecimento” acerca de uma determinada temática compõe um movimento contínuo do estudo científico que se desdobra com o decorrer do tempo; segundo, para manter o caráter ininterrupto desta pesquisa, pois, no Brasil, “[...] as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias, sobretudo no que se

refere a teses e dissertações, o banco de dados que forçosamente se constitui como subproduto desse tipo de pesquisa precisa manter-se atualizado” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 8), tendo em vista sua elevada relevância para os estudiosos e pesquisadores da área.

Ao considerar tais informações, é importante esclarecer que foi a partir da realização desta investigação que, na década de 1990, o Ceale começou a se constituir como grupo de pesquisa, pois em sua decorrência apareceram novas demandas de trabalho e também pesquisas que envolveram outras temáticas de estudo. Como Soares (2010, p. 10) exemplifica: “[...] nós vimos que era preciso aprofundar certos aspectos, como as dificuldades de aprendizagem [...] Então, se formou um subgrupo para trabalhar com isso. Aí surgiram outros subgrupos para trabalhar com outros temas”. Para atender a esses novos afazeres, Soares convidou outros pesquisadores para integrar o grupo de pesquisa: desde professores da FaE da UFMG até alunos bolsistas de iniciação científica que tiveram interesse em realizar estudos e pesquisa na área da alfabetização.

A professora e pesquisadora Francisca Izabel Pereira Maciel, que já ocupou o cargo de diretora do Ceale (2007-2010), também esteve envolvida com a pesquisa supracitada, por isso aparece como coautora do livro anteriormente apresentado. Ela relata que naquele momento a professora Magda Soares conseguiu formar um grupo de estudos voltado para a área da alfabetização, compondo o “Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita”, que posteriormente se transformaria no Ceale (LANA, 2010). A autora ainda aponta que, como já era sabido que os problemas vinculados à alfabetização não eram apenas de cunho didático e metodológico, o Núcleo passou a contar também com pesquisadores das áreas de letras e psicologia. Além disso, havia participação de professores alfabetizadores da rede municipal, estadual e também de instituições privadas, os quais colaboravam com seus discursos e experiências do cotidiano escolar, o que possibilitava a compreensão das realidades e dos desafios existentes em sala de aula.

Lana (2010) relembra que a Organização das Nações Unidas (ONU) nomeou 1990 como o “Ano Internacional de Alfabetização”, conferindo relevo a este tema de pesquisa no campo universitário e o reconhecimento pelo Estado, que passaria a subsidiar os grupos de pesquisas que trabalhassem com essa temática. Isso possibilitou o fortalecimento e a transformação do Núcleo em um Centro,

[...] órgão reconhecido e autônomo dentro da estrutura da Universidade. A professora Glaura Vaques de Miranda, diretora da Faculdade de Educação entre 1986 e 1990, foi uma personagem central para a institucionalização do Ceale. Ela lembra que as atividades de pesquisa do Núcleo cresciam

rapidamente: “A sala foi ficando apertada, não cabia mais material”. Foi quando ela soube da abertura de um edital, pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), que destinava verba à promoção de questões relativas à alfabetização. “Eu sabia que tínhamos uma experiência única dentro da Faculdade: um grupo de mestrandos extremamente capazes e interessados em alfabetização, sendo formados pela Magda. Se a verba saísse, poderíamos providenciar a infraestrutura para o funcionamento de um centro de pesquisa que faria muito bem ao país. Conversei com o reitor e nós fomos a Brasília fazer a proposta”, conta. O financiamento foi concedido, o Ceale passou a ser considerado oficialmente um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG e, em 1994, já funcionava nas novas instalações (LANA, 2010, p. 6).

De acordo com Lana (2010), o ano de 1994 é considerado de marco para a trajetória do Ceale, pois foi quando ocorreu o convite do MEC para participar e coordenar o processo das avaliações dos livros didáticos de língua portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com o objetivo de melhorar a qualidade dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras, a equipe de análise de tais livros, coordenada pelo Ceale, elaborou fichas de avaliação contemplando aspectos relacionados a adequação conceitual, metodológica, ética e democrática do material. No ano de 2006, o Ceale também assumiu a avaliação dos livros de literatura do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e, em 2009, começou a coordenar as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

No que tange a formação de professores, Lana (2010) assinala que os trabalhos realizados pelo Ceale ganharam mais força após o ano 2004, a partir do momento em que o MEC criou a Rede de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica, envolvendo centros de pesquisas na área da educação das universidades. O Ceale foi credenciado a esta Rede na área de Educação e Linguagem, o que possibilitou a ampliação de suas atividades e ações educativas. De acordo com informações colhidas na página online do Ceale<sup>30</sup>, a partir desse momento, houve a criação de ações e de programa de formação continuada coordenados pelo Centro, como por exemplo Instrumentos da Alfabetização; Alfabetização e Letramento<sup>31</sup>; e o Pró-Letramento<sup>32</sup>. Nesta mesma época, o Ceale passou a atender municípios que estavam

---

<sup>30</sup> Informações mais recentes a respeito das formações de professores coordenadas pelo Ceale estão disponíveis em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2009\\_JLAesp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2009_JLAesp.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

<sup>31</sup> O Ceale realizou duas ações para disponibilizar materiais específicos de uso para a formação continuada de professores da educação básica, por meio da criação das coleções: “Instrumentos da Alfabetização” e “Alfabetização e Letramento”, criadas em 2005, em parceria com o MEC. Esta atividade de formação de professores foi ofertada até o ano de 2014, mas as coleções encontram-se disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

<sup>32</sup> Programa criado pelo MEC em 2005, com o objetivo de capacitar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental a trabalharem com Alfabetização/Linguagem e Matemática. O Ceale ofertou tais formações aos

vinculados ao Plano de Ação Articulada (PAR)<sup>33</sup>, o qual compunha a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Nesse contexto, ocorreu um crescimento considerável de suas publicações realizadas pela Revista Eletrônica Língua Escrita<sup>34</sup>, pelo Portal Educativo Ceale<sup>35</sup> e pelas coleções “Alfabetização e Letramento” e “Instrumentos da Alfabetização”. Ao considerar todas as atividades e ações realizadas pelo Ceale, verificou-se um grande acúmulo de materiais, o suficiente para

[...] formar o Setor de Documentação e Memória (Cedoc) da FaE/UFMG. O acervo reúne cartilhas que não circulam desde o final do século XIX, livros didáticos, coleção de teses e dissertações, fotografias, cartazes de leitura que acompanhavam lições de livros de alfabetização, provas, carteiras, documentos escolares oficiais, cadernos de alunos e professores que datam 1901 e obras raras de literatura infanto-juvenil. Soma-se a isso o acervo Lúcia Casasanta, que foi doado ao Ceale pela família da professora. Todo esse material encontra-se disponível para consulta no Cedoc, que fica na biblioteca da FaE/UFMG (LANA, 2010, p. 7).

Diante do reconhecido trabalho realizado, em entrevista, Afonso questiona Soares (2010) sobre o progresso e o fortalecimento do Ceale. Ela considera que isso aconteceu em decorrência de um conjunto de fatores: primeiro, devido ao contexto social, cultural e educativo, que possibilitou o crescimento e a relevância da alfabetização, do ato de ler e escrever e do letramento; segundo, que após a década de 1990 o Brasil começou a valorizar um pouco mais a educação formal, bem como a formação de professores e a qualidade do material didático que

---

professores, de forma semipresencial, obtendo maior adesão desses profissionais no ano de 2012. Informações a este respeito, estão disponíveis em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/home/detalhes/25>. Acesso em: 16 set. 2020.

<sup>33</sup> Elaborado em 2007 para, em conjunto com estados, municípios e Distrito Federal realizar avaliação diagnóstica relacionada à estrutura física e pedagógica das escolas e recebimento e aplicabilidade de recursos em prol da melhoria do ensino. O fato é que, a maioria das reivindicações realizadas pelo PAR esteve relacionada a formação continuada de professores. Dessas formações, as ofertadas pelo Ceale por meio do programa do Pró-letramento e da disponibilidade das coleções “Alfabetização e Letramento” e “Instrumentos da Alfabetização” possibilitaram uma grande movimentação de professores alfabetizadores neste Centro de pesquisa até o ano de 2014, momento que as atividades da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foram encerradas. Tais informações estão disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/home/detalhes/23>. Acesso em: 16 set. 2020.

<sup>34</sup> Houve sete edições da revista eletrônica, publicadas entre os anos de 2007 e 2009, com objetivo de divulgar discussões relacionadas à escrita e as suas interfaces com a oralidade. Tais edições estão disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/revista-lingua-escrita>. Acesso em: 17 set. 2020.

<sup>35</sup> O Portal Educativo Ceale foi criado em 2005, alguns meses após a criação do *Letra A*, com o objetivo de, via internet, possibilitar o acesso a informações relevantes e utilitárias para professores e alunos. Uma de suas publicações atuais é referente aos 30 anos do Ceale – com homenagem a fundadora do Centro, professora e pesquisadora Magda Soares. Portanto, ainda hoje ele está disponível em:

[http://www.ceale.fae.ufmg.br/?fbclid=IwAR3YVXr10WzGx6HwKil\\_te\\_Kg6TbqVER7wrA29I-\\_LuqDRiBsUgLn04oy34](http://www.ceale.fae.ufmg.br/?fbclid=IwAR3YVXr10WzGx6HwKil_te_Kg6TbqVER7wrA29I-_LuqDRiBsUgLn04oy34) Acesso em: 17 set. 2020.

circula nas escolas; por fim, o contexto local, pois tanto a FaE quanto a UFMG ofereceram condições para o desenvolvimento de pesquisa e da extensão.

Em entrevista a Lana (2010), Francisca Maciel dissertou sobre o caráter contínuo das produções do Ceale. Ela afirmou que, mesmo havendo um considerável crescimento, não houve desvio em seu objetivo, pois o que sempre motivou seus participantes foi o compromisso com a instituição pública de ensino, a preocupação em socializar a produção científica, bem como com a formação de professores alfabetizadores sob a forma de atividades de extensão. A entrevistada comparou o Ceale a uma árvore que cresceu e se ramificou, com um tronco sedimentado e com uma única raiz.

No que diz respeito a divulgação do conhecimento e formação, um dos primeiros espaços com essa finalidade criado pelo Ceale, no ano de 1994, foi denominado “Ceale Debate”, possibilitando, assim, a organização de “[...] conferências para professores e estudantes envolvidos com o ensino da leitura e da escrita” (LANA, 2010, p. 7). Neste espaço, a FaE convida professores para expor e dialogarem sobre os resultados de suas pesquisas ou sobre experiências relacionadas a práticas pedagógicas. Esses eventos ocorrem ainda hoje, e podem ser acompanhados pelo site do Ceale<sup>36</sup>.

Também participa do Centro, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (Gpell), que desde o ano de 1995, a cada dois anos, promove o evento intitulado “O jogo do livro”. Trata-se de um encontro de pesquisadores, alunos e professores, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, para instigar o diálogo acerca dos significados do letramento na sociedade. Ainda de forma bianual, desde 2007, é realizado o Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Neste evento reúnem-se pesquisadores, tanto do Brasil quanto do exterior, para a discussão de questões relacionadas à cultura escrita, aos processos de alfabetização e letramento, bem como sobre os impactos de tais temas no campo da pesquisa e da escola.

Para além dos supracitados eventos de socialização do conhecimento, Lana (2010) destaca que o Ceale gradativamente foi conquistando outras formas de divulgação dos resultados de seus estudos e pesquisas, principalmente por meio de publicações. Assim, houve a criação de duas coleções: Linguagem e Educação e Literatura e Educação. A primeira é composta por dezessete títulos e o tema mais discutido nesse material está voltado para as questões do livro didático. De acordo com Diniz e Oliveira (2010, p. 9), “[...] a recorrência do assunto nas publicações se deve à continuidade do trabalho de avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa e alfabetização para o ensino fundamental”. A segunda é constituída por nove

---

<sup>36</sup> O Ceale disponibiliza o acesso acerca desses debates em seu site: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 17 set. 2020.

obras e tem por objetivo tornar público os trabalhos apresentados nas conferências do “Jogo do Livro”<sup>37</sup> e também divulgar textos relacionados às discussões que contemplam a literatura na área da educação.

A trajetória do Ceale, brevemente relatada, revela o protagonismo de Magda Soares, acompanhada de um grupo de professores e pesquisadores igualmente compromissados com a formação docente, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e com a divulgação de seus trabalhos e reflexões em diversas vias. Entre elas, o *Letra A – o jornal do alfabetizador*, cuja história e estrutura a serão tratadas a seguir.

## **2.2 *Letra A – o jornal do alfabetizador*: um pouco de sua trajetória**

Neste cenário de expansão de publicações e divulgação de trabalhos, em 2005 foi criado o *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Este periódico compôs, à época, um conjunto de iniciativas do Ceale com o objetivo de divulgar o trabalho realizado e promover a formação de pesquisadores e professores. As publicações do *Letra A*, inicialmente impressas, são dirigidas para os professores alfabetizadores e de língua portuguesa. Almejava-se, assim, a socialização de pesquisas em uma linguagem menos acadêmica. Lana (2010, p. 7-8) conta que o próprio pesquisador do centro que idealizou a criação do jornal, Antônio Augusto Gomes Batista<sup>38</sup>, relatou: “Uma coisa é escrever sobre pesquisa para outros pesquisadores e outra coisa é escrever sobre pesquisa para professores”.

Após alguns meses de criação do jornal, foi criado o “Portal Educativo Ceale” – conforme explicado anteriormente, também reconhecido como instrumento de formação, pois disponibiliza informações úteis, via internet, para professores e alunos da graduação. Para fortalecer ainda mais a divulgação das pesquisas, criou-se no mesmo ano, a revista eletrônica “Língua Escrita”, que contempla uma linguagem mais acadêmica. Ainda de acordo com o pesquisador acima mencionado, “[...] a ideia era ter o jornal para fornecer uma formação mais

---

<sup>37</sup> É um evento promovido, ainda hoje, pelo Ceale, sua realização acontece de forma bianual e tem por objetivo promover discussões acerca dos significados do letramento no contexto social brasileiro. Informações disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/jogo-do-livro.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

<sup>38</sup> Professor e pesquisador atuou como diretor do Ceale, entre os anos de 1990 e 2006, e também como editor pedagógico do *Letra A – o jornal do alfabetizador* entre os anos de 2005 e 2006, quando deixou de ser integrante do Centro. Atualmente é dirigente da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em São Paulo. Informações disponíveis em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784152P8>. Acesso em: 17 set. 2020.

inicial; o site, para abrigar uma grande base de dados para os professores; e a revista, para estudos acadêmicos” (BATISTA, 2010, apud LANA, 2010, p. 8).

Foi Antônio Augusto Gomes Batista quem redigiu o editorial da primeira edição do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, publicada em 2005, intitulado “Um jornal para alfabetizadores”, onde esclarece que trata-se de um periódico dirigido a professores alfabetizadores, de Língua Portuguesa e educadores em geral. Além disso, assinala que ao pensar em sua criação o Ceale teve três motivações:

A primeira é de levar, bimestralmente, aos alfabetizadores, informação de qualidade a respeito da prática desses profissionais, de seus desafios, de suas conquistas. A segunda motivação é de auxiliar os docentes no desenvolvimento de sua formação continuada, seja sobre a prática, seja fornecendo uma base inicial para incentivar e subsidiar uma formação permanente e autônoma. A terceira motivação é, para o Ceale, a mais importante. Como defende Magda Soares [...] o alfabetizador, em razão do que ensina para os futuros aprendizados da criança, é um professor que se distingue dos demais: tem uma tarefa mais difícil (e mais gratificante); tem um modo de agir diferente; tem uma identidade própria, singular. Contribuir para que essa identidade fortaleça e disponha de possibilidades para se expressar e se comunicar ao outro, este é o principal objetivo do *Letra A* (BATISTA, 2005, p. 2).

Para Batista (2005) o *Letra A* é um instrumento de estreitamento da relação entre o conhecimento científico produzido no interior da universidade e a prática dos professores que envolvem a alfabetização e o letramento de crianças, jovens e adultos. O objetivo maior é que o trabalho que venha ser produzido na universidade possa servir aos professores da educação básica, almejando qualificar a educação para todos os sujeitos.

Em 2007, no editorial da décima edição do *Letra A*, Francisca Maciel, então diretora do Ceale, publicou um texto intitulado “A Rede que se tece: dez números do *Letra A*”. Nele, Maciel (2007, p. 2) relata que todas as edições do *Letra A* que circularam em nível nacional confirmam a característica que sempre o delineou: “[...] o diálogo com professores(as) alfabetizadores(as) sobre temas relacionados às suas práticas pedagógicas, sob diferentes ângulos”. Tal característica torna-se notória, na referida edição por apresentar, logo nas primeiras páginas, opiniões distintas a respeito da articulação entre os processos de alfabetização e letramento, tema relevante, de grande interesse e provocador de discussões que repercutem de forma positiva nas práticas escolares. Ela também enfatiza que a preocupação em possibilitar a circulação de diferentes ideias sobre o tema, tem sido uma marca de registro do *Letra A*.

Maciel (2007) faz outros apontamentos sobre as temáticas a serem apresentadas ao longo desta edição e assinala mudanças na coordenação do jornal, posição que até então



ocupada por Antônio Augusto Batista é assumida por Isabel Cristina Frade e Maria Zélia Versiani Machado, ambas professoras da FaE da UFMG e pesquisadoras do Ceale. Também assinala que as duas professoras mencionadas “[...] darão sequência ao trabalho de tecer, com a equipe de jornalistas, os próximos números dessa Rede escrita sobre alfabetização e letramento no Brasil, reafirmando a condição deste veículo como instrumento de formação continuada de professores” (MACIEL, 2007, p. 2). Maria Zélia Versiani Machado permaneceu como editora até o ano de 2011. Quem assinou o editorial da última edição do ano de 2011, com o texto intitulado “A complexidade do mundo da escrita”, foram os professores da FaE da UFMG Isabel Cristina Frade e Gilcinei Carvalho, como novo editor.

Ao longo de sua história, houve momentos de comemorações, como no ano de 2015, quando o *Letra A* completou dez anos de existência, o Ceale vinte e cinco e Magda Soares, sua fundadora, recebeu o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e Tecnologia.<sup>39</sup> Por isso, no editorial da primeira edição do ano de 2015 foi publicado um texto intitulado “Um jornal sobre ler e escrever”, no qual Frade e Carvalho (2015) salientam que até então, de forma ininterrupta, o *Letra A – o jornal do alfabetizador* revitalizou, trimestralmente, a sua função social de difundir a seus leitores informações acerca da área da educação, em especial da alfabetização. Neste sentido, buscou-se alcançar este objetivo de forma diversificada, uma vez que o campo da educação e da alfabetização “[...] não se nutre de fatos novos: nossos acontecimentos são gestados em ações e reflexões sobre o fenômeno do ler e do escrever, às vezes acompanhando a atualidade de uma política, de um quadro teórico, de novas metodologias, mas sempre num contínuo” de discussões que abarcam acontecimentos da pesquisa e do interior da sala de aula (FRADE; CARVALHO, 2015, p. 2). É por isso, que o *Letra A* se preocupa em dialogar sobre os inúmeros desafios existentes no campo educativo, reafirmam os autores. Ademais, manifestam o desejo de que, como Magda Soares os inspira, ela também possa continuar a inspirar os leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

De acordo com os editores, o periódico ainda cumpre outra função: promover a construção e a nutrição de uma comunidade de leitores que intentam receber um periódico que contemple suas expectativas. Partindo desse ideal, Frade e Carvalho (2015, p. 2) destacam que, com frequência recebem mensagens de leitores que “[...] enfatizam a identificação do jornal com as práticas alfabetizadoras, o que é um indicativo de que a linha temática está claramente

---

<sup>39</sup> Premiação concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como reconhecimento e estímulo a pesquisadores e cientistas brasileiros que tenham prestado relevante contribuição à ciência e à tecnologia do país. A concessão de tal prêmio a Magda Soares significa o reconhecimento de seu trabalho para um relevante campo dentro da educação, a alfabetização e o letramento.

delineada”. Desse modo, os editores esperam que em meio aos pesquisadores também haja identificação com as problemáticas que circundam esse campo de pesquisa, marcado pela amplitude e complexidade. O jornal apresenta diálogos entre esses dois segmentos: “[...] professores e pesquisadores, que são fonte para as reportagens, que emitem opiniões ou escrevem verbetes, que contam suas experiências em seções específicas e que são mostrados em diferentes perfis” (FRADE; CARVALHO, 2015, p. 2).

Em 2017 foi publicado, também no editorial, o texto “Redes que se fortalecem”, no qual os editores comemoram os doze anos do jornal e anunciam algumas mudanças em sua edição. Frade e Carvalho (2017) assinalam que a matéria prima que compõe o *Letra A* é a informação relacionada às pesquisas realizadas tanto em rede nacional quanto no exterior e também as ações efetuadas pelos professores. Assim,

[...] as posições, as interpretações e as análises nele publicadas são enriquecidas por vários atores que vêm contribuindo para a qualidade de nosso jornal, nesses 12 anos. Mas, do outro lado, está o leitor. E, como todo jornal se volta a um determinado modelo de leitor, é preciso estimar as expectativas do público tão diverso em muitos aspectos. É nas atividades de formação promovidas pelo Ceale, bem como nas discussões, nas pesquisas, nos diálogos com interlocutores externos e em outras atividades das quais participam os pesquisadores do Centro, que o *Letra A* alimenta sua pauta (FRADE; CARVALHO, 2017, p. 2).

Na esteira dessa discussão, os autores relembram os diálogos e as relações tecidas nos últimos anos em meio às formações realizadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>40</sup>) com professores de mais de cem municípios do Estado de Minas Gerais e com tantos outros profissionais espalhados pelo Brasil por meio do “fórum de universidades formadoras<sup>41</sup>”. Por essa rede de relações, houve a ampliação da divulgação e da circulação do jornal. É neste contexto, que os editores consideraram necessário realizar algumas mudanças relacionadas ao jornal para que houvesse uma maior proximidade deste com seus interlocutores.

Frade e Carvalho (2017) explicam que a partir do número 48, o *Letra A* não mais seria impresso, passando para o formato digital. O apoio a “[...] um novo formato digital se dá em consonância com os modos de funcionamento da imprensa na atualidade. Isso não significa

---

<sup>40</sup> Programa do Ministério da Educação, criado em 2012, que contou com a integração do Governo Federal, governos estaduais e municipais com a finalidade de promover a formação de professores, para a efetivação da alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em 17 set. 2020.

<sup>41</sup> Trata-se de um fórum das universidades públicas que participavam do PNAIC, no qual era discutido as temáticas que envolvem a alfabetização e a produção de materiais relevantes para a formação de professores alfabetizadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html>. Acesso em: 17 set. 2020.

deixar de dialogar com a tradição do impresso: o leitor poderá, com facilidade, imprimir o jornal ou partes dele em formato A-4” (FRADE; CARVALHO, 2017, p. 2). Além disso, também a periodicidade mudaria de trimestral para semestral, possibilitando o aprofundamento das matérias a serem publicadas. Considera-se assim, nas palavras de Frade e Carvalho (2017, p. 2), que houve um relançamento do jornal

[...] com a finalidade de fortalecer e ampliar essa rede que ajudamos a consolidar com o jornal, participando de diversos fóruns de formação de professores e de políticas educacionais. E é justamente a valorização da noção de rede que motivou a reportagem especial desta edição.

Em 2019, Carvalho e Frade permanecem como editores do periódico em estudo, assinando o editorial “Mudanças tecnológicas e culturais na comunicação: desafios para a educação”. Conforme o exposto, o *Letra A*, ao longo de sua trajetória, se constitui em um instrumento propício ao fortalecimento da prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, especialmente entre os professores alfabetizadores. Assim, para melhor conhecer e dialogar sobre o referido periódico, optou-se por demonstrar, a seguir, algumas de suas características e estrutura, de modo a explicitar: o número de edições, seções e temáticas que o contemplam.

### **2.3 *Letra A* – o jornal do alfabetizador: principais características e estrutura**

As publicações do *Letra A – o jornal do alfabetizador* foram realizadas na cidade de Belo Horizonte, com circulação em nível nacional. Hoje, todas as suas edições encontram-se digitalizadas e disponíveis no site do Ceale<sup>42</sup>. Desde a criação, em 2005, até o ano de 2019, houve 57 edições: 47 regulares; 05 edições especiais enumeradas; 05 edições especiais não enumeradas. Nas capas do *Letra A* há a exposição de uma imagem referente à principal temática abordada em cada edição, como pode-se observar na Figura 3, capa da primeira edição do periódico.

---

<sup>42</sup> <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>.

Figura 3: Capa da edição nº 1.



Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Ao visualizá-la nota-se à direita, na parte superior, o nome do jornal. Ao lado esquerdo há informações referentes à edição: Belo Horizonte, Abril/Maio de 2005 – Ano 1, nº1. Abaixo dessas informações é exibida a imagem de uma professora alfabetizadora rodeada por seus alunos pois a temática abordada refere-se ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita como demonstram os seguintes enunciados: Vale a pena corrigir erros ortográficos?; Avaliação diagnóstica na alfabetização; Formação de leitores no Brasil. Na capa desta edição, também é anunciada uma entrevista com Magda Soares a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento. Do mesmo modo, as imagens contidas nas capas das demais edições são representativas da principal temática discutida pelo jornal. Em algumas situações, não somente em edições especiais, pode-se verificar a presença de título na capa, conforme o enfoque dado por alguma matéria, como ocorreu na capa da edição especial publicada em 2014, apresentado na Figura 4:

Figura 4 – Capa da edição especial de 2014.



Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*

Conforme pode ser observado, o tema principal da primeira edição especial do ano de 2014 foi o PNAIC. Sua capa exibe o nome do programa como título da edição e a imagem de uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, focalizando uma criança que realiza a leitura de uma obra literária. Além disso, na capa também são apontados os assuntos de algumas seções, tais como: a implementação e a continuidade do PNAIC; avaliação dos atores envolvidos no programa; entrevista sobre o papel das universidades no programa; uso de bibliotecas de classe. No Anexo 1 encontra-se as imagens das capas de todas as edições do jornal publicadas até 2019.

Todas as edições são compostas por eixos temáticos e organizadas em seções. Mas destaca-se que houve a publicação de edições especiais, criação de novas seções e substituição de outras. As seções do periódico em estudo são: editorial, troca de ideias, dicionário da alfabetização, mural, o tema é, livro na roda, em destaque, entrevista, aula extra, perfil, saiba mais, classificados, crônica, múltipla escola, em formação. Apesar de esta ordem sofrer alterações ao longo tempo, cada seção tem suas características específicas, conforme descritas a seguir:

- a) **Editorial:** esta seção é comum a todos os exemplares do jornal. Nela é apresentado o texto redigido pelo(s) editor(es) do jornal, cujo conteúdo contém informações relevantes sobre o tema geral abordado e apontamentos das especificidades de suas matérias, as quais são aprofundados no desdobrar da edição. Abaixo do editorial há um espaço reservado e direcionado para a realização de: convite aos leitores para o envio de mensagens, comentários ou críticas ao jornal, seja por meio de carta ou e-mail direcionados a equipe do

*Letra A*; anúncio e convite para participação de projetos e eventos universitários; convite para se tornar assinante do *Letra A – o jornal do alfabetizador*; anúncio de mudança em algum aspecto do jornal, como substituição de editores, alterações de seções; indicação do número da edição; comemorações relativas a momentos relevantes da trajetória do Ceale e do *Letra A*; informações referentes a página do Ceale na internet; homenagens a professores em edições especiais, como para Magda Soares; divulgação de opiniões e mensagens recebidas dos leitores (atividade que foi mais intensa entre os anos de 2005 e 2011), mas que, em período posterior, tornou-se mais rara, sendo necessário focar o convite aos leitores para o envio de comentários ou críticas para o endereço eletrônico ou por meio de telefone da equipe de jornalismo do *Letra A*; outros comunicados.

- b) **Troca de ideias:** esta seção, nas duas primeiras edições do jornal, tinha o título “O tema é”, passando, a partir da terceira edição, a chamar-se “Troca de ideias” que, como o próprio nome sugere, aborda a discussão de dois especialistas acerca de um mesmo assunto, de modo que o leitor possa pensar em aproximações e distinções de ideias. Há uma variedade de temáticas que abrangem os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita desde a educação infantil à alfabetização de jovens e adultos. Eis alguns temas apresentados ao longo da trajetória do jornal: avaliação dos conhecimentos dos alunos para organização do processo de alfabetização; importância do ensino da consciência fonológica; alfabetização e letramento; reflexões sobre avaliações; avaliações diagnósticas; avaliação na educação infantil; dislexia; idade de ingresso no ensino fundamental; livros didáticos; papel da educação física na formação do aluno; formação continuada para professores alfabetizadores; Provinha Brasil; ensino religioso; relações étnico-raciais nas escolas; diálogos sobre o ensino da literatura; ensino da matemática; educação indígena e educação africana; deveres de casa; educação de jovens e adultos; escola integrada; literatura; consolidação da oralidade; tradução no ensino para surdos.

Em edições especiais, nesta seção foi discutido sobre a contribuição do Ceale (2010) na trajetória de três profissionais; a importância dos estudos de Magda Soares (2012), a respeito do processo de ensino da linguagem escrita para o campo acadêmico e para a educação básica brasileira; e sobre as contribuições de Paulo Freire (2017) na educação brasileira; diálogos sobre as relações entre tecnologias digitais e a alfabetização, entre outros temas.

- c) **Dicionário da alfabetização:** neste espaço é apresentado o significado de diversos conceitos ou terminologias relacionados ao campo do ensino da linguagem escrita, tais como: alfabetização; construtivismo; cartilha; variação linguística; alfabetização de jovens e adultos; psicologia cognitiva; estratégias de leitura; gêneros textuais; saliência textual;

metacognição; hipertexto; numeramento; inferência; gramática; recursos pedagógicos; fluência de leitura; dialogismo; vocabulário; oralidade; métodos de alfabetização; capital cultural; adaptação literária; currículo; escrita colaborativa; intervenção pedagógica; multimodalidade; zona de desenvolvimento proximal; neologismo; disposição; multilinguismo; alfabetização matemática; tópico textual; cultura escolar; mediação de leitura literária; formação continuada; primeira infância; letramento científico; sentido e significação; concepção de gramática; intertextualidade; sistema de escrita; entre outros.

- d) **Mural:** esta seção compôs apenas as duas primeiras edições do *Letra A* do ano de 2005. Seu objetivo era divulgar informações relacionadas a eventos como, por exemplo, divulgação de seminários ligados a rede de formação continuada de professores promovidos pelo MEC, cujo Ceale era integrante, e disseminar informações sobre acesso a bens culturais como livros, letras de música, portais educativos.
- e) **O tema é:** esta seção contempla assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, bem como discussões relevantes sobre questões que envolvem o cotidiano escolar, a formação de professores e, ainda, que abrangem aspectos relacionados à sociedade de forma geral. Em uma das edições especiais foi discutido o legado acadêmico de Magda Soares. Das demais edições, explicita-se algumas temáticas que foram debatidas, dividindo-as em dois grandes grupos expostos no Quadro 1: um com assuntos específicos do campo do ensino e aprendizagem da linguagem escrita e outro com assuntos dentro da amplitude que envolve o campo da educação.

Quadro 1 – Assuntos mais frequentes na seção: “O tema é”.

Temas específicos	Temas gerais
Psicogênese da escrita	Indisciplina na sala de aula
Tipos de sílabas	Organização de projetos
Coesão e coerência	Educação em casa – homeschooling
Pontuação	Neurociência e educação
Leitura fluente	Educação penitenciária
Aprendizagem sobre o sistema de escrita	Formação continuada de professores
Vocabulário	Formação de jovens e adultos;
Compreensão na leitura	Memorização
Caligrafia	Patologização do fracasso escolar
Alfabetização de crianças com deficiência	Desigualdades sociais
Linguística	Direito de aprendizagem da criança
Consciência morfológica	Problemas matemáticos
Letramento digital	Escola sem partido
Retextualização	Bullying
História da literatura infantil	Gênero e sexualidade

Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*

f) **Livro na roda:** esta seção faz referência ao uso da literatura como ferramenta didática para o ensino da linguagem escrita, seja com crianças da educação infantil, do ensino fundamental e também com jovens e adultos. Em algumas edições há relatos de experiências de trabalhos com variados gêneros textuais realizados por professores, o que possibilita pensar em possibilidades de atividades que envolvam tais ferramentas de ensino. Tal como feito anteriormente, optou-se por apontar alguns temas que foram discutidos nas edições do jornal em estudo: indicações de livros para educação artística; exploração da literatura para explorar temas como preconceito e diferenças; adaptação da literatura clássica; uso de dicionários como recurso de ensino da linguagem escrita; trabalho com poesias; trabalho com diversidade de gêneros textuais; uso da literatura para o trabalho que envolva os seguintes assuntos: sentimento de perda, sexualidade, doenças, separação dos pais; o uso de distintos gêneros textuais para o ensino de outras disciplinas escolares; alfabetização visual por meio de leitura de ilustrações; trabalho com o gênero teatral; leitura de diário; história da cultura e do folclore brasileiro, indígena e africano; recomendações literárias para a educação infantil; uso do gênero textual informativo para o estudo de conhecimentos científicos; uso de livros de literatura para a discussão sobre os direitos humanos e cidadania.

Também nesta seção, na edição especial em homenagem a Magda Soares (2012) são apresentadas as coleções didáticas para o ensino da língua portuguesa de sua autoria.

g) **Em destaque:** discussões amplas e aprofundadas sobre assuntos de relevo que dizem respeito a questões que envolvem a educação pública brasileira são apresentadas nesta seção. Eis algumas das temáticas abordadas: formação de leitores no Brasil; causas das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização; história dos métodos de ensino; conhecer o passado para alfabetizar no presente; perfil dos professores alfabetizadores; questões norteadoras da educação infantil; ampliação do ensino fundamental; participação dos pais na escola; avaliação; produção de textos; Plano Nacional de Alfabetização (2011- 2020); educação inclusiva; efeitos do PNAIC no processo da alfabetização; perfil dos alunos da EJA; ensino em tempo integral; formação em rede; Provinha Brasil; compreensão dos usos sociais da escrita; uso da biblioteca escolar e a formação de sujeitos leitores; contexto socioeconômico das famílias e a influência na educação dos filhos; creche: cuidado, aprendizado e diversão; uso do livro didático na alfabetização; ensino no campo; formação em rede; ensino em tempo integral; reforma ortográfica; organização do ensino; discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular; práticas de leitura e escrita pelo mundo; educomunicação.



h) **Entrevista:** em cada edição do *Letra A* é apresentada uma entrevista realizada pela equipe do jornal acompanhada por professores pesquisadores e ou especialistas na área da educação. Há ocorrências de participação de convidados internacionais como por exemplo: Jean Hébrard, que em 2005, época da entrevista, era Inspetor-geral da Educação Nacional da França e professor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, dialogou sobre a relevância do ensino da língua escrita valorizar a literatura; Anne-Marie Chartier (2006) pesquisadora da área de história da escolarização, da escrita e dos métodos de alfabetização na França e Europa Ocidental, falou sobre o ensino brasileiro, métodos de alfabetização, fracasso escolar, e do uso de tecnologias para a leitura e escrita; Professora e pesquisadora da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, Estados Unidos, Judith Green (2007) dialogou sobre suas experiências em escolas norte americanas com alunos de distintas nacionalidades, ensino e aprendizagem da linguagem escrita, envolvendo práticas de letramento e também assinalou suas considerações acerca das escolas brasileiras. Max Butlen (2008), pesquisador francês da Universidade de Cergy-Pontoise, vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP/Paris), dialogou com o *Letra A* a respeito da relevância das políticas públicas articular sobre a qualidade dos livros, boa formação de professores e de outros bens culturais que enriquecem o ensino. Professor de literatura Francesa da Universidade de Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Emmanuel Fraisse (2010) discutiu acerca do modelo de ensino francês. Yolanda Reyes (2012) conversou sobre sua experiência, na Colômbia, ao desenvolver um projeto relacionado ao incentivo da leitura e da expressão artística envolvendo pais e crianças. Professor emérito da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, Peter Hunt (2016) dialogou com a equipe do jornal a respeito de obras literárias comuns às crianças inglesas, além de realizar apontamentos sobre a dimensão cultural da literatura e a importância de trabalhá-la na escola. David Bloome (2018), professor da Universidade Estadual de Ohio, Estados Unidos, falou sobre as emoções que a linguagem representa, a função desempenhada pelo professor e as práticas de letramento nas salas de aula dos EUA. Esses são alguns dos entrevistados internacionais. Nos quadros a seguir (Quadro 2 e Quadro 3) pode-se visualizar nas edições regulares e especiais os temas e todos os demais entrevistados, ao longo do período em estudo.

Quadro 2: Temas e entrevistados de cada edição regular do *Letra A*.

<b>Edição</b>	<b>Título da seção Entrevista</b>	<b>Entrevistado</b>
Abr./ Maio 2005 Ano 1, n. 1	“Nada é mais gratificante do que alfabetizar”	Magda Soares
Jun./Jul. 2005 Ano 1, n. 2	“A apropriação do sistema de escrita”	Marco Antônio de Oliveira
Ago./Set. 2005 Ano 1, n. 3	“A literatura ensina a entender o mundo”	Jean Hébrard
Out./Nov. 2005 Ano 1, n. 4	“Alfabetizar é fazer a criança ficar encantada com a palavra”	Bartolomeu Queirós
Fev./Mar. 2006 Ano 2, n. 5	“Fonética e fonologia ajudam a alfabetizar”	Maria Bernadete Abaurre
Abr./Maio 2006 Ano 2, n. 6	“Um bom professor ensina a perguntar”	Warderley Geraldi
Ago./Set. 2006 Ano 2, n. 7	“Ortografia não é só memorizar regras”	Artur Gomes de Morais
Out./Nov. 2006 Ano 2, n. 8	“Escolas, métodos e professores no Brasil e na França”	Anne-Marie Chartier
Mar./Abr. 2007 Ano3, n. 9	“Toda leitura vale a pena”	Marisa Lajolo
Maió/Jun. 2007 Ano 3, n. 10	“Entre o clínico e o pedagógico”	Ana Lygia Bezerra Santiago
Ago./Set. 2007 Ano 3, n. 11	“Telas para ampliar os sentidos e o aprendizado”	Maria Antonieta Pereira
Out./Nov. 2007 Ano 3, n. 12	“Salas de aula: comunidades e culturas”	Judith Green
Mar./Abr. 2008 Ano 4, n. 13	“Por uma escola sem preconceito lingüístico”	Marcos Bagno
Maió/ Jun. 2008 Ano 4, n. 14	“Precisamos conhecer mais o que acontece dentro e fora da escola”	Marildes Marinho
Ago./Set. 2008 Ano 4, n. 15	“O mundo da escrita não se resume à sala de aula e ao livro didático”	Max Butlen
Out. Nov. 2008 Ano 4, n. 16	“Respeito às singularidades”	Aníbal Bragança
Mar./Abr. 2009 Ano 5, n. 17	“Várias formas de dizer a mesma coisa”	Stella Maris Bortoni
Maió/Jun. 2009 Ano 5, n. 18	“O caminho é a biblioteca”	Elizabeth Serra
Ago./Set. 2009 Ano5, n. 19	“O professor quer saber”	Jane Cristina da Silva
Out./Nov. 2009 Ano 5, n. 20	“É preciso ampliar o repertório”	Rosa Maria Bueno Fisher
Mar./Abr. 2010 Ano 6, n. 21	“A leitura e suas telas”	Regina Zilberman
Maió/Jun. 2010 Ano 6, n. 22	“Diversão e cultura pela TV”	Simone Paula Rego
Ago./Set. 2010 Ano 6, n. 23	“Literatura sem preconceito”	João Luís Ceccantini
Out./Nov. 2010 Ano 6, n. 24	“Literatura na escola: “é preciso encontrar um equilíbrio”	Emmanuel Fraisse
Maió/Jun. 2011 Ano 7, n. 26	“Não existe escrita sem reescrita”	Sírio Possenti
Ago./Set. 2011 Ano 7, n° 27	“Admirável Mundo Digital” (entrevista coletiva)	Carla Viana Coscarelli; Ana Elisa Ribeiro; Júlio César Araújo.
Out./Nov. 2011 Ano 7, n. 28	“Ensino de arte”	Luís Camargo

Quadro 2 (continuação): Temas e entrevistados de cada edição regular do *Letra A*.

Mar./Abr. 2012, Ano 8, n. 29	“Mapa Literário”	Silvia Oberg
Maió/Jun. 2012 Ano 8, n. 30	“História para bebês”	Alma Carrasco
Ago./Set. 2012 Ano 8, n. 31	“Como e por que ler na primeira infância?”	Yolanda Reyes
Out./Nov. 2012 Ano8, 32	“Primeiro a língua, depois sobre a língua”	Carlos Alberto Faraco
Mar./Abr. 2013 Ano 9, n. 33	“Formar professores leitores: uma missão para os intelectuais brasileiros”	Graça Paulina
Maió/Jun. 2013 Ano 9, n. 34	“Aprender com o passado: movimento crucial para a melhoria da alfabetização”	Maria do Rosário Longo Mortatti
Ago./Set. 2013 Ano 9, n. 35	“Leitura: uma prática para ser vivida”	Antônio Augusto Gomes Batista
Out./Nov. 2013 Ano 9, n. 36	“O lugar da escola na contemporaneidade”	Justino Pereira de Magalhães
Maió/Jun. 2014 Ano 10, n. 38	“A criança atualiza seu conhecimento sobre a língua”	Ana Ruth Moresco Miranda
Ago./ Set. 2014 Ano 10, n. 39	“O percurso do livro até o leitor”	Aparecida Paiva
Mar./Abr. 2015 Ano 11, n. 41	“O aprendizado pelos games”	Lynn Rosalina Gama Alves
Set./Out. 2015 Ano 11, n. 43	“Avaliar para entender, entender para planejar”	Ticiane Bombassaro Marassi
Nov./Dez. 2015 Ano 11, n. 44	“Magda Soares responde”	Magda Soares
Mar./Abr.2016 Ano 12, n. 45	“A criança, o adulto e a literatura”	Peter Hunt
Maió/Jun. 2016 Ano 12, n. 46	“Desafiar mesmo na limitação”	Regina Célia Campos
Nov./Dez. 2016 Ano 12, n. 47	“Falar e ser ouvido verdadeiramente”	Denise Maria de Carvalho Lopes
Jan./Jun. 2017 Ano 13, n. 48	“A experiência da beleza e do aprendizado”	Ângela Lago
Jul./Dez. 2017 Ano 13, n. 49	“Escrever é comunicar”	Maria da Graça Costa Val
Jul./Dez. 2018 Ano 14, n. 51	“Aprender ao Inventar”	Margarida Alves Martins

Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*

Quadro 3: Títulos da seção Entrevista e Entrevistados das Edições Especiais.

<b>Data de publicação</b>	<b>Título da seção Entrevista</b>	<b>Entrevistado</b>
Jun./Jul. 2006 Ano 2	“O desafio da continuidade”	Timothy Denis Ireland
	“A escola pode fazer a diferença”	Vera Masagão Ribeiro
Jun./Jul. 2008. Ano 4	“Avaliar é um processo” (entrevista coletiva)	Professoras da FaE, da UFMG e pesquisadoras do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel; Ceris Ribas; Isabel Frade; Maria das Graças Bregunci;  Pesquisadoras e colaboradoras do Ceale: Kely Cristina Nogueira; Raquel Fontes Martins.
Jan./Fev. 2009 Ano 5	“Por um debate qualificado”	Maria do Pilar Lacerda
2010, Ano 6	“A pesquisa como carro-chefe”	Magda Soares
Mar./Abr.2011 Ano 7, n. 25	“Combate ao analfabetismo: um dever de todos”	André Lázzaro
Nov./Dez. 2012 Ano 8	“Circulação de ideias”	Magda Soares
Mar./Abr.2014 Ano 10, n.37	“O Pacto no contexto das universidades”	Elaine Constante Pereira de Souza; Isabel Cristina Frade; Leila Chalub Martins.
Out./Nov. 2014 Ano 10, n. 40	“A criança e as letras”	Ana Teberosky
Mai/Jun. 2015 Ano 11, n. 42	“A matemática que interessa”	Antônio José Lopes; Eliane Scheid Gazire; Lilian Nasser.
Jan./Jun. 2018 Ano 14, n. 50	“Linguagem é sobre Emoções”	David Bloome

Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*

i) **Aula extra:** o objetivo desta seção é propor temas, instrumentos e atividades que podem ser utilizados em prol do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Algumas das temáticas exibidas nesta seção foram: contação de história; uso de gêneros textuais no incentivo ao exercício da compreensão e da escrita; projeto de ensino envolvendo o uso de jornais; recursos para o ensino da matemática em conjunto com a aprendizagem da linguagem escrita; literatura de cordel; uso da biblioteca como espaço de aprendizagem; jogos e brincadeiras que estimulem a produção escrita; criação de história em quadrinho; uso da arte e da história para promover aprendizagem; exploração das cantigas de roda e trava-língua; artifícios para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil; linguagem dos computadores; experimentos para a construção do conhecimento científico; relações entre língua escrita e oralidade; educação musical; ensino de língua estrangeira nos primeiros anos de escolarização; conhecimento sobre as questões da Provinha Brasil; avaliação escolar; jogos eletrônicos; aprendizagem com experimentação; indisciplina; cinema na educação;

trabalho da leitura e da escrita a partir da história, da cultura e da arte; letramento digital; aprendizagem do corpo; ensino bilíngue.

- j) **Saiba mais:** suas características aproximam-se muito da seção Mural, exposta anteriormente, a qual foi publicada apenas nas duas primeiras edições. Esta seção foi apresentada aos leitores pela primeira vez na terceira edição de 2005, perdurando até a primeira edição de 2014. Dada as semelhanças entre ambas, infere-se que uma substituiu a outra. Na referida seção são divulgadas informações sobre o acesso a diversos bens culturais tais como: obras literárias, livros físicos, livros eletrônicos, revistas eletrônicas, canais de entrevistas, sites pedagógicos, programas e eventos culturais, artigos, coletâneas, entre outros. São diversos bens culturais aos quais os leitores podem recorrer para esclarecimento de dúvidas, aprofundamento do conhecimento e enriquecimento do planejamento de ensino e da prática pedagógica.
- k) **Perfil:** esta seção foi publicada de 2005 até a última edição de 2016. Contudo, na edição especial de 2018, tornou a ser publicada, desta vez apresentando um diálogo sobre o professor Britânico Brian Street, falecido no ano de 2017. Ela exhibe trajetórias estudantis e profissionais de inúmeros educadores e professores alfabetizadores, profissionais de diferentes regiões brasileiras que compartilham um pouco da história de suas vidas e de suas práticas pedagógicas. Na edição especial de (2012), nesta seção, há um relato da professora Anne-Marie Chartier, dialogando a respeito do que ela aprendeu com Magda Soares.
- l) **Classificados:** a criação desta seção foi anunciada na última edição do jornal de 2007. No espaço abaixo do texto editorial, nas edições de 2007 e 2008, houve a publicação de uma nota, convidando professores alfabetizadores de escolas públicas envolvidos no processo de alfabetização de crianças com até 10 anos de idade, a enviarem para a equipe do *Letra A* resumos de projetos que foram desenvolvidos em suas turmas. Alguns dos projetos enviados foram selecionados e divulgados nesta nova seção a partir da primeira edição de 2008. Na última edição de 2016 foi publicado nesta seção, o anúncio de três portais que contêm informações para a elaboração de planejamentos e sugestões de atividades. Dentre estes portais está a plataforma online do “Alfalettrar”, projeto desenvolvido por Magda Soares no município de Lagoa Santa – MG. Até o ano de 2019, houve publicações de sínteses de variados projetos implementados por professores alfabetizadores de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. Alguns temas dos projetos publicados: contação de histórias que foram transformadas em livros; leitura, escrita e cidadania; alfabetização e letramento com a literatura clássica; música e literatura; origem da língua materna; conhecimento sobre o alfabeto; cantigas populares para reviver o folclore; brincadeiras com poesias; redesenho

de obras artísticas; uso de jornais na sala de aula; oficinas sobre a literatura de cordel; literatura para alfabetização e reflexão; produção de textos; recursos para a alfabetização de deficiente visual; experiência estética da fotografia.

- m) **Crônica:** esta seção foi publicada pela primeira vez na primeira edição de 2016, quando o tema do jornal foi o uso e a relevância da literatura na formação de sujeitos leitores. A partir desta edição, sempre houve publicações de crônicas que contêm histórias ou memórias da vida cotidiana, envolvendo aspectos literários e enfatizando a relevância da leitura para a formação humana.
- n) **Múltipla escola:** esta seção foi criada na primeira edição de 2017 com a intenção de abordar questões relacionadas à educação inclusiva, diversidade e temáticas que envolvem minorias do campo escolar. Eis algumas: superdotação; igualdade de gênero; alfabetização de alunos com deficiência.
- o) **Em formação:** tal como a anterior, esta seção também foi criada na primeira edição de 2017, com o objetivo de ofertar um espaço para relatos sobre experiências de atividades em pesquisa e em cursos de extensão de estudantes do curso de Pedagogia, a fim de elucidar seus trajetos ao caminho da docência. Das abordagens realizadas, há relatos sobre: desenvolvimento de atividades pedagógicas com o uso da escrita digital; educação no campo; atuação no campo escolar como educador.

Para finalizar, é importante assinalar que na edição de 2019, houve a publicação de uma seção intitulada “Homenagem a Graça Paulino”, um tributo à Maria das Graças Paulino, professora da UFMG, que faleceu naquele ano.

Após realizar a apresentação das seções e das temáticas discutidas em cada uma delas, dada a criação de novas seções, bem como a substituição de uma por outra, o Quadro 4 foi organizado com o objetivo de possibilitar a visualização da frequência das diferentes seções ao longo das edições publicadas entre 2005 e 2019. Nele a sigla EE significa edição especial:

Quadro 4: Edições e seções do *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Edição			Editorial	Troca de Ideias	Dic. da Alf.	Mural	O Tema é	Livro na Roda	Em destaque	Entrevista	Aula Extra	Perfil	Saiba Mais	Classificados	Crônica	Múltipla Escola	Em Formação
Ano	No	Período															
Ano 1 2005	1	Abr./Maio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	2	Jun./Jul.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	3	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	4	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Ano 2 2006	5	Fev./Mar.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	6	Abr./Maio	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	EE	Jun./Jul.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	7	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Ano 3 2007	8	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	9	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	10	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	11	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Ano 4 2008	12	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	13	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	14	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	Jun./Jul.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ano 5 2009	15	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	16	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	Jan./Fev.	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓					
	17	Mar./Abr.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Ano 6 2010	18	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	19	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	20	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					
Ano 7 2011	21	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	22	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	23	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					
Ano 8 2012	24	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	25	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					
	26	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ano 9 2013	27	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	28	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	29	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	30	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ano 10 2014	31	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	32	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	Nov./Dez.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	33	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ano 10 2014	34	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	35	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	36	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					
Ano 10 2014	37	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					
	38	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	39	Ago./Set.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Ano 10 2014	40	Out./Nov.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	EE	-	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓					

Quadro 4 (continuação): Edições e seções do *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Ano 11 2015	41	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
	42 EE	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
	43	Set./Out.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
	44	Nov./Dez.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
Ano 12 2016	45	Mar./Abr.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
	46	Mai/Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
	47	Nov./Dez.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
Ano 13 2017	48	Jan./Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	49	Jul./Dez.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ano 14 2018	50 EE	Jan./Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
	51	Jul./Dez.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Ano 15 2019	52	Jan./Jun.	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Ao verificar as capas, as seções e as temáticas que são abordadas no *Letra A – o jornal do alfabetizador*, pode-se constatar que este meio de comunicação divulga informações relevantes para o campo da alfabetização, ao possibilitar a circulação, em nível nacional, de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em variados níveis do ensino. Também apresenta diálogos sobre a formação de professores e de inúmeros desafios envolvidos ao contexto histórico e social que se exprimem no cotidiano escolar. Ele ainda abarca discussões de acontecimentos que envolvem desde as políticas públicas às normativas que regulamentam o sistema de ensino. É preciso mencionar que determinadas edições, contemplam matérias relevantes sobre aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em outros países, o que oportuniza conhecer novas culturas e realidades. Nesta direção, para melhor apreender sobre o impacto desse instrumento informativo na formação de seus leitores, será explicitado a seguir, os conceitos de alfabetização e letramento por ele veiculados, em meio as temáticas abordadas consideradas significativas para o processo formativo e o encaminhamento da prática pedagógica dos sujeitos investigados nesta pesquisa.

#### **2.4 Alfabetização e letramento: conceitos veiculados pelo *Letra A – o jornal do alfabetizador***

A partir da apresentação de aspectos relevantes da trajetória do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, bem como da explicitação das características e da estrutura do referido periódico, o próximo diálogo será a respeito das concepções de alfabetização e letramento por ele



veiculadas, tendo em vista a consecução do objetivo maior desta pesquisa. Foram selecionados dez textos, de diferentes autores, que contemplam aspectos relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento, dispostos em diferentes seções – entrevista, troca de ideias, em destaque, o tema é, dicionário da alfabetização conforme apontados no Quadro 5:

Quadro 5: Textos que discutem os conceitos de alfabetização e letramento.

	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Edição</b>	<b>Seção</b>
1	Entrevista com Magda Soares, por Sílvia de Araújo, Aparecida Paiva e Marildes Marinho	Nada é mais gratificante do que alfabetizar	Abr./Maio 2005 Ano 1, n. 1	Entrevista
2	Entrevista com Magda Soares, por Vicente Cardoso Júnior	Magda Soares responde	Nov./Dez. 2015 Ano11, n. 44	Entrevista
3	Entrevista com Ana Teberosky, por Isabel Frade e Vicente Cardoso Júnior	A criança e as letras	Out./Nov. 2014 Ano 10, n. 40 Ed. Especial	Entrevista
4	Edgar Linhares Lima; Telma Weiz	Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização	Abr./Maio 2006 Ano 2, n. 6	Troca de ideias
5	Magda Soares; Alain Betolila	É preciso conjugar alfabetização e letramento	Maio/Jul. 2007 Ano 3, n. 10	Troca de ideias
6	Regina Ritter Lamprecht; Thais Cristófaró Silva	Qual a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica	Out./Nov. 2008 Ano 4, n. 16	Troca de ideias
7	Samuel Ferreira; Sílvia Amélia de Araújo	Mais tempo para aprender	Abr./Maio 2006 Ano 2, n. 6	Em destaque
8	Lygia Santos	O tema é compreensão na leitura	Maio/Jun. 2007 Ano 3, n. 10	O tema é
9	Isabel Frade	Métodos de alfabetização	Mar./Abr. 2010 Ano 6, n. 21	Dicionário da Alfabetização
10	Artur Gomes de Morais	Alfabetização	Nov./Dez. 2012 Ano 8 Ed. Especial	Dicionário da Alfabetização

Fonte: *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Primeiramente será tratado sobre o conteúdo da entrevista intitulada “Nada é mais gratificante do que alfabetizar”, realizada em 2005, com a professora Magda Becker Soares, em sua residência, com a participação de duas pesquisadoras do Ceale, Aparecida Paiva e Marildes Marinho e da jornalista Sílvia de Araújo. No início da entrevista, quando questionada a respeito dos resultados das pesquisas sobre a aprendizagem da linguagem escrita, Soares (2005) explica que eles, por vezes, não chegam até aos professores alfabetizadores, por isso a relevância dos meios de comunicação divulgarem esses resultados, como faz o *Letra A*, com o intuito de informar o maior número possível desses profissionais. Ela contou que até os anos 1980 tais pesquisas, sobretudo quando relacionadas ao processo de alfabetização, voltavam-se para questões de cunho metodológico. Com o advento do construtivismo, originário dos estudos de Ferreiro e Teberosky, houve uma intensificação das pesquisas nessa área, cujo enfoque deixou

de se vincular aos métodos de alfabetização e passou para o modo “como a criança aprende”. Nesta direção, no final dos anos 1980, surgiram pesquisas do campo linguístico que também passaram a considerar os estudos sobre alfabetização.

A respeito da relevância das pesquisas relacionados a aprendizagem da linguagem escrita para os professores alfabetizadores, Soares (2005) pontua que ainda falta integração nas pesquisas sobre alfabetização, uma vez que cada pesquisador foca seus estudos em uma das facetas que envolvem este processo. Contudo, no interior da escola, quando a criança é alfabetizada, essas facetas se conectam, se juntam, pois acontecem simultaneamente. Salienta que o que realmente falta, para que haja uma finalidade pedagógica, é integrar os resultados das pesquisas de cada uma dessas facetas, de modo a traduzi-los em ação didática para orientar a criança no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Quando questionada sobre a crise do construtivismo, considerada uma “teoria que não deu certo”, Soares (2005) afirma que tal perspectiva não se constituiu como uma teoria de cunho pedagógico, mas psicológico. Para ela, o construtivismo ensinou aos professores de todo o país como a criança aprende e não como ela deve ser alfabetizada. Neste contexto, os métodos de ensino até então postos em prática passam a ser questionados e renegados. Entretanto, não ocorre a proposição de nenhuma outra metodologia, mas de uma explicação para o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

Sobre a retomada do método fônico como solução para os problemas na alfabetização, Soares (2005) salienta que esta é uma ideia falsa, pois antigamente, quando seu uso era hegemônico, também havia fracasso no processo de alfabetização com índices tão elevados quanto os atuais. A diferença está no fato que, anteriormente, a evasão e a reprovação centravam-se no processo inicial da escolarização. Hoje, o fracasso é detectado no meio ou no final do processo básico de escolarização. Assim, para ela, não faz sentido voltar ao passado e negar as contribuições tanto do construtivismo quanto dos estudos da linguística para se compreender o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Dessa maneira, Soares (2005) explica que o ideal seria a criança desenvolver, concomitantemente, todas as habilidades que estão envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, é necessário que a criança aprenda a [...] decodificar e codificar, isto é, aprenda as relações entre os “sons” e as letras ou grafemas, ao mesmo tempo em que aprenda as funções da escrita, os diferentes gêneros de textos” (SOARES, 2005, p. 11). Em síntese, a criança deve aprender a ler, a escrever e a fazer uso da escrita. Essa aprendizagem deve fazer sentido para ela, de modo que possa compreender as funções sociais da escrita.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita deve acontecer de forma simultânea à interação com os mais diversos gêneros textuais que estão presentes e que circulam no contexto social.

No decorrer da entrevista, a professora foi questionada sobre o método mais adequado para a alfabetização na atualidade. Soares (2005, p. 12) responde que “[...] cada uma das facetas da aprendizagem da linguagem escrita supõe um processo cognitivo”, pois a aprendizagem da relação fonema/grafema não acontece da mesma maneira da aprendizagem das ações de interpretar, compreender e atribuir sentido ao texto. Além disso, a aprendizagem dos usos e das funções sociais da escrita requer o desenvolvimento de outros processos cognitivos. Portanto, na atualidade, não se pode pensar em um “único método de alfabetização”, mas em “métodos de alfabetização”, o que pressupõe diferentes procedimentos didáticos, pois se têm distintos objetivos para alcançar os conhecimentos necessários à apropriação da linguagem escrita.

Quando questionada sobre o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização, Soares (2005) afirma que é preciso ter clareza sobre o significado deste conceito. Esclarece que é preciso estabelecer a distinção entre consciência fonológica e consciência fonêmica. “A percepção e compreensão das relações fonema/grafema constituem o que mais propriamente se chama consciência fonêmica, que é um dos aspectos da consciência fonológica” (SOARES, 2005, p. 12). Já a consciência fonológica é caracterizada pela percepção da criança em reconhecer que a língua é um som.

A importância de a criança ter acesso a uma diversidade de gêneros textuais é uma questão retomada ao longo da entrevista. Diante da realidade das escolas públicas brasileiras que não proporcionam a seus alunos o acesso a uma amplitude de textos, Soares (2005), é questionada sobre a possibilidade de o livro didático suprir esta lacuna. Ela acredita que sim, mas faz uma ressalva: o livro didático traz “uma escolarização do real”. Neste sentido, argumenta a entrevistada: “O livro didático pode representar o portador, e pode dar sugestões ao professor para explorar o gênero, o texto, e pode propor atividades com gênero, texto e palavras que nele aparecem” (SOARES, 2005, p. 12). Mas é preciso que na sala de aula também circulem gêneros textuais reais contidos em revistas, jornais, cartazes, anúncios e outros. Com isso, ela declara que não concorda plenamente com a premissa da pergunta, pois mesmo que não haja bibliotecas nas escolas, na atual sociedade, material escrito é encontrado com facilidade.

As entrevistadoras afirmam haver uma tendência dos professores alfabetizadores acreditarem na existência de uma “receita pronta” e esperarem isso dos cursos de formação ofertados pelas universidades. Soares (2005) considera que eles têm razão em quererem saber como devem proceder, pois em suas salas de aula há 30 ou 40 crianças que devem aprender a

ler e a escrever. Ao final do ano letivo lhes será realizada a seguinte indagação: “Quantos alfabetizados você já tem em sua sala?”. Nesta direção, ela segue respondendo uma pergunta sobre o mínimo de conhecimento que o professor alfabetizador deve ter. Então, ela esclarece:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais. [...] O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto, a língua escrita. Infelizmente esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores (SOARES, 2005, p. 14).

Diante dessas considerações acerca dos conhecimentos necessários para o professor encaminhar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, Soares (2005), foi convidada a relatar o resultado de uma pesquisa sobre os alfabetizadores de sucesso. Ela discorreu sobre uma análise que foi feita em várias pesquisas que tentaram identificar as características de alfabetizadores bem sucedidos. Desse modo, pode-se constatar que essa parcela de professores utilizava variados métodos de ensino e apresentavam diferentes níveis de formação, algumas com formação universitária, outras cursaram pós-graduação e ainda havia aquelas de nível médio. Além disso, a faixa etária também variava. Contudo, entre elas havia uma característica comum: todas gostavam de ser alfabetizadoras, acreditavam na capacidade de aprendizagem das crianças e esforçavam-se muito para que elas pudessem aprender.

Ao finalizar a entrevista, Soares (2005) reitera ser fundamental que o professor alfabetizador assumira essa posição como uma opção pessoal, pois nas turmas de alfabetização deveriam atuar somente aqueles que realmente gostam de ensinar a ler e escrever. Para ela, é muito gratificante ser professor alfabetizador pois o resultado de seu trabalho é notório: a criança começa enxergando alguns risquinhos no livro e ao final do processo de alfabetização é capaz de decodificar e compreender o que, até então, eram apenas risquinhos. É o professor alfabetizador que possibilita o ingresso “[...] ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz a criança à conquista do instrumento que lhe abre as portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos” (SOARES, 2005, p. 14). Assim, ela encerra a entrevista com a seguinte fala: “Nada é mais gratificante, na educação, que alfabetizar uma criança” (SOARES, 2005, p. 14).

No segundo texto selecionado, também da seção Entrevista, novamente a entrevistada foi Magda Soares. Foi uma ação da equipe responsável pela publicação do *Letra A*, em

comemoração aos dez anos do jornal, que fez a alguns professores alfabetizadores de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil a seguinte questão: “Qual é sua maior dificuldade na hora de alfabetizar?”. De acordo com equipe do jornal, foram recebidas 80 respostas, das quais 20 foram selecionadas e repassadas em forma de roteiro de entrevista, pelo jornalista Vicente Cardoso Júnior, à professora Magda Soares.

Como se trata de assuntos relacionados ao cotidiano escolar, sobretudo porque envolve o contexto do processo de alfabetização, será explicitado o conteúdo das questões mais relevantes. Inicia-se, assim, com o esclarecimento de Soares (2015) sobre a dificuldade em fazer com que as crianças reconheçam as letras do alfabeto. Ela explica que é necessário que a criança possa reconhecer que as letras são usadas para representar a fala, ou o som das palavras, e que elas compõem um “[...] conjunto de traços e círculos, que são arbitrários” (SOARES, 2015, p. 8). Para a criança,

[...] no primeiro momento, a letra é um objeto como outro qualquer. Mas os objetos são simétricos: se você vê uma xícara com a asa para o lado de cá e a boca para cima, é uma xícara. Você pode virar para o outro lado, continua sendo xícara. A letra não é assim. Se você toma um “p” minúsculo, vira para o lado, vira um “q”, vira para cima, vira um “d”. Para a criança, é difícil desconsiderar a simetria dos objetos. As letras não são simétricas (SOARES, 2015, p. 8).

Nesta direção, Soares (2015) clarifica que deve-se começar a alfabetização ensinando as crianças as letras maiúsculas, pois são mais fáceis para o aprendizado do traçado. Além disso, tais letras são independentes, o que possibilita à criança visualizar cada uma delas, separadamente. Com a letra cursiva isso não acontece porque elas se apresentam emendadas umas nas outras. Contudo, não se pode esquecer de ensinar as letras minúsculas, uma vez que são utilizadas em quase todas as escritas, enquanto que maiúsculas somente em determinados casos. A criança precisa também aprender a estabelecer relação entre a letra maiúscula e a minúscula. Decorre dessa necessidade, a exposição do alfabeto em sala de aula, contendo letras maiúsculas, minúsculas e também a figura de um objeto cuja inicial do nome corresponda à letra exposta. Desse modo, a criança pode aprender alguns aspectos das letras “[...] por exemplo, primeiro, vê a letra “D” maiúscula; também vê que a letra “d” minúscula é completamente diferente; e tem ainda o desenho de um objeto em que a letra inicial é o “D” e, ao dizer o nome do objeto, percebe o fonema que essa letra representa” (SOARES, 2015, p. 8). Neste sentido, a professora deve realçar a sílaba de início da palavra, a fim da criança visualizar e identificar nessa sílaba o fonema que determinadas letras representam.

Quando questionada sobre o que deve ser ensinado na alfabetização, o nome ou o som das letras, Soares (2015) explica que quando se inicia o processo, o professor não deve se centrar na letra e nem em seu som, pois a letra representa um fonema, mas os fonemas não são pronunciados, linguisticamente falando, com exceção das vogais, cujos nomes de cada uma corresponde ao fonema por ela representado. Dessa maneira, a questão não está entre representar o nome ou o som da letra, pois é impossível realizar a pronúncia dos sons das letras, pode-se apresentar o nome das letras. Exemplificando:

[...] o nome da letra “p” é uma sílaba [pê], que começa com o fonema que essa letra representa. Em outras letras, o fonema a que a letra corresponde aparece no meio do nome. Por exemplo, na letra “m”, que tem o nome “eme”, que se pronuncia “emi”, o fonema /m/ está no meio do nome da letra. Tanto é assim que é frequente, por exemplo, a criança transformar uma letra numa sílaba: ao escrever, por exemplo, “peteca”, ela coloca apenas o “p” representando a sílaba “pe”. Isso mostra que o nome da letra ajuda a criança a perceber o fonema que ela representa (SOARES, 2015, p. 8).

A entrevistada também aponta que não se deve trabalhar com a letra de forma isolada, de modo a representar um som, mas sim a letra na palavra, ou na sílaba. Portanto, não é uma questão de ensinar o som ou o nome da letra, pois a alfabetização é um processo que integra as letras, os seus sons e também acompanha o desenvolvimento da criança. É preciso apreender, que o aprendizado do sistema alfabético acontece pelo desenvolvimento “[...] simultâneo da conceitualização da escrita (as fases psicogenéticas), o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que as letras correspondem” (SOARES, 2015, p. 8).

No que tange ao trabalho da consciência fonológica, das rimas e das aliterações, Soares (2015) faz algumas considerações. Primeiro: explica que quando nascem, as crianças focalizam os sons das palavras emitidos pelas pessoas e, gradativamente, passam a repeti-los, começando pelos bilabiais: pá-pá e mã-mã. Assim, vão atribuindo sentido aos sons até fixarem sua atenção em seus significados. Na alfabetização é necessário fazer com que a criança volte a sua atenção para o som das palavras porque a escrita alfabética se caracteriza pela representação do som e não do significado das palavras. Neste sentido, desde a educação infantil é necessário desenvolver a consciência fonológica. Segundo: discorre que a rima deve ser explorada em práticas pedagógicas porque chama a atenção da criança para a igualdade do som final das palavras. Por fim: por meio da aliteração a criança pode identificar a igualdade dos sons presentes nas palavras, independente do significado delas. O desvio do foco da criança do significado para o som da palavra, “[...] é um dos aspectos do desenvolvimento da consciência fonológica fundamental para a alfabetização: levar a criança a perceber os sons das palavras

prepara-a para compreender que registra os sons das palavras, quando escreve, não o significado delas” (SOARES, 2015, p. 9).

Posteriormente, ela aponta para um outro aspecto da consciência fonológica, que se caracteriza pelo momento em que a criança percebe que a palavra pode ser dividida em unidades menores. Assim que observa a existência dessa segmentação, a criança focaliza sua atenção nos sons silábicos e não no significado da palavra. Essa fase é caracterizada como silábica, conforme a psicogênese da escrita. Soares (2015, p. 9), ainda, esclarece que é a sílaba que a permite chegar “[...] ao fonema, confrontando sílabas em que apenas uma letra – um fonema – é diferente, porque só se chega ao fonema pela oposição. Quando a criança opõe mar, com par, com lar, vai ter possibilidade de identificar, pelo confronto, os fonemas M, P, L”. Em síntese, consciência fonológica abrange: o reconhecimento do som da palavra; a identificação das partes que são iguais na palavra; a consciência da segmentação da palavra (se divide em partes); a consciência silábica e fonêmica.

Quando questionada sobre o tempo necessário para a alfabetização das crianças, a entrevistada elucida que, conceitualmente, não há como definir de forma precisa o momento em que a criança esteja alfabetizada. A alfabetização é um processo complexo, abstrato e contínuo, dependente de diversos fatores que agem sobre as crianças. Há aquelas que, de acordo com o conceito das políticas públicas, estão alfabetizadas no 1º ano, algumas no 2º ano, outras no 3º ano. É comum as professoras alfabetizadoras constatarem essa diferença entre as crianças ao longo do processo de aprendizagem da escrita alfabética. E mesmo depois de já alcançarem essa aprendizagem, há alunos que leem com fluência, outros não, há ainda aqueles que já escrevem sentenças, mas nem todos ainda o fazem. Ao realizar esses apontamentos, Soares (2015, p. 9) faz a seguinte consideração:

O mais importante é que a alfabetizadora conheça muito bem o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, sob vários aspectos: do ponto de vista da psicogênese; do ponto de vista da psicologia cognitiva e do ponto de vista linguístico; que compreenda que a criança está aprendendo um objeto linguístico que tem características específicas. Ao compreender o processo, a professora se torna capaz de encontrar soluções e vai saber o que fazer com cada aluno, com cada grupo de alunos.

Dando continuidade à entrevista, Soares (2015, p. 10) é questionada sobre qual o melhor método para a alfabetização. Ela enfatiza que não existe “um método para alfabetizar”, mas que é preciso “alfabetizar com método”. O professor alfabetizador deve ter clareza de como acontece o processo de aprendizagem da criança e, assim, trabalhar de forma sistemática e

sequencial, cada uma das facetas que contempla o processo da alfabetização. É preciso enxergar esse processo como um todo e orientar cada criança no percurso deste processo.

Outra questão realizada foi sobre o significado de letramento e como se alfabetiza letrando. Em resposta, Soares (2015) explica o contexto e as novas demandas sociais que concorreram para o surgimento do letramento, nos anos de 1980. Salienta que como a sociedade passou a se centrar cada vez mais na escrita, novas demandas começaram a surgir, urgindo a necessidade das pessoas saberem fazer uso de diversos gêneros textuais na vida cotidiana. Saber ler e escrever deixa de ser suficiente, disse ela. Não basta apenas ser alfabetizado é preciso aprender a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Em decorrência disso, houve uma ampliação da concepção de aprendizagem da leitura e da escrita: “[...] alfabetização como aprendizagem do sistema alfabético da escrita e da norma ortográfica, e letramento como desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos necessários para que a criança faça uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2015, p. 11). Para concluir, assinala que alfabetização e letramento são processos distintos, contudo devem acontecer de forma simultânea, por isso, é preciso alfabetizar letrando, fazendo o uso de diversificados gêneros textuais que estejam presentes no cotidiano da criança.

A posterior entrevista selecionada foi realizada por Isabel Frade e Vicente Cardoso Júnior com a pesquisadora Ana Teberosky. A primeira questão realizada relaciona-se à “Psicogênese da Língua Escrita” – livro de referência nos estudos acerca da alfabetização – com o intuito de ouvi-la sobre sua atual opinião a respeito de tal obra. Segundo a entrevistada, este livro foi escrito no último ano da década de 1970 e desde então houve muitas mudanças, seja com as crianças ou com a cultura. Ela relata que, na época, não havia “[...] nem internet, nem celular e tudo isso tem muita influência na representação e na convivência que a criança tem com o mundo da escrita” (TEBEROSKY, 2004, p. 12). Além disso, é preciso considerar que, hoje, já se tem a institucionalização da Educação Infantil, ou seja, houve mudanças em âmbito social e cultural.

Teberosky (2014) aponta que, naquele tempo, as crianças de 5 ou 6 anos de idade não conheciam as letras e nem mesmo possuíam consciência da relevância da linguagem escrita em suas vidas. A escola nunca considerou este fato como uma questão psicológica, voltada para o desenvolvimento, mas sim como questão voltada para o ensino. Desse modo, a referida autora salienta que se, hoje, uma criança de 5 anos de idade fosse indagada sobre o que se conhece a respeito das letras e da escrita, esta saberia responder, dado o aumento de acesso ao conhecimento e à informação. Na atualidade, tanto as circunstâncias culturais quanto as



condições tecnológicas, educacionais e até mesmo a criança são diferentes. Assim, a autora destaca que alguns aspectos do livro mencionado deveriam ser adaptados ao novo contexto:

Por exemplo, o nível pré-silábico pode ser encontrado agora numa criança mais nova do que encontramos naquela época. A passagem do pré-silábico ao silábico, ou do silábico ao alfabético, é rapidíssima, hoje em dia você quase não chega a ver, é impressionante a rapidez do processo. Então, do ponto de vista da descrição do processo, dos níveis de aquisição da escrita espontânea da criança acho que é algo exatamente igual ao que fizemos – mas com adaptação, porque o nível de informação da criança mudou (TEBEROSKY, 2014, p. 13).

Ademais, Teberosky (2014) declara que continua igual o conhecimento que diz respeito ao que é oral na língua e o que será representado de forma escrita. Com isso, exemplifica a questão da criança e do adulto pouco alfabetizado darem prioridade à escrita de nomes de objetos e de pessoas. Contudo, ainda ocorre no registro escrito certa dificuldade no registro de um verbo, adjetivo ou preposição. Ela sublinha haver, no momento presente, maior conhecimento sobre a linguística e o modo de aquisição da linguagem pela criança. Portanto, é preciso que se estabeleça uma relação entre as aquisições da oralidade e da escrita – pois em ambas ocorrem predominância do que é nominal:

[...] se na escrita temos esse predomínio nominal, no oral é igual. Essa dificuldade com o verbo, adjetivo, preposição, advérbio também ocorre no oral. Há autores que explicam que esse predomínio nominal sobre o verbo existe porque a relação de significação entre o nome e o referente é mais ou menos direta. São os nomes das coisas, de algo que está presente. Ao contrário, o verbo, o adjetivo e a preposição indicam uma relação. Quando você diz “come”, trata-se de alguém que come algo. Quando diz “que bonito”, é um atributo relacionado a algo. Quando diz “sobre”, “debaixo”, também é relacional. Então, quando aparece o verbo, trata-se de uma cena que a criança tem que entender na aquisição oral, qual aspecto dessa cena está sendo apresentado pelo verbo (TEBEROSKY, 2014, p. 13).

Neste sentido, ela destaca que a aquisição da linguagem oral acontece de modo multidimensional, pois a criança “[...] está em um contexto, olha o interlocutor e é olhada por ele, o que também está acompanhado da posição do corpo, dos gestos, do objeto visualmente presente. Se eu falo do lápis, é porque o lápis está presente aqui” (TEBEROSKY, 2014, p. 13). Essa multidimensionalidade favorece a apreensão da criança. Todavia, isso não acontece com o processo da escrita, sendo necessário que o professor leia em voz alta, de forma dramatizada, que faça gestos e intensifique o olhar, para que a criança compreenda essa multidimensionalidade.

Os entrevistadores solicitam à pesquisadora que faça alguns apontamentos, considerando sua experiência, sobre ações e procedimentos relacionados ao ambiente da sala de aula envolvendo a aquisição da escrita e o investimento em “modelos de cognição”. A entrevistada esclarece que quando começou a frequentar a escola, percebeu que o professor carecia de formação. Então, constatou que era preciso tornar a sala de aula mais próxima da realidade, para que a criança pudesse pensar e aprender. Tendo isso em vista, Teberosky (2014) disserta sobre a possibilidade de levar a criança ao supermercado, mas em um contexto de escolarização, para que haja a exploração de rótulos, embalagens e etiquetas de produtos, e exemplifica essa ideia da seguinte maneira:

[...] Se vc pega pasta de dente, é pasta de dente anticáries, pasta de dente com isso, com aquilo... Ou seja, a especificidade é impressionante. E a criança entende tudo isso. Ao fazer a lista de compra, temos a palavra composta, o que já gera uma situação complexa. Se você não pega essa riqueza do ambiente, está perdendo uma oportunidade muito importante. Porque é a riqueza do ambiente contextualizado que entra na sala de aula, e assim deixamos que o processo venha da própria criança. Porque você sempre está colocando a criança em situação de escolher a etiqueta correta, copiar a etiqueta correta, buscar no texto a palavra que tem que escrever. O trabalho de extração, de compreensão e de localização é da própria criança (TEBEROSKY, 2014, p. 14).

Outro exemplo exposto pela referida autora, diz respeito a produção textual do gênero descritivo. De acordo com suas palavras, para trabalhar com esta tipologia textual é preciso que o professor possibilite às crianças o acesso a diversificados modelos de textos descritivos, para que elas possam aprender o tipo de palavra e a estrutura que devem ser utilizadas, a fim de realizar tal produção. Dessa maneira, quando for solicitado para as crianças descreverem “[...] um itinerário cotidiano. Nesse momento, elas olham o itinerário de maneira distinta, porque é para descrever. Essa questão do “para quê” se fazem as coisas, é extremamente importante” (TEBEROSKY, 2014, p. 14).

Ao final da entrevista, Teberosky (2014) anuncia que o processo de aprendizagem é de ordem psicológica e com uma evolução restritiva. Essa restrição tem a ver com os elementos que são relevantes aprender em cada etapa da existência. Assim, a autora explica que entre 0 e 3 anos, tem que ser trabalhado elementos que envolvam a atenção e a compreensão inicial da intencionalidade. Em sequência, esclarece que para haver a apreensão da “[...] linguagem e para o processo de aquisição de conhecimentos, é importante o início do desenvolvimento das emoções, assim como é importante o jogo simbólico para o desenvolvimento da representação simbólica – o desenho” (TEBEROSKY, 2014, p. 14). Isso tudo compreende um processo

evolutivo. Teberosky (2014, p. 14) assinala que para as crianças de 3 a 5 anos, é importante a “[...] compreensão mental do outro, da crença, do pensamento, das emoções [...]”. Assim, há uma base evolutiva para cada etapa da vida, especialmente entre a faixa etária de 0 a 11 anos de idade. Portanto, afirma ser necessário o conhecimento da Psicologia Cognitiva do processo de aquisição. Contudo, ao concluir sua resposta, ela sublinha que falta este conhecimento e também sobre a linguística na formação dos professores e que, por isso, esses profissionais não sabem trabalhar com o ensino da língua, é preciso auxiliá-los.

Outro texto selecionado, publicado na seção “Troca de ideias”, nomeado como “Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização” compõe a opinião de dois especialistas da área da educação: do professor Edigar Linhares Lima, da Universidade Federal do Ceará (UFC), e da professora Telma Weisz, da Universidade de São Paulo (USP).

Para Lima (2006), a criança deve ser alfabetizada em letra cursiva. Além dessa aprendizagem inicial, deve-se promover o desenvolvimento de outras habilidades, tais como: estruturar e ligar as letras; espaçamento entre as palavras; escrita em linha reta; entre outras. Ele destaca que para o aprendizado de cada uma dessas habilidades existe uma forma de ensinar. Além disso, afirma que a criança aprende a escrita quando começa a pintar desenhos e a fazer rabiscos. Nestas ações, ela aprende a controlar o lápis com sua mão. Em sequência, em conformidade com a orientação da professora, passa a reproduzir a grafia das letras e, para que haja familiaridade com elas, é preciso brincar com suas formas gráficas. Ao trabalhar com o desenvolvimento dessas habilidades, em período anterior, a criança tende a interessar-se mais pela escrita quando estiver em processo de alfabetização.

Lima (2006, p. 3) sublinha a relevância do trabalho individualizado, explicando que o professor “[...] deve acompanhar de perto desde quando o aluno aprende a pegar no lápis até quando consegue escrever, uma a uma, as palavras ensinadas. Ele pode, inclusive, fazer a mímica da escrita manual de uma palavra (letra cursiva)” a fim de mostrar à criança o movimento da mão no momento da escrita. Após observar o movimento realizado pelo professor, a criança deve realizar a experiência de registrar a mesma palavra, ação que deve ser repetida com cada criança, até que todos tenham aprendido.

Ele aponta que é importante copiar palavras ou pequenas sentenças no período inicial da aprendizagem da linguagem escrita, mas não se deve exigir que a criança escreva textos. Por fim, ressalta que a evolução da escrita das crianças está relacionada com a cultura da família e que a instituição pública de ensino deve dedicar-se ao ensino da escrita, pois, por vezes, os alunos pobres não tiveram experiências com esse bem cultural antes de ingressarem na escola.

A posição de Weisz (2006) é diferente, pois, para ela a alfabetização deve acontecer inicialmente em letra de forma maiúscula. Explica que a criança que ainda não tem o domínio do sistema alfabético, quando trabalha com a letra cursiva, não sabe onde inicia e nem quando termina uma letra dentro da palavra, pois elas estão interligadas. Já a letra de forma é mais fácil de identificação nas palavras. Neste sentido, ela assinala que o professor deve ter clareza de que, no início da alfabetização, é necessário que a criança enfrente e resolva alguns desafios relacionados a escrita, tal como o reconhecimento das letras; outros serão superados quando ela já estiver praticamente alfabetizada. No que se refere a seleção das letras, esta deve estar conectada às necessidades de aprendizagem das crianças.

Weisz (2006) afirma que a letra cursiva deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem quando as crianças já puderem compreender o funcionamento do sistema alfabético. “Ela permite escrever mais rápido, dá uma estabilidade maior à forma ortográfica e é insubstituível para a aprendizagem da ortografia e do uso de maiúsculas e minúsculas” (WEISZ, 2006, p. 3). Se a introdução da letra cursiva acontecer antes da efetiva compreensão das crianças sobre como funciona o sistema de escrita, a autora acredita que isto tende a dificultar o processo de alfabetização. Para concluir, Weisz (2006) revela que alguns professores acreditam que se utilizarem a letra de forma no processo de alfabetização deverão repetir todo esse processo quando introduzirem a letra cursiva. Mas, pondera ao afirmar que quando uma criança é alfabetizada com o uso da letra de forma maiúscula, tranquilamente, passará a usar a letra cursiva e começa a realizar leituras em letras de imprensa – sejam maiúsculas ou minúsculas – sem que haja necessidade de alfabetizá-la novamente. “Se o aluno compreende o sistema, terá condições de usar qualquer letra para aprender o que vem depois – ortografia, pontuação, etc” (WEISZ, 2006, p. 3).

O próximo texto a ser exibido é o intitulado “É preciso conjugar alfabetização e letramento?”, também foi publicado na seção “Troca de ideias”, e apresenta a autoria de dois estudiosos da área da educação: do professor Alain Betolila da Universidade de Paris V – Rene Descartes, e da professora emérita Magda Soares, da Faculdade de Educação da UFMG.

Betolila (2007) inicia sua exposição assinalando que, com frequência, os métodos de leitura tentam conciliar o que não pode ser conciliado, ou seja, propiciar a descoberta do código da escrita – a compreensão do princípio alfabético – e de forma simultânea, utilizando dos mesmos escritos, possibilitar a apreensão da função e do uso da linguagem escrita. Isto lhe parece impossível, pois tais objetivos se completam e requerem a utilização de textos com dimensão e natureza distintas. Então, ele salienta que para descobrir o princípio alfabético é preciso que se manipule segmentos curtos, escolhidos de forma cuidadosa para permitir à

criança a percepção das diferenças existentes entre as unidades da fala e da escrita. O discernimento sobre a variedade de textos e suas funções, requer o conhecimento de “[...] textos ricos, autênticos e socialmente significativos” (BETOLILA, 2007, p. 3).

O autor ainda enfatiza que, a tentativa de utilizar um mesmo texto para a descoberta da função do código da escrita e da compreensão de seus usos, faz com que ocorra o comprometimento do primeiro e o empobrecimento do segundo objetivo. Desse modo, Betolila (2007) disserta que ao utilizar textos curtos e desprovidos de sentido e significado não será possível ensinar a criança a ler. Mas com o uso de textos ricos, diversificados e possuidores de significados não haverá limitação à compreensão da relação grafema-fonema. Nesta direção, o autor conclui seu posicionamento explicitando que:

Um equilíbrio deve residir, durante os primeiros meses de aprendizagem, numa distinção entre os dois objetivos, para que ambas as dimensões do saber ler sejam alcançadas. Enquanto o aluno não for capaz de decodificar, o professor deve multiplicar o quanto possível a leitura dos textos ricos e variados. Depois que os alunos tenham dominado o princípio alfabético com uma progressiva autonomia na identificação de palavras, os dois objetivos poderão então se juntar e se apoiar sobre os mesmos textos e suportes (BETOLILA, 2007, p. 3).

Para Soares (2007), a criança deve inserir-se no mundo letrado utilizando dois “passaportes”. Primeiro, apropriando-se da tecnologia da escrita, por meio da alfabetização. Segundo, é necessário que ela perceba os distintos usos e funcionamento da escrita, convivendo com diversificadas práticas de leitura e escrita. Caso haja o oferecimento de apenas um desses “passaportes”, por exemplo: se somente ocorrer a alfabetização sem que haja convívio com variadas práticas sociais de leitura e escrita, será formado um conceito distorcido e parcial referente a cultura do escrito. Se ocorrer apenas “[...] o letramento, sem a apropriação adequada da tecnologia da escrita saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela” (SOARES, 2007, p. 3).

Neste sentido, a autora esclarece que caso não haja uma relação de simultaneidade e indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento, o processo de aprendizagem da criança não terá sentido. Se ela apenas for alfabetizada, sua aprendizagem ficará restrita entre a relação fonema-grafema, famílias silábicas e frases descontextualizadas. De outra parte, pode acontecer o convívio com textos reais, com as práticas sociais de leitura e de escrita, mas sem haver o aprendizado efetivo de leitura e da escrita. Assim, Soares (2007, p.3) declara que para a alfabetização acontecer de forma efetiva é necessário “[...] o ensino de forma explícita, sistemática, progressiva, já que as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e, em

grande parte, arbitrárias”. Contudo, não é preciso o uso de textos ou pseudotextos que sirvam apenas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não, tal ensino deve acontecer na circunstância do letramento, com o uso de textos reais que façam parte do universo da criança, de modo que ela possa apropriar-se do sistema da escrita a partir de sua vivência. Soares (2007) finaliza sua exposição, realizando uma síntese sobre o que considera mais adequado: “alfabetização E letramento”.

Igualmente ao anterior, o texto “Qual é a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica?” apresenta-se na seção “Troca de ideias”. As autoras que dissertam e apresentam suas opiniões acerca da temática contida no título são: Regina Ritter Lamprecht, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Thaís Cristófaró Silva, professora da Faculdade de Letras da UFMG.

Lamprecht (2008), inicia sua explanação ressaltando que é comum encontrar os conceitos consciência fonológica e consciência fonêmica sendo tratados como sinônimos, ou ainda constatar a consideração de que há somente a existência da consciência fonêmica. Em seguida, ela faz a distinção entre ambos os conceitos: o primeiro é definido como “[...] a capacidade de reflexão e mobilização consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico. Consciência fonêmica: por outro lado, é a capacidade de reflexão e manipulação dos fonemas, somente” (LAMPRECHT, 2008, p.3). Assim, torna-se possível observar que a consciência fonológica tem uma amplitude maior que a consciência fonêmica. Para Lamprecht (2008, p. 3), isso acontece, porque ela contempla a consciência dos sons da língua em níveis distintos: “o da sílaba, o de unidades internas às sílabas e o do fonema”. Afirma-se, portanto, que a consciência fonológica engloba diversificadas habilidades, pois para que haja o reconhecimento, o julgamento e a mobilização dos sons para cada um dos níveis mencionados requer o desenvolvimento de habilidades que acompanham as variadas fases de maturação cognitiva da criança.

A autora também explica que a consciência fonêmica, um dos níveis da consciência fonológica de caráter mais complexo e difícil, “[...] constitui-se na capacidade de reconhecer, avaliar e mobilizar os fonemas – sons distintos da língua – que são unidades menores do que a sílaba e do que as unidades intra-silábicas” (LAMPRECHT, 2008, p.3). Ela ainda acrescenta que é necessário aprender a dividir a palavra não somente em sílabas, mas também realizar a divisão destas em sons, em fonemas. Além de aprender que ao retirar ou acrescentar sons em uma palavra criam-se outras. Ao concluir, Lamprecht (2008, p. 3) esclarece que “[...] com a consciência fonêmica a criança lida com unidades abstratas colocadas em um segmento sonoro contínuo (a fala), o que dificulta a percepção dos sons individuais”. Isso acontece no decurso

da alfabetização – quando se mantém uma relação recíproca com a consciência fonêmica – cada qual propiciando o desenvolvimento da outra.

Para Silva (2008), as terminologias “consciência fonológica e consciência fonêmica” fazem referência ao conhecimento dos falantes sobre a organização da sonoridade. Ela explica que, a sonoridade da fala é expressa por meio da pronúncia das palavras. E que cada palavra é constituída por sílabas, que são constituídas por sons. Neste sentido, realiza um questionamento “[...] os falantes sabem ou têm consciência sobre a organização da sonoridade?” (SILVA, 2008, p. 3). Em sequência, explicita que o conceito de “consciência fonológica” tem uma amplitude maior e contempla aspectos da “consciência fonêmica” – que representam a capacidade dos falantes em analisar os fonemas ou sons individuais que constituem uma palavra. Portanto, há demonstrações de que para a realização da identificação dos sons, de forma individual, é necessário um treino específico, que se faz na escola, o trabalho com leitura e escrita. Como também há evidências de que os falantes, antes mesmo de realizarem a identificação dos sons individuais, são capazes de identificar outros aspectos que envolvem a sonoridade:

Por exemplo, o falante é capaz de perceber o tamanho de uma palavra em relação à outra, pode identificar semelhanças sonoras entre palavras e é também capaz de segmentar e mobilizar sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos). Em outras palavras, o falante tem consciência de que as palavras são formadas por sílabas, de que as sílabas têm sons distintos e é capaz de mobilizar esse conhecimento. Essa habilidade é denominada “consciência fonológica”. Uma habilidade que ultrapassa o som individual e abrange a sílaba, a rima e a palavra (SILVA, 2008, p. 3).

Para finalizar seu posicionamento, Silva (2008) expõe a existência de diversos estudos que sinalizam a relevância do desenvolvimento da “consciência fonológica” para a aprendizagem do ato de ler e escrever, e o retardo nesse percurso de aprendizagem é sinônimo de que tal desenvolvimento ocorreu de forma precária. Isso pode acontecer porque a consciência fonológica permite generalizar e memorizar as relações entre grafemas e fonemas, e também entre as rimas. Considera-se, assim, que a consciência fonológica contempla não somente os sons individuais, mas aspectos sonoros mais amplos.

Outro texto eleito, “Mais tempo para aprender”, foi redigido pelos autores Samuel Ferreira e Silvia Amélia de Araújo, publicado na seção “Em destaque”. Observa-se que este escrito, organizado em diferentes subdivisões intituladas, contempla várias questões de relevo que envolvem a temática de ampliação do ensino fundamental de nove anos em nível nacional. Entretanto, para a presente exposição foi elencado apenas, duas delas, as que dizem respeito

aos processos de alfabetização e letramento, a saber: “Alfabetizar aos seis anos?” e “Letramento desde sempre”.

No primeiro texto, intitulado “Alfabetizar aos seis anos?” Ferreira e Araújo (2006) assinalam que são muitos os professores e os pesquisadores que defendem ser possível a alfabetização de crianças aos seis anos de idade, mas que ainda há um questionamento que deve ser considerado, acerca do “que é ser alfabetizado”. A esse respeito, os autores exibem o posicionamento da professora Maria da Graça Costa Val (s.d) que realiza a seguinte consideração: no primeiro ano da escolarização do ensino fundamental, as crianças devem refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, de modo a perceber a representação de uma cadeia sonora – o princípio alfabético. No segundo ano, o processo de alfabetização realmente deveria ser valorizado para assegurar a todos, a aprendizagem da leitura e da escrita. E no terceiro, as crianças com oito anos seriam capazes escrever e compreender.

Em sequência, os referidos autores declaram que em outros países, em instituições públicas de ensino, as crianças já iniciam seu processo de alfabetização aos seis anos de idade, por vezes, até mesmo mais cedo. Diante desse fato, levantam a suposição de que parece não existir uma idade certa para o início e o término do processo de alfabetização. Neste contexto Ferreira e Araújo (2006) colocam em evidência o pensamento da pesquisadora Telma Ferraz (s.d): que assinala a relevância do ensino fundamental de nove anos no país, por assegurar maior tempo de escolarização às crianças. Assim, enfatiza que, caso não houvesse essa mudança, ela iria recomendar iniciar a alfabetização das crianças ainda na pré-escola – aos seis anos de idade.

De outra parte, no texto “Letramento desde sempre”, os autores esclarecem que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança pode ocorrer antes mesmo dela iniciar sua vida escolar. Assim, expunham a opinião de Mônica Baptista (s.d.), que, defende o ponto de vista de que a criança, ao conviver com a língua escrita, desde cedo, torna-se capaz de construir hipóteses e de apropriar-se deste objeto do conhecimento.

Posteriormente, Ferreira e Araújo (2006) afirmam que o letramento na escola não contempla uma disciplina, mas ressaltam como tal processo pode ser desenvolvido em sala de aula, tendo em vista a explicação da professora Maria da Graça Costa Val (s.d), que assinala: em uma aula de geografia, se o professor ensina a leitura de mapas, ocorre uma contribuição para o letramento; caso reserve um momento da aula para a leitura de um conto, ensina-se um gênero da escrita e a criança tende a aprender a sintaxe da língua apenas em ouvir. Assim, ela esclarece que o letramento é a capacidade de saber lidar com a língua escrita em diversificadas práticas sociais. E que, por vezes, esse processo ocorre sem que o professor perceba.



Os autores, ainda, manifestam outras opiniões acerca do assunto, a começar pela de Telma Ferraz (s.d.) que esclarece desconhecer a experiência de um professor, que selecione bons textos, que realize leituras de forma empolgada e que não consiga levar a criança a interessar-se pela leitura e pela escrita. Em seguida, exibem o relato da professora Patrícia de Oliveira, que revela organizar seus alunos em roda e realizar leitura em sala de aula, os quais, também levam livros para suas casas. E que em casos dos pais não serem alfabetizados, geralmente pedem para que o irmão ou outra pessoa realize a leitura, a fim de, posteriormente, poderem partilhar a história em sala de aula. A referida professora, reconhece que este trabalho rende bons resultados, dada a postura de leitor dos alunos, que uma e outra vez, indicam leituras, apresentam preferências de livros e são capazes de realizar suas escolhas.

O próximo texto a ser exposto é intitulado “Compreensão na leitura”, redigido por Lygia Santos e publicado na seção “O tema é”.

De acordo com Santos (2007, p. 13), conforme indica a abordagem psicolinguística, a leitura pode ser dividida entre decodificação e compreensão. Assim, a “[...] decodificação refere-se à identificação de palavras e a sua organização sintática. Já a compreensão possibilita apreensão do significado de orações, parágrafos e o significado global do texto”. Quando ocorre uma boa compreensão o leitor é capaz de realizar apontamentos como: argumentos encontrados no texto; intenção do autor; principais ideias. A autora ainda esclarece que quanto maior o domínio da leitura, melhor ocorre a automatização da decodificação, o que favorece a compreensão. Tanto a decodificação quanto a compreensão propiciam fluência na leitura e possibilitam a concentração da criança em buscar sentido para o texto. Contudo, ela ressalta que se não houver fluência no processo de decodificação, dificilmente se compreenderá um texto.

Sobre questionamentos realizados ao longo do processo de leitura, Santos (2007) aponta a importância de o adulto realizar leituras de história em voz alta e ao final questionar a criança para que esta possa fazer inferências sobre o conteúdo, explicando que este é um ótimo exercício, que pode ser realizado antes mesmo do início da alfabetização. Outro apontamento que ela faz, diz respeito a apresentação dos propósitos que se têm com o ato de ler, pois deve-se explicar a finalidade da leitura do texto para a criança, bem como ensiná-la a extrair certas informações e até mesmo examinar uma opinião.

No que tange a função social da escrita, a autora esclarece que quando se compreende o que se lê, há uma maior compreensão do mundo. E traz a opinião de Kramer (s.d), a qual explica: que conhecer o mundo por meio do uso da palavra confere ao sujeito um novo jeito de pensar, agir, atuar, bem como a consciência do papel que desempenha e qual almeja

desempenhar. Neste sentido, a compreensão ganha um aspecto político, porque propicia a inserção no mundo letrado e possibilita a ação e a transformação social (SANTOS 2007).

O texto “Métodos de alfabetização”, foi redigido por Isabel Frade, professora da Faculdade de Educação da UFMG e publicado na seção “Dicionário da alfabetização”.

Frade (2010) inicia seu discurso sublinhando que, de forma ampla, método refere-se ao percurso realizado para se alcançar uma finalidade. Já no que se refere a alfabetização, método tem relação com o ato de ensino inicial e sistemático da linguagem escrita. E que na história, os métodos de ensino correspondem a duas tendências: sintéticos e analíticos. Neste sentido, a autora esclarece, que os métodos sintéticos partem das partes para o todo e que:

[...] na história desses métodos, elegeram-se princípios organizativos diferenciados que privilegiam as correspondências fonográficas e o princípio de decifração, que busca exercitar a relação entre o que se fala e sua representação na escrita. Essa tendência compreende três métodos: o alfabético (cuja unidade de sistematização é a letra); o fônico (cuja unidade de observação é o fonema); e o silábico (cuja unidade é a sílaba, segmento fonológico mais facilmente pronunciável). A disputa entre as unidades de análise deu o tom das primeiras disputas metodológicas em torno dessa tendência (FRADE, 2010, p. 3).

Já os métodos analíticos, vão do todo para as partes. De acordo com a referida autora tais métodos são conhecidos como método global de contos, método de setencição e método de palavração. Esses métodos valorizam o sentido no processo de alfabetização, enfatizam a compreensão, por entenderem que deve-se ensinar a escrita respeitando a percepção que a criança tem diante dos fenômenos e até mesmo da linguagem. Frade (2010) assinala que a unidade de observação nesse caso pode ser uma palavra, uma frase ou um texto. E que tais métodos, iniciam o processo de ensino tendo por base o reconhecimento global, mas que em momento posterior a criança pode analisar as menores unidades da língua. Para concluir, a referida autora explica que ao fazerem uso desses métodos de ensino na prática, os profissionais do ensino e até mesmo alguns estudiosos passaram a: conjugar princípios; somar estratégias de cada um dos métodos a partir da variação das unidades que sistematizam o sistema de escrita alfabética; ou até mesmo conjugar pressupostos dos métodos sintéticos e analíticos, configurando assim os métodos ecléticos.

O último texto eleito para exibição é o intitulado “Alfabetização”, redigido por Artur Gomes de Moraes, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFP), e publicado na seção “Dicionário da alfabetização”.

Moraes (2012) traz uma definição sobre o conceito de alfabetização, destacando que sua exposição explicará uma concepção adotada tanto no campo investigativo, quanto na prática da

ação de ensinar e aprender. Assim, ele esclarece que na academia, aprendeu-se que, desde a década de 1980, a alfabetização deveria ser tratada como “[...] um fenômeno complexo, que merece ter suas distintas facetas (linguística, sociolinguística, antropológica, psicológica, psicolinguística, didática, etc.) finalmente tratadas por cada uma das áreas especializadas de conhecimento sob as quais é estudada” (MORAIS, 2012, p. 4). Este trato sobre o fenômeno multifacetado de tal processo, tem-se demonstrado fundamental para haver o avanço em outro âmbito da alfabetização, a saber: aprendizagem da escrita alfabética e a prática social da língua escrita – componentes de domínio de uma pessoa alfabetizada.

Neste sentido, Moraes (2012) destaca que se o censo brasileiro na década de 1950 considerava alfabetizado, o indivíduo que se declarasse capaz de ler e escrever um simples bilhete. A partir do final do século XX, começou-se a identificar como alfabetizado, a pessoa que tivesse domínio da tecnologia da escrita e que conseguisse realizar leitura e produção de escritos que circulassem nas práticas sociais do cotidiano. Diante dessa mudança, o autor revela a necessidade de reconhecimento das especificidades e a indissociabilidade da alfabetização e do letramento, momento em que passou-se a defender que “[...] o ideal é que a escola *alfabetize letrando*, isto é, que ensine o sistema de escrita alfabética, no contexto das práticas em que as pessoas interagem, através da leitura e da escrita” (MORAIS, 2012, p. 4, grifos do autor). Para finalizar, o professor sublinha que ao pensar na atual reinvenção da alfabetização, é preciso considerar a faceta linguística da escrita alfabética e também buscar por recursos didáticos que possam auxiliar: no processo efetivo da ação de ensinar a ler e a escrever – apropriando-se da tecnologia da escrita, de modo que simultaneamente possa-se fazer uso desse aprendizado na leitura e na produção textual.

Ao examinar os textos selecionados, pode-se apreender que o *Letra A* propicia a seus leitores aprendizagens significativas e diversificadas sobre o ato de ensinar e aprender a linguagem escrita, especialmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Estes escritos, publicados em diferentes seções e edições do jornal, são redigidos – em linguagem mais acessível, fugindo da formalidade acadêmica, o que facilita a compreensão –, por especialistas e ou pesquisadores importantes da área da educação, conferindo credibilidade às discussões realizadas. Nota-se, ainda, que o conteúdo das matérias publicadas no jornal possibilita aos professores alfabetizadores, conhecimentos específicos e gerais acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, os quais estão vinculados às ocorrências do cotidiano escolar. Assim, pode-se afirmar que o repertório cultural que permeia tal periódico tende a esclarecer e fortalecer o fazer pedagógico, de seus leitores, mediante aos

desafios encontrados na ação de ensinar e aprender a leitura e a escrita no interior da sala de aula.

### **3. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES LEITORES DO *LETRA A – O JORNAL DO ALFABETIZADOR***

O último capítulo desta dissertação tem por objetivo explicitar as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica. Nesta direção, é necessário elucidar o percurso metodológico realizado para a efetivação desta investigação, apresentando o processo de definição dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados na análise dos dados, para, posteriormente, expor os resultados obtidos.

Ressalta-se que, para compreender o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, foi preciso estudar os pressupostos da THC, como explicitado anteriormente, a fim de, para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, reconhecer a importância da intencionalidade do ensino e da apropriação do conhecimento científico para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e entender o processo de desenvolvimento da função simbólica por meio da pré-história da linguagem escrita. De outra parte, buscou-se respaldo nos estudos de Soares (2004, 2017, 2020), para a apreensão das definições dos conceitos de alfabetização e letramento bem como das relações de interdependência e indissociabilidade que devem ser estabelecidas entre esses dois processos, no percurso da ação de ensinar e aprender a linguagem escrita, de modo que se *alfabetize letrando*.

No que tange a relevância do periódico em estudo, vale sublinhar, que pretende-se, ainda, desvelar se o *Letra A* configura-se como um “[...] dispositivo modelador de práticas de leitura e de novos modelos de formação de professores” (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 153), a partir da apreensão da relação das professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, com o referido periódico. Nesta linha de discussão, também será possível elucidar como tais profissionais do ensino compreenderam os processos de alfabetização e letramento divulgados pelo jornal, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica, vislumbrando a formação de crianças leitoras e escritoras no interior das escolas.

Diante disso, anuncia-se que o presente capítulo contempla seis partes intituladas como: sujeitos da pesquisa; procedimentos e instrumentos; perfil dos sujeitos da pesquisa; relação dos sujeitos da pesquisa com o *Letra A – o jornal do alfabetizador*; compreensão dos conceitos: alfabetização e letramento; e práticas de ensino das professoras alfabetizadoras.

### 3.1 Sujeitos da pesquisa

Como o próprio objetivo da pesquisa indica, desde o princípio foi definido que os sujeitos participantes desta pesquisa seriam professores alfabetizadores leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador*. O processo de identificação desses sujeitos foi longo e complexo, sendo necessário recorrer a várias fontes de informações. Conforme foi apontado no capítulo anterior, na seção Editorial do *Letra A*, abaixo do texto redigido pelos editores há um espaço de convite aos leitores para o envio de mensagens, comentários ou críticas, seja pelo endereço postal, eletrônico, ou pelo telefone do jornal. Neste mesmo espaço, especialmente entre os anos de 2005 a 2011, também houve a divulgação da opinião dos leitores acerca do periódico. Essas mensagens eram identificadas com o nome, profissão, instituição de vinculação e cidade dos leitores, o que possibilitou realizar um levantamento de todos os que participaram deste espaço, perfazendo um total de 22 leitores de diversas regiões do Brasil. Desse total, foram contatadas as professoras alfabetizadoras: três delas, não responderam nem ao chamado por telefone fixo e nem ao convite de participação na pesquisa enviado pelo Facebook; uma foi identificada e convidada pelo LinkedIn, mas também não respondeu ao convite; as demais, quatro, foram identificadas e convidadas somente pelo Facebook dessas apenas uma respondeu de forma afirmativa à participação.

Em 2019, ocorreu a oportunidade de ir à FaE na UFMG e de dialogar com a diretora do Ceale, a professora e pesquisadora Francisca Izabel Pereira Maciel. Nesse encontro, foi-lhe explicado o interesse em realizar uma pesquisa com os leitores do jornal, sobretudo com as professoras alfabetizadoras. Ela assinalou não receber mais com tanta frequência as mensagens dos leitores do *Letra A* devido a sua circulação tornar-se digital. Mesmo assim, informou o endereço eletrônico de mais sete professoras, para as quais, foi enviado um e-mail de convite a fim de participarem da pesquisa. Contudo, apenas uma delas respondeu, mas ao enviar-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, desistiu da participação. Diante deste cenário, mas com firmeza no propósito inicial, estabeleceu-se contato com algumas comunidades de professores alfabetizadores do Facebook, uma intitulada “Oficina da Alfabetização” e outra “Leituração Leituração” nas quais divulgou-se o seguinte convite (Figura 5):

Figura 5 – Convite.

Procuo por professores alfabetizadores,  
leitores do Letra A – o jornal do alfabetizador!



Fonte: Imagem do *Letra A – o jornal do alfabetizador*.

Acompanhava esse convite, um endereço do Facebook para entrarem em contato. Da primeira comunidade assinalada obteve-se o retorno de quatro professoras, contudo, quando esclarecido o objetivo da pesquisa elas não mais responderam as mensagens. Da segunda, foi obtido o retorno de cinco professoras, das quais, duas responderam de forma positiva à participação. É preciso declarar que ainda foi enviado um convite individual via Facebook para algumas professoras alfabetizadoras que participavam da comunidade “Leituração Leituração”. Dentre essas, uma aceitou participar da pesquisa. O convite para participação na pesquisa também foi divulgado em outros grupos particulares de professoras alfabetizadoras, pelas próprias pessoas que já haviam confirmado sua participação na pesquisa, as quais se dispuseram a divulgá-lo. Desses grupos, houve o retorno de mais quatro professoras. Outras professoras alfabetizadoras encontradas na página do Ceale no Facebook, também foram convidadas. Dentre as convidadas, duas aceitaram participar, totalizando assim dez participantes, conforme Quadro 6, que indica as formas de contato e a região de origem de cada sujeito da pesquisa.

Quadro 6 – Identificação dos participantes da pesquisa.

<b>Professoras</b>	<b>Contato</b>	<b>Região</b>
1	Jornal + Facebook	Minas Gerais
2	Comunidade Facebook	Minas Gerais
3		
4		
5	Professoras + Grupos de Professoras Alfabetizadoras	Minas Gerais
6		
7		
8		
9	Página Ceale Facebook	Paraná
10		

Fonte: Dados da pesquisa

Concomitantemente, o TCLE (Anexo 2) foi elaborado, enviado aos sujeitos à medida que confirmavam sua participação para darem ciência e o assinarem. Também nesse interim, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para a análise (Processo nº 4.045.598), obtendo aprovação em maio de 2020.

### **3.2 Procedimentos e instrumentos**

Com a aprovação do projeto pelo COPEP da UEM, as entrevistas foram agendadas, conforme disponibilidade de tempo e horário de cada participante. Foi elaborado um roteiro de questões (Anexo 3) para orientar a realização das entrevistas. As respostas a tais questões e os relatos de práticas pedagógicas implementadas pelas professoras possibilitaram identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, conhecer os processos formativos que as tornaram alfabetizadoras, bem como suas concepções de alfabetização e letramento. Nove das entrevistas foram realizadas entre junho e agosto de 2020 (uma delas, por razões particulares da participante, apresentou suas respostas de forma redigida), a última aconteceu em janeiro de 2021, todas pelo Whatsapp. A duração das mesmas variou entre 1h30min e 1h50min. Exceto a de resposta escrita, as demais foram gravadas, transcritas e todas retextualizadas, conforme aceção de Marcuschi (2004).

### **3.3 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa**

Em função da origem geográfica do *Letra A – Minas Gerais* –, para efeito de não identificação das professoras alfabetizadoras que compuseram a amostra desta pesquisa, seus nomes foram trocados por pedras preciosas, quais sejam: Ágata, Alexandrita, Ametista, Blenda, Cristal, Esmeralda, Greta, Jade, Rubi e Safira. O perfil dessas profissionais – sujeitos dessa pesquisa – foi definido a partir das informações por elas concedidas ao responderem a primeira parte da entrevista semiestruturada, que contempla questões relacionadas à formação, experiência profissional e função que exercem. No que diz respeito a formação, das dez professoras entrevistadas, nove concluíram o curso de Magistério, em nível médio. No que se refere ao curso de graduação: uma formou-se em Letras, outra em Psicologia, ambas em instituições privadas de ensino; oito cursaram Pedagogia, sendo que seis estudaram em



universidades públicas e duas em instituições privadas. Uma dessas pedagogas, formada em universidade pública, também cursou Psicologia, em uma instituição privada.

Em relação a Pós-Graduação, os sujeitos da pesquisa realizaram cursos em nível lato sensu e stricto sensu. No primeiro caso, verificou-se que uma das professoras cursou várias especializações (coordenação pedagógica; educação especial; educação especial com ênfase em deficiência intelectual e múltiplas; educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE); educação especial – Transtorno do Espectro Autista (TEA); educação especial – Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e TEA (em processo de conclusão do artigo final, no momento da entrevista); tecnologias em educação, gestão das relações humanas, educação infantil e alfabetização; psicopedagogia – atuação clínica, educacional, empresarial e hospitalar). A respeito de outras especializações ainda por parte desta professora e das demais, examinou-se que elas possuem especializações nas áreas apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Cursos de especialização

<b>Cursos de especialização</b>	<b>Professoras</b>
Administração, supervisão e orientação educacional	2
Psicopedagogia	6
Psicomotricidade	2
Gestão Escolar	3*
Neuropedagogia	2
Prática Inclusiva	1
Educação Inclusiva	3
Educação Infantil	1
Alfabetização e Letramento	3
Alfabetização e Língua Portuguesa	1
Leitura e Produção de Texto	1
Mídias na Educação	2

\*Uma professora estava redigindo o artigo final para concluir o curso.

Fonte: Dados da pesquisa

No segundo caso, três professoras eram mestras e outras três eram mestrandas. Uma realizou o mestrado na área de gestão de equipe, e outras duas na área da educação envolvendo os seguintes temas: literatura afro-brasileira e formação de jovens leitores em meios populares. Das mestrandas, quando entrevistadas: (1) relatou que desenvolvia pesquisa na área de ensino, aprendizagem e formação de professores; outras (2) anunciaram as temáticas de seus trabalhos: o papel do coordenador pedagógico na formação de professores e políticas públicas na educação.

Apesar do considerável nível de formação dos sujeitos da pesquisa, ao serem questionadas sobre a formação mais relevante que receberam ao longo da trajetória enquanto

professoras alfabetizadoras, seis indicaram que foi a do PNAIC. Alguns relatos que expressaram essa assertiva, foram destacados, começando pelos da professora Alexandrita (informação verbal), que trabalhou como coordenadora do referido programa de formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no período de 2013 a 2018:

*Eu coordenei tanto os aspectos logísticos, administrativos, de funcionamento e tudo mais. Quanto aos aspectos pedagógicos, também. Eu estava na linha de frente inclusive da equipe de produção, de alinhamento dos formadores, de formação dos formadores de formadores. Foi uma experiência muito rica e gratificante na minha vida profissional.*

Ao longo do PNAIC, Alexandrita participou tanto dos encontros dos coordenadores locais, orientados por membros do Ceale, quanto dos encontros de formação de professores, pois tinha que alinhar as discussões, selecionar os materiais a serem utilizados nos municípios sob sua responsabilidade. Assim ela avaliou esse período de sua formação profissional: “*Esses 5 ou 6 anos de PNAIC foram anos de muita aprendizagem. Então, sempre com os formadores do Ceale, sempre com metodologias muito interessantes e com discussões muito bacanas, nas trocas com os pares*”(Alexandrita, informação verbal). Destaca-se ainda, outros relatos que indicaram a importância do PNAIC na formação de alfabetizadores, com relevância do trabalho desenvolvido pela UFMG, mais especificamente pelo Ceale na condução do referido programa naquela região. Veja o que disse a professora Ametista (informação verbal):

*Foi um programa marcante na minha vida e para todo mundo que participou, como formadora ou como cursista. [...] A gente tinha formação na UFMG, durante uma semana inteira, o dia todo! E depois, fazíamos nossa pauta, o nosso projeto a partir de tudo o que havíamos aprendido, para podermos fazer a formação das professoras na rede municipal. Foi um projeto grandioso! A aprendizagem se deu o tempo inteiro! Porque você aprende quando está lá na UFMG como aluna. Depois você sai do lugar de aluna e passa a ser formadora. E aí você aprende com as cursistas, que são professoras que estão dentro da sala de aula, em turmas de alfabetização. Foi um projeto fantástico [...]*

Cristal, professora desde 1998, salientou que todos os cursos que fez foram importantes para sua formação. Porém, sua profissão passou a ter outro sentido após participar do PNAIC e depois de cursar uma especialização em práticas escolares de alfabetização e letramento:

*A formação mais importante que eu tive em minha trajetória, foi o PNAIC. A partir da experiência que eu tive no programa, surgiu o interesse em fazer especialização em práticas escolares de alfabetização e letramento. [...] Foi lá no PNAIC que eu decidi que queria ser professora alfabetizadora. Eu já*

*era professora alfabetizadora, por experiência, mas foi no PNAIC, que eu [...] passei a entender o porquê de muita coisa na alfabetização. No PNAIC eu tive o insight: “Eu quero ser professora alfabetizadora”. Então todas as experiências que eu tive entre 1998 até hoje, todas tiveram significado, todas foram boas para minha profissão, porém elas passaram a ter sentido eficaz depois do PNAIC e depois da minha especialização em práticas escolares de alfabetização e letramento (Cristal, informação verbal).*

A declaração da professora Safira (informação verbal) foi na mesma direção:

*Era a formação que eu fazia pelo Ceale que me preparava para ser formadora no projeto chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tinha a parte teórica, seminários, e depois a parte prática. Essa formação, que foi a mais recente, ajudava na prática e na formação continuada dos professores alfabetizadores. Essa ficou muito marcada e ajudou muito para ampliar meu conceito sobre alfabetização e letramento.*

Ainda em comunhão com tais afirmativas a professora Greta (informação verbal) se manifestou da seguinte forma:

*O período mais relevante de formação que eu participei no Ceale, foi quando eu estava atuando como formadora do PNAIC! O Ceale fazia a formação dos professores formadores. Então a gente tinha uma semana de formação em determinados períodos. Essa foi uma formação muito intensa, porque o material do PNAIC era muito bom e o Ceale fazia a formação em cima desse material. Foi o período de formação mais relevante que eu tive com o Ceale! É claro que foi muito importante para minha prática, porque os conceitos estão aí na atualidade, os conceitos que a gente trabalhou, com o PNAIC. Então, a formação de maior relevância, foi nesse período [...]*

Esses relatos revelaram tanto o protagonismo do Ceale – responsável pela oferta das formações continuadas para as professoras alfabetizadoras – quanto a relevância e a efetividade do PNAIC, que além de propiciar o fortalecimento da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras – capacitadas por meio da articulação entre conhecimento teórico e prático, constituindo a *práxis pedagógica* –, também corroborou a necessidade de encaminhamento intencional e eficiente do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no interior da sala de aula, aumentando a possibilidade de êxito na formação de crianças leitoras e escritoras. Sobre a função que essas professoras exercem na atualidade, pode-se averiguar, conforme demonstra o Quadro 8, que todas atuam em redes públicas de ensino.

Quadro 8 – Atuação profissional das professoras na atualidade

Atuação Profissional	Prof.	C/H	Natureza Institucional
Coordenadora pedagógica de escola integral e articuladora de leitura	1	45	Rede Municipal de Educação Belo Horizonte - MG
Coordenadora pedagógica de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e articuladora de leitura	1	40	
Coordenadora pedagógica geral	3	40	
Coordenadora pedagógica da educação infantil e do 1º ciclo do ensino fundamental	1	45	
Coordenadora do Programa de Leitura e Conexões	1	40	Rede Municipal de Educação Belo Horizonte - MG
Componente da equipe pedagógica de formação de professores e de gestão do ensino dos anos iniciais de escolarização	1	45	
Coordenadora pedagógica e administrativa de um polo de EAD em uma universidade pública	1	40	Rede Estadual de Educação Sarandi – PR
Professora do 1º ano do ensino fundamental - modalidade educação especial	1	40	Secretaria Municipal de Educação Secretaria Estadual de Educação Mandaguari – PR

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apontado no Quadro 8, as duas primeiras professoras além de atuarem no campo do ensino como coordenadora pedagógica também atuam como articuladoras de leitura. De acordo com a professora Ametista (informação verbal), essa última função é desempenhada da seguinte maneira:

*Eu desenvolvo projetos literários. Faço leituras de livros de literatura que vão para os cantinhos de leituras, de modo a facilitar o desenvolvimento do trabalho literário na sala de aula com a professora. Eu também analiso as obras que vem do MEC e da prefeitura. A prefeitura entrega o kit de literatura; eu organizo a entrega desse kit para melhor ser aproveitado na escola.*

Duas outras professoras trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a primeira coordena o projeto Leitura e Conexões<sup>43</sup>, a outra atua como componente da equipe pedagógica de professores e de gestão do ensino nos anos iniciais da escolarização. A professora Alexandrita (informação verbal), assim explica esta função: “Atualmente eu sou

<sup>43</sup> O projeto de Leituras em Conexão é “[...] voltado para todos os segmentos da educação básica na rede municipal, tendo como foco a leitura e a escrita, a orientação e articulação de ações pedagógicas e a potencialização de estímulos às ações de promoção da leitura [...]”. Informações disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/lancamento-do-projeto-leituras-em-conexao.html>. Acesso em: 19 maio 2021.

*membro da equipe pedagógica e participo da construção de políticas públicas para os anos iniciais, educação infantil, com o foco e o olhar para o processo de alfabetização”.*

Três professoras desempenham a função de coordenadora geral. Uma delas relatou atuar na coordenação da Educação Infantil, dos 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Fundamental<sup>44</sup> e da EJA. Outra professora afirmou coordenar a Educação Infantil em um período e que, no outro, coordena o 1º Ciclo do Ensino Fundamental em uma mesma escola. A terceira atua como coordenadora pedagógica e administrativa de um polo de EAD, situado em Sarandi – PR, ligado a uma universidade pública. Por fim, há uma professora alfabetizadora pertencente tanto a rede municipal de ensino, quanto a rede estadual de ensino, trabalhando em dois períodos na modalidade de Educação Especial.

No que tange a atuação dessas profissionais nos primeiros anos da escolarização, pode-se verificar que todas atuaram como professoras alfabetizadoras, sendo que uma, ainda hoje, exerce essa função na modalidade de Educação Especial. Em síntese, ao longo de suas carreiras:

- Três professoras atuaram principalmente no 1º ano do ensino fundamental, uma delas durante 24 anos (continua no momento presente); outra por volta de 13 anos e meio e a terceira por 11 anos);
- Quatro professoras assumiam turmas de 1º ano e as acompanhavam até o 3º ano, completando, assim, o Ciclo da alfabetização (uma por 15 anos, outra por 19 e duas por cerca de 20 anos nessas condições);
- Uma professora atuou por 04 anos apenas com turmas do 3º ano do 1º Ciclo do ensino fundamental;
- Duas disseram que lecionaram em todas as turmas do Ciclo da alfabetização, uma por 15 e outra por 6 anos.

Algumas ainda lecionaram em outros níveis do ensino. Uma afirmou ter trabalhado no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Superior. Duas disseram ter trabalhado com o 6º ano, sendo que uma delas, também atuou como professora do Curso de Magistério em nível médio e na EJA, como outras 4 professoras (uma delas, lecionou nesse nível do ensino por 10 anos). Outra professora, que também atuou na EJA, trabalhou em sala de recursos Multifuncional e Educação Especial. Houve ainda uma professora que afirmou ter lecionado em curso de Pós-Graduação *lato sensu*. Sobre outras atuações profissionais das professoras,

---

<sup>44</sup> O 1º Ciclo compreende os 1º, 2º e 3º anos, também conhecido como Ciclo da alfabetização, o 2º Ciclo correspondente aos 4º e 5º anos e o 3º Ciclo do 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

sujeitos dessa pesquisa, ao longo de suas trajetórias, também desempenharam as seguintes funções, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Atuação profissional ao longo da carreira

<b>Função</b>	<b>Professores</b>
Formadora de professoras (PNAIC)	5
Coordenadora pedagógica	4
Supervisora escolar	3
Coordenadora de 1º Ciclo da alfabetização	2
Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação	2
Diretora escolar	2
Gestora escolar	2
Acompanhante pedagógica	2
Coordenadora de educação especial	1
Coordenadora de educação infantil	1
Coordenadora do Telecurso 2000 (Fundação Roberto Marinho)	1
Coordenadora do PNAIC	1
Orientadora pedagógica	1
Formadora de diretores	1
Formadora de professoras sem especificar o nível de ensino	3

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerar aspectos relacionados a formação e experiência profissional, bem como a função exercida na atualidade pode-se conhecer o perfil dos sujeitos que aceitaram participar desta investigação. A amostra constitui-se de dez professoras alfabetizadoras com sólida formação estudantil e profissional, cuja faixa etária varia entre 40 e 60 anos. Possuem ampla e significativa experiência profissional, sobretudo na área da alfabetização. Além disso, todas apresentam consideráveis experiências em outros ramos da educação, atuando em instituições de ensino público de diferentes níveis, onde constituíram suas carreiras. Hoje a maioria dessas profissionais exerce a função de coordenadora pedagógica e apenas uma permanece em sala de aula como professora alfabetizadora. É importante assinalar que ao relembrem o percurso profissional, grande parte destacou a formação recebida pelo PNAIC, por vezes, ofertada pelo Ceale, na UFMG, programa de relevo em suas vidas, seja enquanto professoras alfabetizadoras ou como formadoras de alfabetizadoras.

### 3.4 Relação dos sujeitos da pesquisa com o *Letra A – o jornal do alfabetizador*

Para analisar a relação dos sujeitos da pesquisa com o *Letra A – o jornal do alfabetizador* buscou-se informações a respeito da forma como tiveram acesso ao *Letra A* e das recordações do conteúdo das matérias que leram. Quando questionadas sobre como tiveram acesso ao *Letra A – o jornal do alfabetizador*, as professoras expuseram as mais variadas formas. Algumas relacionadas ao ambiente de trabalho; outras por meio de cursos ou eventos de formação continuada e/ou de cursos de pós-graduação, em nível lato senso e stricto senso oferecidos pela UFMG, e formações do PNAIC, tendo o Ceale como protagonista.

A professora Esmeralda (informação verbal) disse que o encontrou pela primeira vez em seu ambiente de trabalho: “[...] *em cima da mesa da minha gerente, e interessei-me por uma matéria. Ela me deu o jornalzinho. Achei interessante e a partir daí eu comecei a procurá-lo, sempre que pudesse [...]*”. Na mesma direção, a professora Greta (informação verbal) fez a seguinte afirmativa:

*Eu tive acesso ao Letra A quando ingressei na rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, quando a gente estava passando pelo processo da escola plural, momento em que havia acompanhamento do Ceale, responsável pela produção do jornal.*

Outras duas professoras relataram que tiveram acesso ao jornal quando começaram a trabalhar na Secretaria de Educação. A professora Ágata (informação redigida) revelou: “*Eu tive acesso inicial a partir do momento que fui trabalhar na Secretaria de Educação no ano de 2005*”. A professora Blenda (informação verbal) fez o seguinte apontamento:

*Eu tive acesso ao Letra A quando comecei a trabalhar na Secretaria de Educação, foi em 2011 se eu não me engano. Porque a gente começa a pesquisar novidades para orientar os professores. E aí pela internet, entrei no site do Ceale, e tinha esse jornal.*

Duas professoras contaram que tiveram acesso ao jornal durante algum curso ou evento de formação continuada realizado pelo Ceale. A professora Cristal (informação verbal) disse que foi:

*[...] participando de alguns cursos, formações, palestras no Ceale – UFMG. Sempre que tem eventos eles disponibilizam o Letra A logo na entrada do auditório. Sempre pego meu jornalzinho e peço para levar para a biblioteca da escola. Recebo por e-mail também.*

Já a professora Alexandrita (informação verbal) afirmou que seu primeiro acesso ao jornal ocorreu durante

*[...] a participação de algum evento, na Universidade Federal de Minas Gerais. Pois, eu sempre tive muito interesse tanto particular, quanto profissional de participar das formações ofertadas pelo Ceale. Em um desses encontros, eu conheci o jornal, e fiquei encantada pelo material. Então, me interessei e posteriormente, fiz até minha assinatura [...].*

Quatro professoras tiveram acesso ao jornal no momento em que participaram de cursos de pós-graduação e nas formações do PNAIC – ofertadas pela UFMG. A professora Ametista (informação verbal) declarou:

*Eu tive acesso ao jornal, em 2005, bem no comecinho dele. Logo quando entrei no mestrado na FaE, na Faculdade de Educação. Foi bem nesse período. E em 2013, também, quando eu estava fazendo formação do PNAIC para ser orientadora de estudos.*

A professora Rubi (informação verbal) expôs: “*Eu tive acesso ao jornal nas formações dentro da UFMG. Primeiro quando fiz a especialização de Gestão Escolar e depois nas formações do PNAIC com duração de 06 anos*”. A professora Jade (informação verbal) revelou: “*Eu tive acesso ao jornal quando comecei a fazer especialização na UFMG, em 2014. Então, nesse período eu lia bastante, porque os próprios professores do curso levavam para a sala de aula*”. A professora Safira (informação verbal) relatou: “*Efetivamente, tive acesso ao Letra A – o jornal do alfabetizador quando eu fui trabalhar como formadora do PNAIC. Que era um programa do governo federal que tinha como proposta alfabetizar as crianças até os 08 anos de idade*”.

No que diz respeito as recordações do conteúdo das matérias que leram, foi constatado que as professoras entrevistadas, de forma geral, recordaram-se de matérias variadas publicadas em diversas seções do jornal. Nessas lembranças é possível observar que o *Letra A* constituiu-se, ao longo das carreiras profissionais das professoras, sujeitos desta pesquisa, como um instrumento de formação teórica, instrumento de formação prática e instrumento de pesquisa, como pode-se observar, no depoimento da professora Ametista (informação verbal): “*[...] O jornal é uma formação! Ele é uma ferramenta que fortalece [a formação] sim! Ele é um jornal de estudo, de referência! É um jornal que você tem como aprender com ele!*”. Enquanto instrumento de formação teórica, o *Letra A* propiciou as professoras entrevistadas acesso a diversos conteúdos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, como demonstrou a professora Ágata (informação redigida) em sua resposta:



*Eu fiz muitas leituras relacionadas a alfabetização, fonética, fonologia, o que fazer para ensinar leitura e escrita, usos e funções da escrita, história dos métodos de alfabetização, práticas de leitura e escrita, ensino de 9 anos (porque, em 2006, fizemos a transposição), jogos de alfabetização, livro didático.*

O relato da professora Jade (informação verbal) ressaltou a importância do conhecimento teórico, que permeia e enriquece as matérias do jornal, da seguinte forma:

*[...] nossa prática precisa estar fundamentada numa teoria e o jornal traz esses estudos teóricos, ele contribui para essa discussão. O conteúdo dele, os conhecimentos, as pesquisas que ele traz, estão relacionados a nossa prática, nos ajudam a refletir sobre nossas ações. Então, acho que com certeza influencia sim nossa prática e é importante o conhecimento trazido nele.*

As declarações das professoras Ágata e Ametista reforçam o teor desses depoimentos. A primeira acentua a valoração do conhecimento teórico permeado no periódico, revelando que faz “[...] uso das matérias do jornal como material de apoio para minhas aulas, na pós-Graduação, e nas leituras de embasamento teórico” (Ágata, informação redigida). Dada essas características, a professora Ametista (informação verbal) considera o *Letra A* “[...] como um livro, com um tanto de coisas, que ajuda a gente no dia a dia da escola”. Esses relatos possibilitam reafirmar que, conforme assinalado pela diretora do Ceale, Francisca Izabel Pereira Maciel (2007), o *Letra A* dialoga com professores alfabetizadores sobre diversas formas de pensar os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. E também demonstram como o periódico propicia, aos seus leitores, o fortalecimento da prática pedagógica por meio do conhecimento teórico permeado no conteúdo de suas matérias.

Nesta esteira de discussão, serão explicitadas outras lembranças, das professoras entrevistadas, sobre as leituras que realizaram no jornal que também dão robustez às afirmativas supracitadas. Dessa maneira, pode-se constatar que uma professora teve recordações de publicações relacionadas aos métodos de alfabetização e da alfabetização sob o ponto de vista do construtivismo. Outra partilhou a lembrança de matérias relacionadas à importância da mediação para a compreensão da leitura. Ainda teve aquelas que se recordaram das características de determinadas seções e as que lembraram de textos que discutiam a relação entre os processos de alfabetização e letramento, mencionando até mesmo a localização dessas matérias no jornal.

O relato da professora Safira (informação verbal) apontou a existência de uma matéria do *Letra A* que explica as diferenças entre os métodos de alfabetização. Nesta matéria, disse ela, há

*[...] um quadro explicativo sobre todos os métodos que a gente conhece. Que são os métodos sintéticos – o alfabético, o fônico e o silábico – e os métodos analíticos – palavração, sentencição, global. Cada um desses métodos foi detalhado: o que é o método alfabético, o método fônico [...]*

Ela também se recordou da alfabetização sob o ponto de vista do construtivismo, declarando que em algum jornal “*[...] muito interessante, há uma matéria que fala sobre o construtivismo*” (Safira, informação verbal). Já a professora Rubi (informação verbal) apontou que no periódico há “*várias reportagens sobre mediação de leitura*” cujo conteúdo indica a importância da mediação para a compreensão do ato de ler. A respeito das matérias publicadas na seção “Entrevista” a professora Greta (informação verbal) fez a seguinte explicação: “*Ela é bem interessante porque o jornal convida pessoas experientes, de renome, para dialogar sobre assuntos relevantes da educação*”. Isso pode ser constatado, no capítulo anterior, quando esta seção e as publicações nela contidas foram apresentadas. As professoras Blenda e Alexandrita também compartilharam memórias relacionadas a esta seção do jornal. A primeira, declarou: “*Eu gostava bastante das entrevistas, que eram realizadas com a professora Magda Soares*” (Blenda, informação verbal). Já Alexandrita se recordou de uma entrevista que trazia explicações sobre a relação entre os processos de alfabetização e letramento, como pode ser observado:

*Não esqueço daquele jornalzinho que a Magda Soares foi entrevistada. Ela veio trazendo bem claro os conceitos de alfabetização e letramento, e dessa relação, do que é alfabetização, do que é letramento. Alfabetização como aquisição do sistema de escrita e o letramento como uso social da escrita. E a Magda sempre muito didática, muito clara em suas entrevistas. Eu acho que foi uma época em que estava também nas mídias, provocando um pouco sobre a discussão [...] de alfabetizar na perspectiva do letramento. Ela faz essa distinção, com muita clareza, com muita propriedade (Alexandrita, informação verbal).*

Ainda a respeito desse aspecto, a professora Ágata e a professora Greta recordaram-se de uma matéria publicada na seção “Troca de Ideias”. A primeira lembrou do assunto, relatando que “*[...] havia uma matéria, que dizia a respeito da necessidade de conjugar a alfabetização e o letramento[...]*” (Ágata, informação redigida). Já a professora Greta (informação verbal) revelou:

*Lembro-me de uma reportagem, justamente com Magda Soares, em que ela fala sobre a importância de conjugar a alfabetização e o letramento. Que foi publicada naquela parte denominada “Troca de ideias”, que geralmente são duas pessoas que falam sobre um mesmo assunto.*

Os relatos das professoras entrevistadas atestam os propósitos iniciais do *jornal do alfabetizador*. Alexandrita (informação verbal), por exemplo, por duas vezes, evidenciou este aspecto. Ao lembrar da seção “Dicionário de alfabetização”, fez a seguinte declaração: “[...] eu gostava muito desses verbetes, porque o “Dicionário da Alfabetização” trazia os termos técnicos com uma explicação muito simples, muito acessível e bem palatável, próximo da prática”. Esse aspecto também foi, por ela, evidenciado ao apontar o quanto o *Letra A* auxiliava sua prática pedagógica:

*[...] Qual letra usar? Quando usar letra cursiva? Sabe aquelas perguntas práticas ali do processo de alfabetização. Eu sabia que lá [no Letra A] eu ia encontrar, de uma forma didática, coisas que às vezes nos livros teóricos, que a gente buscava como apoio [eram tratadas] em textos longos, muito densos, de uma compreensão mais complexa, que muitas vezes não traziam com a mesma clareza, objetividade, com exemplos, como é no jornal (Alexandrita, informação verbal).*

Estes relatos confirmam a análise no sentido de que, além de instrumento voltado para a formação teórica, o periódico em estudo tornou-se também um instrumento de formação prática, pois contém temas que remetem diretamente à ação pedagógica, permitindo estabelecer uma práxis. Neste sentido, a professora Ágata (informação redigida) fez a seguinte afirmação:

*As leituras [do Letra A] sempre organizam nossa prática pedagógica. A partir delas podemos ressignificar nossa atuação, verificar se o que estamos fazendo está dando certo e o que é necessário rever. Também temos a oportunidade de nos deparar com as mudanças dentro do contexto educacional, ler o que está sendo produzido nas pesquisas, bem como verificar os autores que estão estudando sobre os distintos conteúdos relacionados ao processo de alfabetização com o passar dos tempos.*

Na mesma direção, a professora Greta (informação verbal) reconheceu o valor e o significado do jornal em sua vida profissional, concebendo-o como ferramenta de reflexão sobre a educação, de forma ampla e, de forma mais específica, sobre a sua prática pedagógica:

*Eu considero o Letra A como uma ferramenta de conhecimento sobre educação, sobre os temas da educação. É também uma ferramenta que leva à reflexão da minha prática. Então, a partir do momento que eu busco conhecimentos, passo também a refletir sobre o que faço, sobre o que estou fazendo, como está sendo a minha prática. Então, o jornal auxilia a minha*

*prática no sentido que eu posso conhecer e refletir sobre o que estou fazendo! E aí o meu planejamento será modificado, refeito, ou continuará naquela linha que eu percebi que realmente é a linha que precisa ser trabalhada! Vai depender da minha reflexão, do que estou pensando sobre o meu trabalho! Então, o Letra A realmente nos ajuda nesse sentido, como uma ferramenta de reflexão sobre a minha prática.*

Vários temas que permearam os depoimentos dos sujeitos da pesquisa reforçam o reconhecimento do *Letra A* como instrumento de formação prática, destacando a aprendizagem pelos professores de conteúdos inerentes ao processo de alfabetização, tais como faceta linguística do processo de alfabetização, consciência fonológica, e letra cursiva. Ametista destacou uma matéria que colaborou para o fortalecimento da sua prática enquanto professora/pesquisadora, reconhecendo a importância do conhecimento científico para sua ação enquanto alfabetizadora. Ela partilhou a leitura de uma matéria cujo conteúdo envolvia a faceta linguística do processo de alfabetização, a qual tornou-se instrumento de reflexão sobre sua prática de ensino:

*Eu acho que as matérias que envolveram as questões linguísticas, porque a gente na alfabetização tem muito pouco conhecimento linguístico! E o Letra A, trouxe o pessoal da Letras para fazer essa discussão, [...] trazendo novidades sobre o processo de alfabetização, aumentando o entendimento sobre os vários sons das letras. Por exemplo, [...] a gente fala a palavra cama, o som de cama é diferente do som de camada! Percebe! Então, quando a gente fala quando o menino vai escrever 'cama' e 'camada, que começam com CA. Mas não é bem a verdade! É bem verdade, que se trata da grafia do CA, que é a mesma, mas o fonema não é o mesmo! (Ametista, informação verbal).*

Entre os conteúdos inerentes ao processo de alfabetização, Jade (informação verbal) destacou algumas orientações relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica que lhe possibilitaram compreender os motivos pelos quais seus alunos apresentavam dificuldade no processo de apropriação do sistema de escrita:

*Eu estava trabalhando com uma turma que estava com dificuldade para se apropriar do sistema de escrita. Lembro-me que a leitura desse jornal me ajudou, porque trouxe dicas de como trabalhar a consciência fonológica em sala de aula. Era uma reflexão sobre a consciência fonológica, sobre a importância desse trabalho no processo de alfabetização.*

Duas professoras expuseram a lembrança de uma matéria que dialoga sobre o uso da letra cursiva no processo de alfabetização. A professora Cristal (informação verbal) fez a seguinte colocação: “*Cada jornal traz uma matéria diferente, todas interessantes para docentes alfabetizadores. O que mais chamou minha atenção foi uma matéria sobre a letra cursiva. Foi*

*um periódico de bastante dilema entre as professoras*”. Já a professora Esmeralda (informação verbal) assinalou: *“Lembro-me que li uma matéria sobre a importância do uso da letra cursiva, que era algo que eu não gostava. Porque achava que não deveria trabalhar. Então, foi uma matéria que me fez repensar a questão da letra cursiva. Foi algo que me marcou”*. Realmente essa questão, foi debatida no jornal, na seção “Troca de Ideias”, com o texto intitulado “Que tipo de letra deve ser usado na alfabetização”, o qual, foi discutido no capítulo anterior. Vale, aqui, sublinhar que esses relatos indicam a qualidade e a relevância das matérias que são divulgadas pelo jornal – próprias do cotidiano do alfabetizador.

Alguns relatos ressaltam o uso do *Letra A* como instrumento de pesquisa: *“Eu baixo o material e salvo em uma pasta específica em meu computador. Sempre que preciso de um referencial, pesquiso nas edições”*, disse a professora Ágata (informação redigida). Neste sentido, o *Letra A* favorece a proximidade entre o campo acadêmico e o escolar, uma vez que o próprio conteúdo do jornal é constituído por matérias relacionadas a resultados de estudos e pesquisas realizados nesses dois âmbitos, o que propicia o estabelecimento de diálogos entre os profissionais que ocupam esses espaços. É esta proximidade que o transformou, principalmente após estar disponível no site do Ceale, acessível em todo território nacional, em instrumento de pesquisa para planejar práticas pedagógicas e fundamentar reuniões com professores. Repare no que Alexandrita (informação verbal) relatou a respeito de recorrer ao *Letra A* para planejar práticas pedagógicas:

*Então, sempre utilizei bastante [o Letra A] e depois que ele foi digitalizado, você pode fazer uma busca pelo assunto, que você quer, acho que facilitou muito. Tornou tudo acessível. Independente da assinatura. Então, ampliou bastante o acesso. Hoje, tudo o que a gente vai trabalhar, tudo o que a gente vai discutir, a gente sempre busca lá. Faz um passeio nesse jornal.*

Nesta mesma linha de discussão, a professora Blenda (informação verbal) declarou:

*[...] eu selecionava alguns textos, do jornal, para trabalhar com os professores. Porque ele traz questões de orientação do trabalho do professor. O jornal ajuda muito nas questões práticas da sala de aula, dúvidas que a gente tem. Muitas vezes, pesquisando no jornal, observa-se que ele traz orientações, traz textos para embasar nossa prática pedagógica.*

Ametista (informação verbal) também fez alguns apontamentos sobre como sua prática pode ser revista a partir das leituras do periódico. Esses fatores demonstram o papel do jornal enquanto instrumento de pesquisa a ser consultado mediante dúvidas que surgem no cotidiano escolar. Observe sua explanação:

*Eu acho que o jornal popularizou muitas teorias ligadas a alfabetização que seria mais difícil de o professor ter acesso se fosse para comprar um livro, se fosse para estudar isso nos livros teóricos. Então, o jornal traz essa teoria de uma forma mais tranquila, com uma linguagem mais simples, mais fácil, mais acessível.*

Para demonstrar que algumas matérias do *Letra A*, ao perpassarem diversas áreas de conhecimento, salientam este aspecto da pesquisa para planejar a prática pedagógica, Ametista (informação verbal) declarou:

*Eu me lembro que estava às voltas com o ensino de Ciências [...]. Eu peguei o jornal e li uma matéria que estava colocando o professor também como pesquisador. Se o professor está fazendo uma experiência. Ele também é uma pessoa da experiência. Não é aquele que já sabe tudo, sobre o processo de construção de conhecimento, de uma experiência científica. O professor vai construindo o conhecimento junto com os alunos, problematizando e se tornando um ser também da pesquisa [...]. Para mim foi muito importante, pois eu estava às voltas com o trabalho em uma turma sobre compostagem. [...] Então, resolvi dar uma olhada no jornal, porque na biblioteca da escola tem os exemplares. E eu encontrei essa matéria falando sobre esse lugar do professor como pesquisador. Isso me deu um alívio tão grande. [...] Esse jornal tem que estar na mesa das bibliotecas ou na sala dos professores, porque você corre o olho e, de repente, seu olho pousa em uma seção e aquilo te mobiliza de alguma maneira. [...] o jornal Letra A, embora seja da alfabetização, ele não é só para alfabetização. Ele é um jornal de formação profissional mesmo!*

Neste sentido, pode-se afirmar que o *Letra A* contempla um repertório cultural que abarca tanto o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, quanto conteúdos de outras áreas do conhecimento ensinados às crianças em concomitância a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso demonstra a completude do jornal, no que se refere aos conhecimentos veiculados à prática pedagógica no cotidiano escolar. Além dessas questões, a professora Blenda (informação verbal) relatou como recorreu ao *Letra A* para fundamentar reunião com professores sobre planejamento:

*Eu me lembro que eu usei uma edição do Letra A que falava sobre planejamento e que foi muito importante porque eu estudei junto com as professoras. Essa matéria abordava sobre o que era planejamento, o porquê do planejamento, como planejar, quais eram os objetivos de um bom planejamento. A gente discutia sobre: a importância do planejamento; o que planejar para as crianças pequenas; [...] porque usar esse texto; que texto usar para alfabetizar. [...] A matéria não trazia exatamente o tema sobre alfabetização e letramento. Mas estava embutida nela e, então, essas questões vieram à tona. A gente discutiu bastante e foi muito legal.*

Ao final do relato, ela disse: “*Foi tão, tão rico, que elas [professoras] participaram [do estudo]*”(Blenda, informação verbal). Também a professora Cristal contou que o *jornal do alfabetizador*, por tratar de temas amplos e em diferentes formatos, mas voltados para a alfabetização, além de contribuir para sua formação, ampliou as possibilidades de sua atuação como coordenadora pedagógica, fundamentando as reuniões realizadas com professores. Veja sua exposição:

*Ele [o Letra A] sempre trouxe um conceito tanto na vertente da inclusão, quanto na vertente de ambiência alfabetizadora, de teorias, de experiências de vida de professores, relatos de experiências. Com certeza o jornal Letra A passou a fazer diferença na minha vida. Então, todas as vezes, hoje, como coordenadora pedagógica geral, que eu vou fazer uma reunião, com temas específicos, assuntos a serem discutidos com os professores, eu procuro esses jornaizinhos antigos, ou procuro os meus e-mails, ou entro no site do Ceale, o que eles trazem para a gente de novo e que eu possa agregar como texto teórico de informação, como relato de experiência [...] busco incentivar as professoras também a lê-lo* (Cristal, informação verbal).

A professora Esmeralda (informação verbal) expôs o uso de uma matéria do jornal que lhe auxiliou na discussão de um assunto que inquietava os professores, fazendo a seguinte revelação:

*Lembro-me de uma matéria que eu li, que diz respeito ao “para casa”. E na escola havia uma discussão sobre essa questão. Então levei o jornal, que tinha em casa, para uma reunião com os professores, a fim de dialogarmos sobre essa matéria. E nós discutimos. [...] Porque, não era uma questão maniqueísta, sobre se deve ou não ter o “para casa”, mas temos que pensar em nossa realidade, no que é legal ou não, e os professores ajudaram na discussão, foi superinteressante.*

A professora Rubi também salientou a relevância das matérias do jornal para as reuniões com professores, por ela realizadas, quando atuou como formadora de professores no PNAIC. Seu depoimento, exposto a seguir, confirma o que foi reportado por Frade e Carvalho (2017), editores do *Letra A*, ao considerar este periódico uma ferramenta primorosa para a formação de professores alfabetizadores do PNAIC, possibilitando a ampliação de sua divulgação. Observe o que ela disse:

*O Letra A é um jornal de altíssima qualidade e nos auxiliou muito enquanto formadora de professores pelo PNAIC. Em reuniões com professores, trabalhamos muito com suas reportagens, comentávamos, discutíamos pontos a partir de uma reportagem do jornal. [...] Toda a rede municipal de educação de Belo Horizonte teve amplo acesso ao jornal pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do PNAIC* (Rubi, informação verbal).

Conforme supracitado, o conhecimento contido nas matérias do jornal pôde ser lido e apropriado pelas professoras alfabetizadoras e/ou coordenadoras pedagógicas que orientam as práticas de ensino implementadas no campo escolar. O diálogo estabelecido com as professoras leitoras do *Letra A* indicou que todas o reconheceram como uma ferramenta de auxílio a organização e ao planejamento da ação pedagógica, seja no interior da sala de aula ou na coordenação do trabalho desempenhado por outros professores alfabetizadores, ressignificando, assim, o conteúdo apreendido. Em função disso, a professora Safira (informação verbal) até sugeriu um outro nome para o periódico, reafirmando seu papel na organização e implementação de práticas pedagógicas que visem alfabetizar e letrar:

*O Letra A sempre ajudava. Porque além de reportagens, havia sugestões de atividades, jogos, literaturas, livros para a gente trabalhar, modelos de intervenção que poderia fazer. Porque a preocupação deste jornal é também valorizar a questão do alfabetizar letrando! Então, ele sempre teve esse enfoque. O jornal sempre trouxe muita contribuição. [...] E também sempre trouxe experiências de outros colegas que enriquecem muito a prática. Ele não devia chamar Letra A, deveria chamar Nota 10.*

Diante do que foi exposto, é possível realizar duas inferências. A primeira: os relatos das professoras entrevistadas permitem afirmar que a prática pedagógica por elas implementadas é permeada por conhecimento teórico, fator primoroso para que o ato de ensinar a ler, a escrever e a usar tais habilidades nas mais diversas situações que a vida exigir possa ser efetuado de forma exitosa, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, conforme demonstrado pela THC. É isto que possibilita conferir o caráter de intencionalidade à prática pedagógica. Dessa maneira, pode-se observar, como apontam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991), a relevância de o professor pensar e organizar o ensino, a fim de ter clareza e discernimento do percurso a ser realizado pela criança para que esta possa se apropriar do conhecimento proposto e desenvolver suas funções psíquicas.

A segunda confirma que o *Letra A – o jornal do alfabetizador* se configurou, ao longo das carreiras profissionais dos sujeitos desta pesquisa, como instrumento de formação teórica, prática e de pesquisa de professores. Verifica-se, assim, que o referido periódico correspondeu de forma efetiva às expectativas que motivaram sua criação, conforme explicitado anteriormente por Batista (2005): facilitar, por meio de um periódico com viés menos acadêmico, a compreensão de conteúdos que dizem respeito às práticas dos professores alfabetizadores; possibilitar acesso a informações valiosas para a formação continuada desses profissionais do ensino e promover o fortalecimento tanto do ato de ensinar e aprender quanto da identidade do alfabetizador.



### 3.5 Concepções dos conceitos: alfabetização e letramento

Em um momento da entrevista, foi solicitado às professoras alfabetizadoras que, primeiramente, definissem o conceito de alfabetização e, posteriormente, o de letramento. O intuito foi averiguar como concebem cada um desses processos – que contemplam a aprendizagem da linguagem escrita –, tendo em vista a forma como Soares (2004) os define: são processos distintos, interdependentes e indissociáveis. Ou, ainda, verificar se estas profissionais do ensino compreendem que para haver a efetiva apropriação da linguagem escrita, é preciso, para além da apreensão da codificação e da decodificação, aprender a realizar tarefas que requerem o uso da leitura e da escrita, plenas de sentido e significado, como aponta Luria (1979).

De acordo com as palavras da referida autora, para tornar-se alfabetizado é preciso que o sujeito adquira “[...] a “tecnologia” do ler e escrever [...]” e envolva-se em práticas sociais que exijam o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2017). Por isso, a necessidade de *alfabetizar letrando*. Já para Luria (1979), o processo do ato de ensinar e aprender a língua escrita deve abarcar a aprendizagem do ler, do escrever e de fazer uso desse instrumento simbólico complexo, pois somente assim é atribuído sentido e significado em tal aprendizado. Desta maneira, é importante apresentar as definições de tais conceitos elaborados pelos sujeitos da pesquisa. A princípio serão tratados separadamente, os conceitos por elas expressos para a alfabetização e para o letramento, e por fim, será exposto, a forma como compreendem a relação entre esses processos.

#### 3.5.1 Conceito de alfabetização:

Cinco das professoras entrevistadas, conceituaram alfabetização de forma muito semelhante, destacando a apropriação do sistema de escrita:

*É a aquisição da tecnologia da escrita, a compreensão do princípio alfabético (Ágata, informação redigida).*

*É a aquisição do código da escrita alfabética (Blenda, informação verbal).*

*É aquisição da tecnologia da escrita (Esmeralda, informação verbal).*

*Apropriação do sistema de escrita alfabética (Greta e Jade, informações verbais).*

Duas professoras completaram suas respostas trazendo à tona a figura dos alunos. Para elas alfabetização é:

*Processo de aprendizagem da leitura e da escrita que precisa ser construído junto com o aluno (Cristal, informação verbal).*

*Processo de aquisição da leitura e da escrita que envolve os alunos (Safira, informação verbal).*

O conteúdo dessas respostas demonstra familiaridade com os escritos de Soares (2020) que traduz a apropriação da “tecnologia da escrita” como um processo de – aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfico – ou seja, um “[...] conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2020, p. 27). Ao considerar o que foi apontado pelas professoras Cristal e Safira é preciso sublinhar que, esse processo de aprendizado deve ocorrer de forma colaborativa e sistemática, pois é nessas condições que, segundo Vigotski (2009), ocorre a transmissão dos conceitos científicos, pertinentes a alfabetização para a criança. Quando isso acontece, a ação mediadora do professor cria condições de aprendizagem que possibilitam a apropriação do conhecimento teórico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Duas outras professoras, além de anunciarem que a alfabetização é a apropriação do “código da escrita” ou da “tecnologia da escrita”, trouxeram explicações mais completas sobre tal conceito. Neste sentido, a professora Alexandrita (informação verbal) definiu o processo de alfabetização como “[...] aquisição do código da escrita, do sistema de escrita. Então se escreve da direita para a esquerda, se escreve com letras, que tem sons. E que é preciso compreender esses sons. Isso é parte do processo de alfabetização”. Ela apontou duas habilidades que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento desse processo. Uma delas diz respeito a necessidade de seguir as convenções da escrita, tal como explicita Soares (2020, p. 203): “[...] a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.” A outra refere-se a forma progressiva com que a criança apreende essa linguagem: “[...] compreende que a escrita representa os sons da fala e, paralelamente, a aprendizagem do sistema em que os sons da fala, reduzidos a menor unidade, os fonemas, são representados por grafemas: o sistema de escrita alfabética” (SOARES, 2020, p. 203). A professora Ametista (informação verbal) também destacou esse caráter processual que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita:

*É a aprendizagem da tecnologia do ler e do escrever. [...] É quando a gente sabe ler, escrever, traduzir em palavras escritas ou na oralidade aquilo se pensa. Quando se consegue a partir de alguma coisa que leu, contar para o outro. É conseguir juntar as letrinhas, formar as palavras, é o processo inicial da decodificação mesmo. É entender o ritmo da leitura. É passar de fases da leitura escondida, para leitura mais corrente, mais rápida.*

Luria (1979) explica que, inicialmente, a linguagem escrita compreende a codificação e a decodificação. Então, a princípio, é preciso que a criança apreenda os sons que integram a composição da palavra, decompondo-a em unidades sonoras – os fonemas. Posteriormente, é necessário aprender a realizar seu registro escrito – efetuando a representação gráfica da relação fonema-grafema – mantendo o respectivo espaço entre letras e palavras que venham a ser redigidas. Além disso, é preciso que a criança realize atividades que requerem ou exprimem a necessidade de uso da leitura e da escrita, de modo que tal aprendizado tenha sentido e significado.

A professora Rubi também assinalou a necessidade de apreender a decodificação da língua e acrescentou que é preciso consolidar todas as habilidades do sistema de escrita alfabética para que, de fato, ocorra a aprendizagem do ler e do escrever. Alfabetização é, em suas palavras, a “[...] *aprendizagem de decodificação da língua, aquisição e consolidação de todas as habilidades do sistema de escrita alfabética*” (Rubi, informação verbal). Desse modo, é importante conhecer quais são essas habilidades que devem ser apreendidas para que a criança possa aprender a ler e a escrever ou se apropriar da “tecnologia da escrita”, de acordo com Soares e com THC. Para a primeira, é preciso que na criança sejam desenvolvidas as seguintes habilidades:

[...] domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita [...] (SOARES, 2020, p. 27).

Já Vigotski (1995) explica que para a criança se apropriar da linguagem escrita é preciso que haja o desenvolvimento de sua capacidade de representar simbolicamente, processo que inicia muito cedo, quando ela ainda é bebê, pelo uso de gestos. Os pontos que perpassam este desenvolvimento, ligando os primeiros gestos e a apropriação da linguagem escrita, são o jogo e o desenho. No jogo, o que realmente importa é a ação de brincar, de “fazer de conta”, de utilizar gestos e objetos representativos, de modo que tal brincadeira possa adquirir função simbólica. Com o desenho, inicialmente, a criança registra gestos indicativos dos objetos representados. A medida em que domina a linguagem oral, seu desenho vai sendo aprimorado,

mas não há de sua parte a preocupação em representar com exatidão os objetos, mas de simbolizá-los ou identificá-los por meio de seus traços. Assim, de forma progressiva ela descobre que seus traços/desenhos podem ter um significado, servem para representar algo. Quando ela compreende esse processo, reconhecendo seu desenho como um símbolo representativo, seu registro converte-se em linguagem escrita. Todo esse processo deve sempre ser permeado pelo uso da linguagem oral, fundamental para o desenvolvimento do desenho e da linguagem escrita na criança.

De acordo com Luria (2010), a criança perpassa por estágios de desenvolvimento da simbolização da escrita para se apropriar de um sistema simbólico complexo, culturalmente elaborado, que é a linguagem escrita – a qual não se desenvolve de forma linear e contínua. No desenvolvimento da simbolização da escrita, a criança, inicialmente, imita o adulto, não conferindo significado e nem funcionalidade aos registros escritos por ela realizados. Nesse processo, começa a utilizar seus rabiscos como meio de recordação, transformando-os em signos auxiliares da memória e quando utilizar seu desenho como um instrumento para representar um signo, produzindo uma escrita diferenciada, atribuirá significado ao seu registro. É nesse momento que a escrita torna-se simbólica pois a criança passa a usar marcadores simbólicos (desenhos, rabiscos, sinais) como auxílio da memória, como instrumento mnemônico.

Com isso, depreende-se que para a aprendizagem da linguagem escrita pela criança devem ocorrer diferentes ações pedagógicas devidamente organizadas pelo professor alfabetizador. Para tanto, cabe-lhe conhecer acerca do processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, incluindo o desenvolvimento da capacidade de simbolização da escrita, necessários para que sua prática torne-se intencional e apresente resultados efetivos. Contudo, a apropriação da escrita não envolve apenas o processo de alfabetização. Além de aprender a codificar e decodificar, é necessário também conhecer as finalidades dessa linguagem, seus usos sociais. Deriva dessa assertiva conhecer a forma como as professoras entrevistadas concebem o letramento.

### **3.5.2 Conceito de letramento**

As respostas das professoras Ágata e Greta chamaram a atenção devido a precisão com que conceituaram o processo de letramento, destacando a necessidade de domínio da leitura e da escrita para seu uso nas mais diversas práticas sociais. A professora Greta ainda assinalou

que tais questões são imprescindíveis até mesmo para a produção textual. A seguir, apresentam-se suas definições para letramento:

*É a competência do uso da linguagem escrita nas práticas sociais. São os diferentes usos e funções da escrita, vivenciar diferentes práticas de leitura e escrita (Ágata, informação redigida).*

*Uso efetivo e competente da tecnologia da escrita, do sistema de escrita alfabética, em situações reais de leitura e de produção de textos (Greta, informação verbal).*

De encontro ao supracitado, outras duas professoras, expuseram a necessidade de o alfabetizando aprender a saber fazer uso de variadas formas da linguagem escrita – incluindo o uso de diversificados gêneros textuais utilizados no cotidiano social. Para elas letramento corresponde a:

*Práticas diversificadas de uso de leitura e escrita, trabalho com diversos gêneros textuais que possam estar voltados para o dia a dia das crianças, para a prática delas (Safira, informação verbal).*

*Meio que eu ofereço ao meu aluno de ampliar o seu conhecimento no que se refere ao uso da leitura e da escrita. Não só ligado a livros literários ou a livros didáticos, mas ligado à circulação de gêneros textuais diversos (Cristal, informação verbal).*

Outras três professoras delinearão tal conceito de forma mais direta. Letramento é:

*Uso do código escrito nos mais diversos contextos sociais que o estudante vivencia (Blenda, informação verbal).*

*Saber fazer uso da leitura e da escrita, utilizar no dia a dia a função social da leitura e da escrita (Jade, informação verbal).*

*Saber fazer uso social da linguagem escrita (Rubi, informação verbal).*

Mediante ao exposto pode-se afirmar que todas as definições relacionadas ao conceito de letramento apresentadas pelas professoras entrevistadas se assemelharam ao posicionamento de Soares (2017, p. 20), quando assinala que: é preciso saber fazer uso da “tecnologia da escrita” ou do ato de ler e de escrever e “[...] responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Da mesma maneira, há concordância com a THC que sublinha a relevância do processo de aprendizado da língua escrita contemplar a realização de tarefas significativas, referentes ao uso da leitura e da escrita, como a produção de um bilhete, um convite, uma carta, a expressão de uma ideia, de modo que a criança possa utilizar esse recurso

cultural nas mais diversas situações de sua vida. As demais professoras, trouxeram explicações mais completas sobre o conceito de letramento. A começar pela professora Alexandrita (informação verbal) que definiu letramento da seguinte maneira:

*É o uso social que a criança faz da escrita. É a condição que ela adquire, a partir de ter se apropriado da escrita. Para lidar com o mundo social através da comunicação escrita, exige-se certos conhecimentos em termos de leitura e de escrita. Então, essa escrita existe e tem uma função. Ela serve para escrever uma receita, e essa receita tem características próprias deste gênero textual. Ela serve para comunicar. Letramento é toda a relação que a criança tem de compreensão dessa escrita no mundo, desse uso que ela faz da leitura e da escrita em situações sociais.*

Verifica-se que a explicação de Alexandrita contemplou outros aspectos do conceito de letramento ao relembrar que é preciso saber ler e escrever para fazer uso da escrita, assim comungando os ensinamentos de Soares (2017, p. 44):

[...] letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

A professora Ametista ampliou o conceito de letramento para além da utilidade imediata da escrita, definindo-o como processo de leitura e de interpretação do mundo. Pode-se compreender que isto é possível quando os sujeitos são capazes de, plenamente, fazer uso da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais. Isto transforma os sujeitos, levando-os “[...] a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2017, p. 38). Observe sua exposição:

*Letramento é como eu lido com o mundo! Como eu leio e interpreto o mundo! Como eu duvido do mundo! É um discernimento de interpretação da sociedade. Não é só eu saber pegar um ônibus, mesmo não sendo alfabetizada. Não é somente saber me movimentar, mas aprender a ser crítica também e interpretar o que esse mundo nos apresenta. O letramento é constituído a partir do diálogo, de leituras, observações, referências. [...] É quando eu passo a olhar o mundo de outro jeito, é quando eu consigo ouvir o outro, quando eu consigo ouvir histórias de outra pessoa e refletir sobre ela”* (Ametista, informação verbal).

Já a professora Esmeralda (informação verbal) atrelou o processo de letramento a aprendizagem da tecnologia da escrita, diferenciando um sujeito letrado de um alfabetizado:

*Ao adquirir a tecnologia da escrita, se adquire também a compreensão do uso da linguagem. Você pode inclusive ter a compreensão do mundo. Tem criança que é letrada, mas ainda não é alfabetizada. E tem criança que já é alfabetizada, mas que ainda está sendo letrada. O ideal é a gente alfabetizar letrando.*

Ao considerar tal dizer, é preciso assinalar que Esmeralda atrelou sua definição para o processo de letramento à aprendizagem da tecnologia da linguagem escrita, sendo necessário, para tanto, *alfabetizar letrando*. Ela reconhece a necessidade de, no processo de ensino da leitura e da escrita, estabelecer constante relação entre alfabetização e letramento.

### 3.5.3 Relação entre alfabetização e letramento

Duas professoras lembraram que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, e que devem ser trabalhados de forma simultânea:

*Alfabetização e letramento são processos indissociáveis e simultâneos* (Ágata, informação redigida).

*Eu não consigo desassociar o processo de alfabetização do processo de letramento. Então, a alfabetização deve estar totalmente atrelada ao letramento* (Cristal, informação verbal).

Outra professora salientou, que são processos distintos e que devem ser trabalhados de forma conjunta: *“Alfabetização e letramento são processos distintos, que devem ser trabalhados de forma mútua”* (Blenda, informação verbal). Três professoras declararam que alfabetização e letramento devem caminhar conjuntamente – portanto também reconheceram que são processos distintos:

*“Alfabetização e letramento devem caminhar juntos”* (Alexandrita, informação verbal).

*“Alfabetização e letramento caminham juntos”* (Ametista, informação verbal).

*“Alfabetização e letramento são desenvolvidos conjuntamente. Andam de mãos dadas”* (Rubi, informação verbal).

Uma professora explicou porque tais processos precisam caminhar conjuntamente: *“O letramento precisa caminhar junto com a alfabetização, porque ao mesmo tempo em que a criança aprende a ler e a escrever, ela também precisa fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano”* (Jade, informação verbal). Outras três professoras, reconheceram a necessidade de

se alfabetizar letrando, portanto infere-se que elas têm a consciência que de são processos distintos, indissociáveis e simultâneos. Observe seus dizeres:

“A gente deve alfabetizar letrando” (Esmeralda, informação verbal).

“A gente trabalha com a perspectiva de alfabetizar letrando” (Greta, informação verbal).

“Como a gente diz: deve-se alfabetizar letrando” (Safira, informação verbal).

Ao examinar os relatos, nota-se que todas as professoras entrevistadas reconheceram que os processos de alfabetização e letramento são distintos, indissociáveis e que devem ser trabalhados de forma simultânea, para que se *alfabetize letrando*, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita realmente seja efetivado entre as crianças. Conforme propõe Soares (2017, p. 47, grifos da autora), deve-se: “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. Nesta mesma direção, Luria (1979) aponta a necessidade de aprender a ler e a escrever e a fazer uso desse instrumento cultural em práticas significativas, condizentes com as necessidades reais da vida da criança.

Algumas das professoras, sujeitos desta pesquisa, apontaram o professor, como fundamental, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A professora Ametista (informação verbal) colocou em relevo a figura do professor como mediador do processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, destacando-o como “[...] *fundamental neste contexto do aprendizado, porque o professor deve ter esse brilho para poder mobilizar a criança para essa aprendizagem, nessa nova etapa da vida, ele deve fazer isso com prazer e satisfação*”, de modo que a criança possa atribuir sentido à essa aprendizagem. E isso é um fator primoroso para o aprendizado, uma vez que é necessário a ação mediadora de um adulto mais experiente, que propicie condições significativas de aprendizagem, agindo, portanto, na área ou nível de desenvolvimento “potencial” da criança, conforme apontado pela THC. Dessa maneira, ela apontou a importância dessa mediação para a aprendizagem do processo de letramento: “[...] *o letramento requer um mediador, é preciso ter um mediador, não só da leitura literária, mas de leituras. E o professor é esse grande mediador, quem coloca dúvidas*” (Ametista, informação verbal), quem auxilia o progresso do aprendizado. Para completar sua fala, a professora mencionou que os processos de alfabetização e letramento podem ser trabalhados a partir dos gêneros textuais eleitos, ou seja, das



*[...] escolhas que eu faço na sala de aula, das parlendas que eu levo para as crianças, dos livros que eu leio para elas, daquilo que eu coloco na sala de aula para estimular a leitura, a escrita, o reconhecimento das letras, o desenvolvimento individual de cada criança [...] eu vou alfabetizar matematicamente, vou alfabetizar para conhecer a ciência, a história, a geografia, as artes (Ametista, informação verbal).*

A professora Ágata (informação redigida) também ressaltou a maneira de como tais processos podem ser trabalhados no cotidiano escolar, clarificando a ação do professor:

*Se faz necessário combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita. O ideal é possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de textos ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética.*

Nesta mesma direção, a professora Cristal (informação verbal) sublinhou o que é primordial para a rotina escolar de um alfabetizador:

*As histórias, os textos de circulação social precisam fazer parte da nossa rotina. Nós precisamos construir momentos de leituras coletivas, de leitura do professor, de análise de palavras, interpretações orais, produções orais e produções escritas. Nós precisamos ter acesso a materiais impressos, colocar os alunos para ler, escrever e analisar as palavras. No meu mundo de alfabetizadora, a contação de história é presente, a leitura é presente diariamente [...]. Eu trago para o meu mundo de sala de aula gêneros textuais de circulação social: cartão de vacina, certidão de nascimento, panfletos, bilhete, revistas em geral, histórias em quadrinho, textos que fazem parte da vida deles.*

Apreende-se, assim, que essas profissionais do ensino demonstraram a relevância do desempenho do professor para que os processos de alfabetização e letramento possam ser desenvolvidos na sala de aula, pois é nessas condições que

*[...] a criança vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pela/o professora/or, aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para a/o professor/or, que atua como escriba, logo escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, a compreender e interpretar textos *reais* que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais, não palavras descontextualizadas; ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita: **Alfaletrar**, alfabetizar letrando (SOARES, 2020, p. 289, grifos da autora).*

Ao considerar o que foi explicitado, pode-se afirmar que o conhecimento encontrado na literatura especializada também é divulgado em diversas matérias do *Letra A – o jornal do alfabetizador*. E, de modo geral, conforme apontado anteriormente, tais matérias puderam ser lidas, seus conteúdos foram, por todas as professoras, sujeitos desta pesquisa, apropriados e ressignificados, propiciando, assim, o fortalecimento da formação dessas profissionais e o encaminhamento intencional de suas práticas pedagógicas – o que corrobora para a formação de crianças leitoras, escritoras, autônomas e críticas.

### **3.6 Prática pedagógicas para o ensino da linguagem escrita**

Na parte final da entrevista, com cada professora, sujeitos desta pesquisa, foi estabelecido um diálogo a respeito das práticas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita por elas implementadas. Apesar de grande parte delas, na atualidade, atuar fora da sala de aula, todas recuperaram memórias de seu fazer pedagógico, as quais foram expressas em seus relatos. Desde já, é preciso assinalar que não se teve a pretensão de classificar tais práticas, separando-as entre voltadas para a alfabetização ou para o letramento, apesar de reconhecer a relação de indissociabilidade e interdependência que há entre tais processos, até porque isso não seria possível em função dos recortes estabelecidos por cada entrevistada e da dinâmica que envolve a prática pedagógica. Dessa maneira, para melhor apresentar e analisar seus relatos, considerando-os preciosidades, destaca-se alguns aspectos inerentes aos processos de alfabetização e letramento, tais como: organização do ensino, oralidade, sistematização da escrita, leitura, produção textual, finalidades da escrita, avaliação.

A organização do ensino é um aspecto fundamental para a efetivação da ação educativa. Duas professoras, em seus relatos, assim o consideraram. Blenda (informação verbal) fez a seguinte afirmação: *“Eu penso, como professora que atuou em sala, que o professor precisa ter uma organização do ensino, um planejamento. Ele precisa saber onde começar e onde quer chegar. Quais objetivos precisam ser trabalhados”*. No mesmo sentido, a professora Ametista (informação verbal) disse: *“Eu organizo minha aula antes, eu planejo”*. A partir dessas considerações, verifica-se, que ambas têm consciência sobre a relevância do planejamento para efetivação do ensino. A professora Blenda, inclusive, enalteceu a necessidade da clareza sobre o percurso que deve ser seguido pela criança para que se consiga atingir determinados objetivos de ensino e de aprendizagem. Como apontam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p. 52), esses são fatores fundamentais, tendo em vista que:

[...] o conteúdo do material escolar exerce uma importante influência sobre as características do processo de aprendizagem, dado que as características objetivas deste conteúdo predeterminam de maneira considerável os processos cognoscitivos e os modos de pensamento necessários para uma adequada aquisição de noções.

Em defesa da organização necessária para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado, Ágata (informação redigida) destacou a importância de estabelecer uma rotina em sala de aula. Em suas palavras: “*Eu sempre trabalhei com uma rotina na sala de aula*”. Já a professora Cristal detalhou como estabelecia a rotina em sua sala de aula e como era importante para os alunos saberem o que fariam ao longo do período de permanência na escola:

*Com a turma que eu segui do 1º ao 3º ano, sempre utilizei uns 10 ou 15 minutos para a organização de rotina de trabalho. Então toda aquela rotina que planejei, que fiz no meu planejamento diário, eu fazia na lateral direita do quadro para construir a rotina junto com o aluno. Sempre acreditei que a construção da rotina, no meu ponto de vista, favorecia a disciplina. Então o aluno sabia, por exemplo, que no primeiro momento a gente ia trabalhar a Língua Portuguesa, em tal horário trabalharíamos Ciências, no outro trabalharíamos: Matemática ou Educação Física. [...] Essa organização, no primeiro momento da aula era primordial (Cristal, informação verbal).*

Em seus relatos, Ágata e Cristal demonstraram quão importante é o preparo do ambiente escolar e da definição dos conteúdos necessários para o desdobrar do ato de ensinar e aprender. Esse fator é essencial para que as crianças possam se ambientar com a rotina escolar, com o uso da cultura escrita, com os momentos de ensino das diferentes áreas de conhecimento e também apreender determinadas condutas que são próprias e necessárias no ambiente de ensino, principalmente para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2015). Para alcançar esse objetivo – ensinar e aprender a ler e escrever – a professora Ágata (informação redigida) mencionou a necessidade de recorrer a diversos recursos didáticos, principalmente jogos: “*Eu utilizava jogos para a alfabetização*”. Na mesma direção, a professora Jade (informação verbal) disse:

*Geralmente eu trazia recursos bem diferenciados para atender as necessidades de aprendizagem. Eu utilizava vários recursos: contação de histórias, jogos, alfabeto móvel, jogo da memória, roleta. Eu trabalhava com jogos porque dava para organizar pequenos grupos.*

Aqui vale assinalar a preocupação da professora Jade em atender as necessidades de aprendizagem das crianças, organizando o ensino e enriquecendo sua prática com estratégias e recursos didáticos diversificados. Ela contou que recorria a tais recursos e estratégias ao

executar projetos e sequências didáticas elaborados e implementados com a finalidade de ensinar a linguagem escrita, contemplando os processos de alfabetização e letramento: *“Minhas propostas partiam sempre de sequências didáticas, de projetos. Nós fizemos um projeto sobre brinquedos e brincadeiras, procurando desenvolver neles [alunos] habilidades de leitura, de escrita e do letramento em conjunto”* (Jade, informação verbal).

Os relatos de Esmeralda, Rubi e Ametista se aproximaram dessa forma de planejar a ação docente. Esmeralda implementou um projeto a partir do uso da literatura como instrumento fortalecedor de sua prática pedagógica. Realizou atividades que propiciassem a aprendizagem do uso da linguagem escrita, explorando a oralidade, a leitura, a compreensão e a produção de textos, enfim, o envolvimento das crianças com a cultura do escrito. Seu projeto foi até mesmo apresentado na UFMG, como resultado de êxito de seu trabalho. Em suas palavras:

*Uma das últimas turmas que eu trabalhei com alfabetização foi com o segundo ano do primeiro ciclo. Eles tinham 07 anos. Eu fiquei com essa turma por três anos. Com esses alunos eu desenvolvi um projeto que se chamava “O uso do rádio como ferramenta pedagógica de fluência na escola” – nós fizemos um programa de rádio. O trabalho foi feito todo a partir da literatura, de leitura, do prazer em ler. [...] Os alunos foram à UFMG apresentar esse projeto. [...] É a partir disso que eu alfabetizo, que eu construo a alfabetização e o letramento, partindo dos textos que surgem com o desenvolvimento dos projetos e que nós construímos em conjunto* (Esmeralda, informação verbal).

Dentro desta perspectiva a professora Rubi (informação verbal) relatou que realizava projetos de ensino da linguagem escrita, explorando diversificados gêneros textuais:

*Com a alfabetização, eu atuava com projetos, explorando parlendas, músicas, poesias, brincadeiras cantadas, portfólio do alfabeto dos bichos (bichionário), jogos silábicos, caça palavras e depois trabalhava com pequenos textos, de vários gêneros textuais, leitura literária, diariamente.*

Em comunhão, a professora Ametista (informação verbal) descreveu uma experiência realizada com uma sequência didática, explorando contos folclóricos de autoria de Ricardo Azevedo, contidos no livro didático. Veja seu relato:

*Eu gostava muito de trabalhar com sequência didática. Eu me lembro que trabalhei com uma sequência didática a partir do livro didático que apresentava contos folclóricos brasileiros. Assim, propus aos alunos o trabalho com uma sequência didática a partir dos contos de Ricardo Azevedo sobre o folclore. [...] A gente fazia a leitura dos contos e os meninos escreviam os recontos [...]. Nós confeccionamos um livro com os textos que eles fizeram! Nós fizemos convites para poder apresentar os livros que a gente construiu.*

A realização dessa sequência didática propiciou momentos de exploração da oralidade, de sistematização da escrita, de leitura e de produção textual, contemplando diferentes gêneros textuais, tais como convites e contos. Os “recontos”<sup>45</sup> das crianças foram organizados em um livro, oportunizando à turma a confecção de um trabalho com autoria e a prática social de uso da linguagem escrita.

Duas professoras, Jade e Safira, ao exporem suas práticas de ensino, mencionaram o trabalho com oralidade – um dos eixos do ensino da língua escrita. “*Havia o momento de roda, de conversa. Então, eu priorizava os eixos da língua, trabalhando a oralidade, com a escrita espontânea, a leitura, com rodas de leitura e leitura compartilhada*”, disse Jade (informação verbal). A partir deste relato nota-se a compreensão da professora acerca da necessidade de propiciar um ambiente, permeado de intencionalidade, motivando a expressão das crianças e o uso da linguagem oral, fundamental para a organização do pensamento, pois conforme explica Vigotski (2007, p. 56) – não existe um vínculo primário que une o pensamento e a linguagem oral, isso ocorre no desenrolar “[...] da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre um e outro que se modifica e se desenvolve”. Por isso, a necessidade de desenvolver a atividade coletiva, pois exige a comunicação, promovendo o desenvolvimento da linguagem e a organização do pensamento.

É preciso ainda assinalar que o trabalho com a oralidade é igualmente importante para que a criança possa aprender a expressar-se com clareza, utilizando linguagem adequada e também para apreender os momentos de fala e escuta; a escuta da leitura, propicia a aprendizagem do uso da língua escrita e possibilita a realização de escritas espontâneas, conforme mostraram Ferreiro e Teberosky (1991) ao evidenciar as hipóteses de escritas construídas pelas crianças em situação de investigação a respeito da psicogênese da escrita.

De acordo com Soares (2020), a leitura compartilhada, uma das ações citadas por Jade, favorece o desenvolvimento da fluência no ato de ler e amplia o vocabulário das crianças, por isso tal prática deve ocorrer com frequência na sala de aula, o que envolve o desenvolvimento das seguintes atividades:

1. A/O professora/or lê oralmente o texto, os alunos apenas ouvem.
2. A/O professora/or esclarece dificuldades de compreensão do texto, se houver.
3. Os alunos recebem o texto (impresso ou apresentado em cartaz quando é bem curto, como um poema, uma parlenda) e acompanham a segunda leitura

---

<sup>45</sup> Esta ação consiste em recontar por escrito a história ouvida, obedecendo as marcas do gênero textual eleito. No caso, as crianças recontaram por escrito o conto que a professora leu para eles.

da/o professora/or, que chama a atenção para a pontuação e seu efeito na entonação.

4. A/O professora/or relê oralmente o texto, em partes: após cada parte, os alunos repetem o trecho, oralmente como um eco (SOARES, 2020, p. 247).

Com objetivo semelhante ao de Jade, a professora Safira descreveu uma atividade chamada “caixinha surpresa”, para explorar a oralidade e a sistematização da escrita. Pode-se inferir que, ao realizar a escrita de palavras ou frases na lousa, as crianças, provavelmente, também realizavam a leitura de seus registros, envolvendo, assim, os três eixos de ensino da língua escrita em uma única ação. Veja sua explicação:

*A caixinha surpresa era assim: cada criança ficava responsável por trazer um objeto [de casa] para a sala. Cada criança punha o seu objeto dentro da caixinha surpresa. Elas tinham que descobrir qual era o objeto, por meio de dicas. As dicas eram dadas e eu as escrevia no quadro. Eu trabalhava além da questão da oralidade, a escrita. Então elas davam uma dica assim: “é de comer” e eu escrevia a frase: É de comer. Outra dica: “tem a cor amarela”. Todas as dicas que eram dadas eu escrevia no quadro. E elas tinham que escrever essas dicas também. Então, simultaneamente, a gente trabalhava com a oralidade e com a escrita (Safira, informação verbal).*

A seguir, no relato da professora Cristal ficou notório o suporte buscado na leitura de livros de literatura infantil para trabalhar com conteúdos inerentes aos processos de alfabetização e letramento. Ela optou pela sistematização da escrita a partir da escolha de uma palavra significativa do texto, análise das letras e da relação existente entre elas, palavras que terminam com o mesmo som, mas com letras diferentes, trabalho com divisão silábica e com famílias silábicas. Verifique como ela descreveu sua prática pedagógica: “[...] a partir de cada história lida, eu identificava e tirava uma palavra essencial, que vinha deles mesmos. Diariamente, nós trabalhávamos com a leitura de uma história e com a análise dessa palavra” (Cristal, informação verbal). Atente-se para o desdobramento de suas práticas, implementadas a partir da leitura do conto Rapunzel:

*Suponhamos que a história fosse sobre o conto Rapunzel e a palavra essencial fosse RAPUNZEL. Então, trabalhávamos letras iniciais, finais, número de sílabas, número de consoantes, número de vogais, separávamos as famílias silábicas. Qual é a família silábica do RA? Eu tinha o grupo de famílias silábicas afixadas no mural e eles identificavam. Já sabiam do RA, RE, RI, RO, RU. A mesma coisa com a sílaba PUN. Eu já introduzia o N após vogal, na sílaba consoante, vogal, consoante [C-V-C]. Então, eu já trabalhava com a questão do N após vogal, sem dar ênfase no AN, EN, IN, ON, UN, por exemplo. [...] Era um trabalho de análise de palavras. Então, quando eu ia trabalhar o ZEL, da palavra RAPUNZEL, eu já introduzia o L após vogal, que era esse L que a língua vai lá no céu da boca (Cristal, informação verbal).*

Cristal, ao continuar a exposição de suas práticas pedagógicas, mencionou a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica para aprendizagem da linguagem escrita:

*[...] quando se lia RAPUNZEL, a língua ficava presa atrás dos dentes. Então, eu já possibilitava a percepção de que, por meio da análise de palavras, observa-se as palavrinhas que terminam com o mesmo som da palavra RAPUNZEL. Às vezes, eles citavam palavrinhas que terminavam com U. Então, eu mostrava a diferença do movimento da boca. Por exemplo, as palavras RAPUNZEL e CÉU – uma termina com L outra termina com U. Eu fazia o movimento da boca e ia trabalhando questões da consciência fonológica. Eu sempre trouxe o movimento da boquinha, que era o som das letras. Então, dentro da análise de palavras, eu sempre enfatizava o som das letras e o movimento que a boquinha faz para pronuncia-las. Então, o U, onde que fica a língua?; o L no final de sílaba, onde que encosta a língua? Atrás do dentinho. Tudo isso é importante porque o aluno precisa saber o que é nome da letra, como é o som da letra, e o movimento necessário para produzi-lo (Cristal, informação verbal).*

Nota-se, a partir de seu relato, que ela recorreu a ensinamentos oriundos de métodos fônicos de alfabetização para ensinar a sonoridade das letras, das sílabas e das palavras. Tratam-se de práticas que visam a identificação e manipulação intencional de unidades da linguagem oral, relacionadas a faceta linguística da alfabetização, fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica, como aponta Soares (2020, p. 77, grifos da autora), ampliando a reflexão ao tratar também da consciência lexical, silábica e fonêmica:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – *consciência lexical*. Em seguida a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – *consciência fonêmica*.

O relato de Ágata (informação redigida) também ressaltou a necessidade de, atrelado ao trabalho com textos significativos para as crianças, promover diariamente reflexões a respeito do sistema de escrita:

*Eu trabalhava com atividades diárias que propiciassem reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, contemplando diferentes unidades linguísticas, dentre elas: o alfabeto como conjunto de símbolos próprios da língua escrita; relação entre oralidade/escrita; desenho como forma de representação gráfica; relação entre fonema/grafema; direção da escrita; espaçamento entre as palavras; segmentação das palavras; articulação correta das palavras; objetividade e sequência na oralidade; leitura com ritmo, fluência e entonação; leitura para apreensão das ideias do texto; unidade temática;*

*paragrafação; sequência lógica de ideias, elementos coesivos e coerência textual. Todo o trabalho era realizado a partir de textos significativos para a criança.*

A partir do que foi mencionado, observa-se que a prática de ensino da professora Ágata contempla aspectos que correspondem ao conteúdo próprio da alfabetização, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades que compreendem a tecnologia da escrita. Ao concluir sua exposição, ela sublinhou a necessidade de trabalhar com a compreensão, a interpretação e a produção de textos que sejam significativos para a criança. Em síntese, seu relato contém reflexões acerca de aspectos essenciais para a formação de crianças leitoras e escritoras. Vale ainda destacar que, ao arrolar tais aspectos, ela fez referência a dois fatores frutos de investigações realizadas pelos teóricos da THC. Mencionou a relação entre oralidade e escrita como aspecto a ser compreendido pela criança em processo de aprendizagem da linguagem escrita e o desenho como forma de representação gráfica.

Ao longo do processo de aprendizagem da linguagem escrita, há que desenvolver na criança a capacidade de simbolizar, ou seja, de compreender que um objeto, fenômeno ou ação pode ser representado por outro. Vigotski (2000) mostrou que o desenvolvimento da função simbólica, necessária para aprender a ler e escrever, inicia-se muito cedo. Na verdade, começa com a realização e interpretação pela criança de gestos representativos e, em um processo pleno de avanços e recuos, compreende o jogo simbólico, também conhecido por brincadeira de faz-de-conta, e o desenho.

Para Vigotski (2000), o desenho é uma representação gráfica. Por meio do desenho é possível desenvolver a capacidade de representação simbólica na criança. Inicialmente, o desenho da criança é reconhecido como gesto indicativo do objeto representado. Conforme ocorre o avanço no domínio da linguagem oral, seu desenho é aprimorado, e de forma gradativa ela compreende que ele pode representar algum objeto, reconhecendo-o como símbolo representativo, passando a atribuir-lhe significado. Assim, progressivamente, com a mediação da fala, o desenho da criança converte-se em linguagem escrita. O referido autor explica esse processo por meio da exposição de um experimento, quando foi solicitado a criança a realização da atividade de:

[...] representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. Nesses experimentos, ficou absolutamente claro a tendência, por parte das crianças em idade escolar, de mudar uma escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos. [...] Assim, a frase “Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali” foi representada da seguinte forma: a figura de uma pessoa (“Eu”), a mesma figura com os olhos cobertos (“não vejo”), duas



ovelhas (“as ovelhas”) um dedo indicador e várias árvores atrás das quais podiam-se ver as ovelhas (“mas elas estão ali”) (VIGOTSKI, 2000, p. 135-136).

Nesse processo de transformação do desenho em escrita, deve-se destacar a relação entre oralidade e escrita. Vigotski (2000, p. 128) explica que a linguagem escrita é uma representação de segunda ordem, “[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações de entidades reais”. Por ser um sistema simbólico complexo, sua aprendizagem, deve ser permeada de sentido e significado, porque a língua escrita é viva, e a criança deve apropriar-se dos conceitos que a contempla, de modo que suas funções psíquicas tais como a percepção, a atenção, a memória e o pensamento possam ser desenvolvidas.

Garatuja foi uma expressão utilizada pela professora Greta que, de modo geral, possibilitou estabelecer relações com os estágios de aprendizagem da escrita pela criança, até que ela consiga se apropriar desse sistema simbólico complexo – envolvendo conteúdos que são inerentes a alfabetização – conforme foi desvelado por Luria (2010). A ideia de processo, como indica Greta (informação verbal), requer a intervenção do professor de modo a propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança:

*[...] a ideia é que a criança se aproprie de sistema de escrita alfabético. Ela tem todo um processo que começa lá na garatuja, mas o professor precisa atuar, pois a criança não vai aprender sozinha. O sistema de escrita alfabético tem um código que precisa ser ensinado. A criança passa por “processos”, onde você [professor] faz interferências. Com a evolução da criança, você vai fazendo desafios, fazendo-a perceber que ela pode avançar nesse processo. Então, tem que trabalhar com atividades para que a criança perceba como funciona o sistema de escrita alfabético, de modo que ela possa passar de uma fase para outra.*

Há, portanto, a necessidade de “acompanhar o processo de escrita, fazer intervenções no texto escrito pela criança”, disse a professora Ametista (informação verbal), que ainda completou: “A gente apaga, acha uma palavra melhor. Então, esse é o processo de construção do texto. Quando o texto fica pronto, já passou por várias versões”. Tal afirmação indica que a produção textual é um recurso que possibilita evidenciar as “[...] regras ortográficas que as crianças já conhecem e as que elas ainda não conhecem” (SOARES, 2020, p. 148), e assim perceber o que elas ainda precisam apreender para ter domínio do processo de escrita.

Práticas de ensino envolvendo ações de leitura com crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita foram relatadas por Alexandrita (informação verbal):

*Eu realizava leitura deleite, uma leitura prazer, feita pela professora. Mas também havia o dia da leitura feita pelos estudantes, mesmo pelos que não tinham total fluência na leitura. Tinha dia que cada criança ia apresentar o livro para os demais. Mas eu trabalhava com a leitura em outros momentos também por ser professora de todas as áreas: na História, na Geografia, nas Ciências.*

Observa-se a partir desse relato que a professora Alexandrita levava para a sala de aula a leitura deleite a fim de aguçar o gosto pela leitura e também possibilitar às crianças conhecer novas histórias literárias. Ademais, ela promovia momentos de leitura entre os alunos, mesmo que não tivesse tanta fluência, ou seja, que ainda não reconhecessem de forma rápida e correta palavras e conjuntos de palavras, nem apresentassem ritmo e entonação adequados, condições relacionadas à compreensão do texto (SOARES, 2000). Tais práticas são exercícios necessários à formação de um leitor fluente. Alexandrita igualmente revelou que, em variados momentos de sua aula, a leitura de textos de diversificadas áreas de conhecimento propiciava a compreensão de uma das principais funções da linguagem escrita: registro do conhecimento acumulado pela humanidade.

*“No momento de leitura eu tinha dois objetivos: desenvolver o interesse pela leitura de histórias, por livros; e também identificar uma palavra essencial do texto”,* nesse relato, Cristal (informação verbal), ao fazer uso diário da literatura, instigava seu alunado a ler com o objetivo maior de torná-los sujeitos leitores. Além disso, o exercício de identificação de uma palavra significativa, propicia reflexões tanto referentes a compreensão textual quanto ao sistema de escrita. A professora Rubi (informação verbal) apontou a realização de práticas pedagógicas que envolvem leitura, pois tendem a orientar “[...] o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura [...]” (SOARES, 2020, p. 230). É com esse intuito que ela demonstrou explorar diferentes espaços para a leitura, como pode ser visto em sua declaração: *“Eu realizava muita leitura - no cantinho da leitura, na biblioteca escolar, realizava parada literária e propaganda literária feita pelo aluno”* (Rubi, informação verbal). Já a professora Ametista (informação verbal), expôs que realizava leituras de gêneros textuais diversos, mostrando as diferentes maneiras de comunicação: *“A gente fazia roda de leituras para ler os contos. Fazia leitura também das quadrinhas populares”*.

A professora Esmeralda, expressou a importância de o professor realizar a leitura de história para as crianças, pois essa ação atua “[...] como modelagem para a aquisição da fluência

[...] (SOARES, 2020, p. 246), uma vez que, posteriormente, a leitura, também seria solicitada aos seus alunos. Repare sua exposição:

*A primeira hora do dia era para leitura em sala. [...] A professora contava história. Mas, por que era gostoso ouvi-la [a professora] contando história? Eles iam pontuando o que era diferente na minha leitura e na leitura deles. E, assim, foram descobrindo os pontos interessantes da fluência na leitura: tom de voz, dicção, preparo da leitura [...] Cada dia um aluno deveria contar uma história” (Esmeralda, informação verbal).*

Nesta mesma direção, a professora Safira (informação verbal) relatou uma outra estratégia de ensino, a ciranda de leitura:

*[...] Cada semana as crianças pegavam um livro de história na biblioteca ou no cantinho da leitura. Eles tinham que levar para casa, preparar a leitura para apresentar na sala de aula. Todo mundo queria participar. Também tinha que trazer uma lembrancinha para os colegas referente aquela leitura - um desenho, qualquer coisa assim.*

Esse relato manifestou o trabalho contínuo com a leitura de obras literárias, a exploração dos espaços da biblioteca e do cantinho da leitura e que tais crianças, conforme aponta Soares (2020, p. 231), realizavam “leitura independente” dos livros por elas escolhidos. Verifica-se, ainda, o aguçamento da imaginação e da criatividade das crianças para a exposição do que haviam lido, compreendido e interpretado, fatores fundamentais para a formação de leitores e escritores. Neste contexto, a professora Safira, ainda, trouxe a seguinte recordação:

*A gente sempre fazia uma roda de conversa antes de iniciar a aula. A gente tinha o livro didático, que era bem interessante. A gente trabalhava em cima da proposta do livro didático. Por exemplo: gênero textual história em quadrinhos. Então, antes de começar o trabalho com história em quadrinhos, a gente fazia uma roda, levava as revistinhas, colocava no chão, deixava eles folhearem, conhecerem as histórias. Depois eu perguntava se eles conheciam quem eram o autor, quais eram os personagens. Depois tinha um momento para eles lerem as histórias em quadrinhos. Falávamos sobre os personagens, depois eles dramatizavam. Havia também produção de texto (Safira, informação verbal).*

Dessa maneira, observa-se que a professora Safira explorou a oralidade, recorreu a diferentes portadores de textos, como o livro didático, revistas e gibis que contêm diferentes gêneros textuais como história em quadrinhos e poesia. Antes de iniciar o trabalho com o gênero textual escolhido, ela possibilitou às crianças a interação com o material escrito, propiciou momentos de diálogos sobre aspectos relacionados à obra literária (autor, personagens) que

contribuem para a aprendizagem das finalidades da escrita. Em seguida, anunciou o momento que as crianças poderiam realizar leitura da história em quadrinho para, depois, dialogar sobre os personagens e propiciar a dramatização da história, o que contribui para a compreensão e interpretação da leitura realizada. Para finalizar, comentou que haveria uma produção textual.

Em complemento ao trabalho com leitura, Alexandrita (informação verbal) assinalou a necessidade de “*Fazer escritas para apoio da memória, como registrar a rotina, as regras do jogo. Fazer um livro com as crianças sobre as memórias da turma. Essa escrita serve de apoio à memória, para relembrar histórias*”. Este relato indicou a relevância de reconhecer a escrita como recurso mnemônico, conforme assinalado por Vigotski (1995) e Luria (2010) ao investigar a história de desenvolvimento da escrita na criança, de modo que a criança compreenda uma das finalidades da escrita e também possa fazer uso desse recurso em suas vivências, possibilitando recordar fatos, experiências, situações diversas ocorridas com ela ou com outras pessoas. Além disso, disse a professora Rubi (informação verbal): “*Se a criança experimenta, canta, escuta leitura diária, escreve bilhetes e final de histórias, percebe rimas em parlendas e poesias, ela vai caminhando*” e compreendendo que para cada finalidade de escrita há uma forma de registro (tipologia textual) e um portador de texto específico. Observa-se, assim, sua compreensão sobre a relevância da criança estar inserida na cultura do escrito para se apropriar dessa linguagem. Ágata (informação redigida) referiu-se as muitas práticas de letramento que auxiliam a criança a compreender as finalidades da escrita:

*Tais práticas ajudam em tudo, como aprender a se localizar, informar-se, prazer pela descoberta da leitura, lazer, seguir instruções, ler histórias, se orientar nas ruas, na cidade, tomar um remédio, fazer uma receita e ler uma receita, dar um recado, ler uma tirinha em quadrinhos, enfim se colocar no mundo e entender esse mundo.*

De acordo com Soares (2005), as práticas de letramento, implementadas por Ágata, são fundamentais, por possibilitarem o contato efetivo das crianças com materiais escritos, podendo o professor, inclusive, utilizar o livro didático, mas ampliando as possibilidades de práticas e reflexões relacionadas as finalidades da escrita e ao sistema de escrita. A professora Alexandrita explicitou que sua prática de ensino, quando professora alfabetizadora, pautava-se na perspectiva de *alfabetizar letrando* (Soares, 2004). Assinalou que, simultaneamente, trabalhava com as finalidades da escrita e com o sistema de escrita:

*Minha prática já era pautada nessa perspectiva de alfabetizar letrando. Então ao mesmo tempo em que eu trabalhava com meus alunos, as atividades de compreensão do sistema de escrita, de consciência fonológica, sobre o*

*alfabeto, o traçado das letras, também trazia aquelas práticas diárias do uso da escrita (Alexandrita, informação verbal).*

Na explanação realizada pela professora Greta, transpareceu seu conhecimento sobre a necessidade de concomitantemente ensinar as finalidades da escrita e o sistema de escrita, ou seja, de haver articulação entre os processos de alfabetização e letramento, por meio do trabalho com gêneros textuais. Repare sua declaração:

*Atualmente, a gente trabalha com o conceito de alfabetizar letrando. O que é isso? A gente tem o objetivo de fazer a articulação dos dois eixos, da apropriação do sistema de escrita alfabético e da capacidade de compreensão e produção de texto. Então, para isso, a gente trabalha com gêneros textuais, orais e escritos. Hoje, essa questão do trabalho com gêneros textuais é muito forte dentro do processo de alfabetização justamente para fazer essa articulação dos dois eixos – alfabetização e letramento (Greta, informação verbal).*

No mesmo sentido, a professora Blenda (informação verbal), partilhou a seguinte reflexão:

*[...] é importante a gente trabalhar com letras e com textos. Mas é necessário que isso não provoque a perda da especificidade da alfabetização. Muito se defendeu o letramento. [...] Mas o professor, de repente, deixou de ensinar o código da escrita alfabética. Não é um ensino mecânico, mas um ensino que a criança aprenda o nome das letras, aprenda realmente a ler o texto para ela poder entender, compreender. Se a gente ficar só no letramento, a gente “enche” a criança de textos – receita, quadrinha, parlenda. Enfim, são muitos gêneros textuais e o professor fica meio perdido sem saber como começar e nem onde chegar.*

Esse dizer revelou o quanto para a professora Blenda é primoroso trabalhar o conteúdo que é próprio da alfabetização, não de forma mecânica, mas de modo significativo, para que sua prática realmente produza aprendizado nas crianças. Esse modo de pensar o ensino está em comunhão com os escritos de Vigotski (2000), que, sublinha a importância do ato de ensinar e aprender a linguagem escrita ser permeado de sentido e significado, diferente da concepção que permeia os métodos tradicionais de alfabetização. Ele, inclusive, criticou a forma como a linguagem escrita era apresentada às crianças russas no início do século XX, comparando a aprendizagem da escrita com a de tocar um piano. Só técnica não basta!

Nosso ensino da escrita não se fundamenta no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem por sua própria iniciativa: vem de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de uma habilidade técnica, como, por exemplo, tocar o piano. Com tal abordagem o aluno desenvolve a destreza de

seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas isto não o envolve na essência da música<sup>46</sup> (VIGOTSKI, 2000, p. 127).

Blenda relembrou, não de forma direta, que houve um momento na história da alfabetização no Brasil, no qual os professores, de certo modo, secundarizaram o conteúdo da alfabetização, enfatizando práticas de letramento – tal como demonstrado pelos estudos de Soares (2004, 2017) e Mortatti (2000) que discorrem sobre as consequências da institucionalização do paradigma construtivista na história da alfabetização. Por isso, Soares (2004) insistentemente afirma que o professor precisa trabalhar o processo de letramento sem perder de vista as especificidades da alfabetização para que, de fato, tanto a tecnologia da escrita quanto suas diferentes formas de uso sejam apropriadas pelas crianças.

Avaliação foi um aspecto do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita mencionado por cinco professoras entrevistadas ao relatarem algumas práticas pedagógicas por elas implementadas. Nestas condições, a avaliação tem como objetivo “[...] verificar se os caminhos escolhidos levam à objetivação desejada ou necessária” (MORAES, 2008, p. 23), ou seja, se a forma como o ensino foi planejado e encaminhado metodologicamente, se a escolha dos recursos didáticos e estratégias de ensino, entre outros aspectos que envolvem os processos de alfabetização e de letramento, promoveram nos alunos a apropriação da leitura e da escrita, bem como de seus usos sociais. Neste sentido, em suas exposições, algumas professoras foram mais objetivas, outras mais detalhistas.

Ametista (informação verbal) afirmou que a avaliação dos alunos deve ser processual para que haja aprendizagem. “*A avaliação é processual no sentido de que você vai cumprindo algumas etapas e vendo o progresso da criança, percebendo os avanços dentro daquele propósito que você teve*”, disse ela. Mas, como observar tais avanços? A professora Esmeralda (informação verbal) explicou, demonstrando como pode ser observado a aprendizagem das crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita: “*A aprendizagem das crianças pôde ser vista a partir da produção de texto, na oralidade, nos questionamentos, na fala das crianças, nas discussões que nós fazíamos em sala, na postura delas em sala, nos questionamentos*”. Ela relatou que realizava avaliações diagnósticas para verificar o nível de desenvolvimento das crianças, observando se e o que elas sabiam ler e escrever, se e como eram capazes de fazer uso das habilidades de leitura e escrita. Repare: “*Quando eu peguei a turma,*

---

<sup>46</sup> No texto em espanhol, lê-se: “Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano. Con semejante planteamiento, el alumno desarrolla la agilidad de sus dedos y aprende, leyendo las notas, a tocar las teclas pero ata lo introducen en la naturaleza de la música”.

*elas eram alfabetizadas, mas não tinham fluência na leitura, não compreendiam o que liam e nem tinham interesse pela leitura. Não sentiam prazer em ler”* (Esmeralda, informação verbal). Esse conhecimento a impulsionou a desenvolver um projeto de ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dessas crianças, propiciando-lhes desenvolvimento, como aponta a THC.

Comungando da mesma concepção de avaliação, a professora Jade (informação verbal) fez a seguinte menção: *“Eu iniciava o meu trabalho através de uma avaliação diagnóstica para identificar o nível de escrita das crianças! E a partir desse diagnóstico eu traçava as metas e os objetivos de aprendizagem”*. Esse posicionamento deixa transparecer sua preocupação em avaliar e conhecer o quanto as crianças aprenderam, para pensar em uma organização e em um planejamento de ensino que contemple determinado conteúdo que se adeque às necessidades de aprendizagem das crianças, de modo que se possa definir “[...] claramente o que se pretende que a criança aprenda, as metas a alcançar: verificam se as crianças estão alcançando os conhecimentos e as habilidades como necessários para que elas se tornem alfabetizadas e letradas [...]” (SOARES, 2020, p. 310).

Apoiada em ensinamentos de Ferreiro e Teberosky (1991), Jade declarou que monitorava a aprendizagem das crianças desde o nível pré-silábico até alcançarem a base alfabética da língua, não separando ações avaliativas das proposições de ensino, intervindo nas escritas das crianças para provocar aprendizagem. Veja o que ela disse:

*Eu fazia monitoramento da aprendizagem: entravam [alunos] no nível pré-silábico, iam avançando até adquirir a base alfabética. Então, nas próprias intervenções que eu realizava em sala de aula, às vezes, até de forma individual, percebia que a criança avançava. Por exemplo: quando trabalhava com alfabeto móvel, a criança tentava escrever uma palavra e, naquele momento, eu a fazia perceber que, às vezes trocava ou estava faltando uma letra. Então, ela a substituía ou a colocava. Assim, na própria intervenção a gente percebia os avanços delas* (Jade, informação verbal).

O relato da professora Ágata (informação redigida) vai na mesma linha de discussão:

*Na Educação Especial o processo é um pouco diferente do ensino comum. Trabalhamos independentemente da idade, mas de acordo com a necessidade de cada educando, sempre partindo do que o aluno já conhece, de suas vivências, para construir o que ele precisa alcançar.*

Nota-se assim, que o processo educativo com crianças na Educação Especial, independente da faixa etária, deve corresponder às particularidades de aprendizagem de cada criança. Contudo, ela assinalou algo que é igualmente necessário no ensino comum –

necessidade de conhecer o quanto a criança aprendeu para se pensar no que ela ainda precisa aprender para desenvolver-se. Conforme aponta Vigotski (2001) a educação escolar deve ser pensada em função do nível de desenvolvimento potencial dos alunos, apontando para as suas possibilidades de aprendizagem, propiciando-lhes algo de novo, para além daquilo que eles já conhecem, de modo que eles progridam em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

A professora Cristal relatou que recolhia, diariamente, as tarefas enviadas para serem feitas em casa e as comentava com as crianças, as dificuldades por elas apresentadas e também por seus familiares eram expostas. “*Então eu conseguia perceber possibilidades de encaminhamento com os familiares para facilitar um pouco e dar apoio nesse processo*” (Cristal, informação verbal). A professora considerava as tarefas para casa como atividade avaliativa pois tinham o intuito de acompanhar e identificar as necessidades de aprendizagem das crianças e ofertar suporte para suas famílias acompanharem os avanços apresentados pelos seus filhos e as auxiliarem, quando necessário.

Ao examinar o conteúdo dos relatos de todas as professoras tornou-se notório que suas práticas de ensino são fundamentadas em conhecimentos próprios para o encaminhamento dos processos de alfabetização e de letramento. Além disso, todas apresentaram objetivos claros para suas ações e demonstraram preocupar-se com as necessidades de aprendizagem das crianças, revestindo suas práticas de intencionalidade. Também ficou evidente o conhecimento da THC, da psicogênese da escrita e, principalmente, de ensinamentos derivados dos estudos realizados por Soares – especialmente no que concerne ao *alfabetizar letrando*.

*Os diversos aspectos presentes em seus relatos* demonstraram o considerável repertório cultural que fundamenta suas práticas pedagógicas. Vale ainda salientar que as memórias partilhadas sobre o ato de ensinar e aprender revelaram o fazer pedagógico dessas profissionais no interior da sala de aula, o que, de certa maneira, também influencia o modo de orientação de outras práticas de ensino ao assumirem a função de coordenação pedagógica, situação da maioria delas, na atualidade. Dessa maneira, é importante sublinhar que os conhecimentos explicitados foram apreendidos e/ou fortalecidos mediante as leituras que fizeram do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, rico em conhecimento teórico e prático. Em vista disso, essas professoras alfabetizadoras puderam apropriar-se e ressignificar tais conhecimentos em suas ações pedagógicas no campo do ensino. Portanto, o periódico serviu-lhes como ferramenta de auxílio da ação pedagógica – ou como instrumento modelador da prática de leitura e da formação dessas profissionais do ensino – seja na sala de aula ou orientando outras professoras alfabetizadoras.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como acadêmica pesquisadora de iniciação científica, investigando fontes de pesquisas em acervos nacionais possibilitou-me o contato com diversos periódicos e impulsionou-me, já no curso de mestrado, o desejo de realizar uma investigação de algum periódico que, ao mesmo tempo, completasse a lacuna na minha formação docente inicial, referente ao ensino da linguagem escrita. O *Letra A – o jornal do alfabetizador* foi-me apresentado por minha orientadora, ao considerar minha experiência inicial com pesquisas com fontes primárias, a vontade por mim expressa em ampliar conhecimentos no campo da alfabetização e do letramento, bem como o cenário nacional sobre a aprendizagem da língua escrita pelas crianças brasileiras. A leitura preliminar de algumas matérias do *Letra A – o jornal do alfabetizador* indicou-me a significância dos conteúdos referentes a aprendizagem da linguagem escrita nelas contidos e dos diálogos estabelecidos com seus leitores na seção Editorial. Essas observações, instigaram-me a pensar na possível tarefa de realizar a pesquisa cujos resultados foram apresentados nesta dissertação, conferindo, em âmbito pessoal, significativas aprendizagens, e em âmbito maior, reconhecimento do expressivo papel formativo do periódico em estudo.

Neste contexto, o exame do elevado índice de estudantes que ficam à margem do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como demonstrado nos últimos resultados do ANA (2016) e do Pisa (2018), consolidou o interesse em realizar esta pesquisa no campo do ensino da linguagem escrita, almejando a análise da formação dos professores alfabetizadores e da implementação de suas práticas pedagógicas para transformarem as crianças em leitoras e escritoras. Desta maneira, optou-se por investigar e compreender a concepção dos leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador* acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento. Para discutir e compreender esta temática, de forma aprofundada, primeiramente objetivou-se apresentar os principais acontecimentos que marcaram o campo de estudos da alfabetização e do letramento no Brasil, destacando concepções teórico-metodológicas e críticas.

Constatou-se que a história da alfabetização, conforme anunciado por Mortatti (2000, 2019), foi demarcada por rupturas, continuidades e também por sua não neutralidade, tendo em vista que suas disputas são permeadas de propósitos, hegemonia política e educacional que intentam conferir um novo jeito de pensar e explicar o ato de ensinar e aprender a língua escrita – em uma tentativa de superar o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, sobretudo as que estudam no sistema público de ensino.

Neste sentido, pode-se verificar que no início da história da alfabetização, ainda na época do Império, a tradição era ensinar a ler e escrever por meio de métodos sintéticos (alfabético; fônico; e da silabação) – que partiam da parte para o todo, seguindo uma ordem progressiva em relação à dificuldade de aprendizagem (letras – famílias silábicas – palavras – frases). Já os métodos analíticos começaram a compor a realidade brasileira dos anos iniciais da escolarização no ano de 1880, por meio da difusão do “Método de João de Deus”, realizada por Silva Jardim. Esses métodos partem do todo para as partes (frases – palavras – sílabas – letras), podendo esse todo ser uma palavra ou uma sentença ou, ainda, um texto. Assim, a partir de 1890, ocorreram embates entre os defensores de ambos os métodos. Tal disputa resultou na fundação de uma nova tradição – institucionalização do método analítico no país.

A obrigatoriedade do método analítico foi mantida até a aprovação da Reforma Sampaio Dória, em 1920, que conferiu autonomia aos professores para escolha da metodologia de ensino a ser empregada em sala de aula. Houve, a partir de então, alternância entre o uso de um método e outro – ora os sintéticos, ora os analíticos – e alguns alfabetizadores optaram, até mesmo, pelo uso misto de tais metodologias, na tentativa de conferir êxito ao ato de ensinar a leitura e a escrita. Contudo, o fracasso da aprendizagem entre as crianças de camadas sociais menos favorecidas persistia. Buscou-se, assim, novas respostas para a resolução deste impasse, o que culminou na institucionalização de um novo paradigma fundamentado em bases psicológicas. Apresentado pelo escolanovista Lourenço Filho, os “Testes ABC” verificavam a maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, secundarizando as metodologias de ensino. Esta nova tradição na história da alfabetização perdurou até os anos de 1970 e ficou conhecida como “Alfabetização sob medida”.

Outro paradigma que demarcou a história dos anos iniciais da escolarização foi o construtivista que, na década de 1980, foi disseminado no Brasil por meio dos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros colaboradores – responsáveis pela pesquisa acerca da psicogênese da língua escrita. Tal paradigma refutou a utilização de métodos tradicionais de alfabetização, reconheceu a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e possibilitou a apreensão de como ela aprende, demonstrando como ocorre o desenvolvimento de sua escrita, processo que perpassa as fases pré-silábica, silábica e alfabética.

No mesmo período histórico, a THC, cujos pressupostos fundamentam esta pesquisa, começou a ser estudada e discutida no campo acadêmico. Contudo, não constituiu-se como um novo paradigma do ensino, mas trouxe uma forma diferente de pensar o processo de aprendizagem do ler e do escrever, a qual, também repudia o ensino mecânico da língua escrita, tal como era realizado na Rússia, nas primeiras décadas do século XX. Assim, a linguagem

escrita é compreendida como sistema simbólico complexo, cujo ensino deve ser permeado de sentido e significado – necessitando, portanto, da mediação do adulto mais experiente no processo de aprendizado da criança –, tendo em vista que a apropriação de seu conteúdo promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a percepção, a atenção, a memória e o pensamento. Além disso, tal referencial teórico defende a necessidade de o professor organizar e planejar o ensino, para que agindo com intencionalidade, possa ter clareza do percurso a ser realizado pela criança para que ela se aproprie do conteúdo almejado, vislumbrando avanços em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

Ainda é importante assinalar que, para Vigotski (2000), a aprendizagem da língua escrita pela criança inicia-se muito cedo, por meio do desenvolvimento de sua capacidade de representar simbolicamente, realizando, inicialmente, gestos. Em direção a linguagem escrita, tal desenvolvimento contempla outros dois domínios: os jogos e o desenho. O uso da linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento do jogo, do desenho e da escrita, pois ela perpassa todo o processo de aprendizagem da criança. Luria (2010) explica que a criança carece passar por estágios de desenvolvimento da simbolização da escrita, até que ela consiga se apropriar de um sistema simbólico complexo, envolvendo aprendizagens específicas dos processos de alfabetização e de letramento.

É preciso considerar a relevância deste referencial teórico para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pela criança. Entretanto, é importante retomar a questão de que, na década de 1980, esse conhecimento se restringiu às discussões universitárias entre professores e alunos. Portanto, o que estava em voga era o paradigma construtivista, que contribuiu para a secundarização do conteúdo inerente à alfabetização, pois os professores se encontravam rodeados de materiais escritos sem saber como atuar para que a leitura e a escrita fossem realmente apreendidas pelas crianças, uma vez que não se admitia o uso dos chamados métodos tradicionais de ensino da linguagem escrita, o que favoreceu a manutenção do fracasso escolar nos iniciais da escolarização. Esse cenário tornou-se mais complexo com o desenvolvimento de pesquisas no campo do letramento, principalmente na década de 1990, no Brasil, pois modificou a compreensão sobre o ato de ensinar a ler e a escrever, sublinhando a necessidade de desenvolver nas crianças habilidades e competências de uso da leitura e da escrita, o que contribuiu de forma incisiva para a perda da especificidade da alfabetização dentro das escolas – colaborando para a precariedade da formação de crianças pouco letradas e não alfabetizadas.

É nessa conjuntura que, em nosso país, alguns pesquisadores e estudiosos almejaram compreender e explicar a relação que há entre os processos de alfabetização e letramento, tendo

em vista a produção de orientações para o encaminhamento da prática pedagógica. Demonstraram, assim, que o letramento é também um conceito complexo, não havendo uma única forma de compreendê-lo e, da mesma maneira, não há uma homogeneidade na compreensão da relação existente entre ele e o processo de alfabetização. Neste mesmo contexto, buscou-se pela redefinição do processo de alfabetização, de modo a retomar sua especificidade, como defende Soares (2004) em artigos e livros publicados e, inclusive, em entrevistas concedidas ao *Letra A*. Mediante a essas questões, para a realização deste trabalho, considerou-se as explicações realizadas por Soares (2004), que distingue as especificidades da alfabetização e do letramento, os define como processos distintos, indissociáveis e interdependentes e que, por isso, devem ser trabalhados de forma concomitante para que haja, de forma efetiva, a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais da escolarização.

Foi a partir da compreensão de todas essas questões, sobretudo às relacionadas à explicação da THC sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e as reflexões realizadas por Soares (2004), que observou-se como o *Letra A – o jornal do alfabetizador* veicula os conceitos de alfabetização e letramento em suas publicações. Para tanto, foi realizada uma análise de matérias publicadas entre os anos de 2005 e 2019, o que permitiu conhecer aspectos históricos e estruturais de tal periódico. Verificou-se que foi em meio ao crescimento do próprio Ceale e das pesquisas e publicações realizadas por seus membros que houve a criação do *Letra A*. Almejava-se com tal periódico estreitar os laços entre o conhecimento teórico, produzido no interior da universidade, e a prática de ensino implementada pelos professores alfabetizadores no cotidiano escolar. Assim, tinha-se o intuito de criar um periódico que pudesse compartilhar resultados de pesquisas voltados para a aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo relacionado aos processos de alfabetização e letramento, prevendo a qualificação dos professores alfabetizadores. Por isso, suas matérias deveriam conter um conteúdo valoroso e serem redigidas em uma linguagem menos acadêmica, a fim de facilitar a compreensão de seus leitores de modo a promover a formação continuada e o fortalecimento, tanto do ato de ensinar e aprender, quanto da identidade do alfabetizador.

Acerca dos aspectos estruturais do jornal, pode-se constatar, por meio da análise das capas, das seções e das temáticas de cada uma de suas edições, no recorte temporal mencionado, que o *Letra A* – disponível inicialmente de forma impressa e posteriormente online, digitalizado, no site do Ceale –, possibilita a circulação e divulgação, em todo território brasileiro, de diversificados assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em diferentes níveis do ensino; apresenta diálogos acerca da formação de

professores; relata os desafios que envolvem o contexto histórico e social que são expressos no cotidiano escolar; discute políticas públicas e normativas que regulamentam o sistema de ensino; e também apresenta distintas realidades, nacionais e de outros países, sobre o processo de ensinar e aprender a linguagem escrita.

No que se refere às concepções de alfabetização e letramento que são veiculadas pelo jornal, pode-se constatar, por meio do exame de dez artigos selecionados, que o *Letra A*, em diferentes seções e edições, traz importantes especialistas e ou pesquisadores da área da educação para dialogar sobre aspectos teóricos e práticos relevantes, que abrangem o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no cotidiano escolar, possibilitando aos seus leitores conhecimentos significativos, redigidos em linguagem menos acadêmica, sobre diversificadas maneiras de compreender e trabalhar os processos de alfabetização e letramento.

A partir da investigação realizada foi possível conhecer e compreender as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A*, tendo em vista o encaminhamento da prática pedagógica – objetivo maior desta pesquisa. Inicialmente foi preciso clarificar o perfil das leitoras do *Letra A*, sujeitos desta pesquisa. São professoras alfabetizadoras, com idade entre 40 e 60 anos, que possuem sólida formação estudantil e profissional. Ao longo de suas carreiras trabalharam em diferentes ramos da educação e em diferentes níveis do ensino, possuem considerável experiência profissional, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Todas atuam no sistema público de ensino, onde constituíram suas carreiras. Atualmente, apenas uma professora ainda trabalha como alfabetizadora em sala de aula, as demais exercem a função de coordenadora pedagógica.

No que tange à formação continuada de relevo que demarcou suas trajetórias profissionais, grande parte mencionou a do PNAIC, em sua maioria ofertada pelo Ceale, o qual, além de utilizar o material próprio do referido programa, também recorria ao *Letra A* como instrumento formativo das professoras alfabetizadoras. Por meio das respostas e relatos das professoras entrevistadas pode-se dizer que o PNAIC, além de fortalecer suas práticas de ensino, dada a articulação entre conhecimento teórico e prático, também colaborou para a efetiva ação de ensinar e aprender a língua escrita, no interior da sala de aula, conferindo maior sentido ao fazer pedagógico e aumentando a possibilidade de sucesso na formação de crianças leitoras e escritoras, o que traduz a significância de tal programa formativo, de abrangência nacional.

Da relação dessas leitoras com o *Letra A* pode-se constatar que elas reconhecem a relevância das matérias divulgadas pelo jornal por dialogarem sobre importantes acontecimentos que são próprios do cotidiano escolar e por apresentarem um considerável

repertório cultural em suas publicações, pois contemplam conhecimentos tanto relacionados ao ato de ensinar a ler e a escrever, sobretudo no que concerne a alfabetização e ao letramento, quanto conteúdos que são ensinados às crianças de forma simultânea a esse aprendizado, desvelando a completude do teor de suas publicações.

Os relatos das professoras entrevistadas ainda atestam que a prática pedagógica por elas implementadas é fundamentada em conhecimento teórico, fator primoroso para que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita possa ser efetuado de forma exitosa, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, faz-se importante sublinhar que tal conhecimento, encontrado na literatura especializada sobre a aprendizagem da língua escrita, também está permeado no conteúdo das matérias do *Letra A*, que são publicadas em linguagem acessível, de fácil compreensão. Assim, em seus dizeres, tais professoras reconhecem o referido periódico como uma ferramenta de auxílio para a organização e o planejamento da ação pedagógica, configurando-o como instrumento de formação teórica, prática e de pesquisa do alfabetizador – o que corresponde de forma efetiva às expectativas que motivaram sua criação.

Ao examinar o conteúdo dos relatos de todas as professoras, sujeitos desta pesquisa, verificou-se que em suas práticas de ensino, contêm indícios da provável apropriação pelos seus alunos de conhecimentos que são próprios da alfabetização e do letramento. Tal afirmação pauta-se na demonstração de intencionalidade que permeia as ações de ensinar a linguagem escrita por elas relatadas, objetivando responder as necessidades de aprendizagem das crianças. Além disso, pode-se constatar que tais leitoras do *Letra A* apresentam considerável repertório cultural, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, ao expressarem conhecimentos advindos da THC, da psicogênese da escrita e dos escritos de Soares (2004, 2017, 2020) – o que confere sentido e significado às suas práticas pedagógicas.

Esses fatores demonstram que ao realizarem leituras do *Letra A* – rico em conhecimento prático e teórico sobre a aprendizagem da linguagem escrita – tais professoras alfabetizadoras puderam fortalecer sua formação, apropriando-se e ressignificando conteúdos valiosos em suas práticas pedagógicas, no campo do ensino. Com isso, pode-se afirmar que o referido periódico constituiu-se, ao longo de sua existência, em uma ferramenta de auxílio da ação pedagógica – ou como instrumento modelador da ação de ensinar e aprender a linguagem escrita no início do processo de escolarização e da formação dessas profissionais, cuja maioria, ao atuarem como coordenadoras pedagógicas, orientam o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas de outras professoras alfabetizadoras – o que conseqüentemente colabora para a efetiva aprendizagem da língua escrita de outras crianças, no interior das salas de aula.

Diante do que foi analisado, infere-se que os resultados desta pesquisa podem causar certa estranheza, ao serem observados por especialistas da área da educação deste nível do ensino, dada a sólida formação das professoras alfabetizadoras leitoras do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, pois elas apresentam satisfatório conhecimento teórico acerca das principais teorias que explicam o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Isto é incomum, tendo em vista os resultados de outras pesquisas referentes a mesma temática, as quais demonstram lacunas ou fragilidades na formação desses profissionais do ensino – como os dados apresentados por Lucas (2008), em sua tese de doutoramento, – o que, por vezes, as impedem de realizarem definições precisas sobre os processos de alfabetização e letramento. Por isso, é importante enfatizar que os sujeitos desta pesquisa apresentam domínio das especificidades e da relação de interdependência e indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Ademais, reconhecem a necessidade de que o ensino da escrita deve ser permeado de intencionalidade, conferindo sentido e significado a aprendizagem desta linguagem pelas crianças. Portanto, são profissionais de relevo, verdadeiras “pedras preciosas”, conforme foram denominadas na análise das entrevistas, pois as ações mediadoras do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita por elas relatadas indicam compromisso com a formação de crianças leitoras e escritoras.

Em consequência disso, é possível pontuar que as professoras, sujeitos desta pesquisa, apresentam consideráveis trajetórias estudantil e profissional e tiveram acesso ao conhecimento veiculado pelo *Letra A*, periódico que em conjunto com outras ações, lhes proporcionou significativo fortalecimento de suas formações iniciais, tornando-as professoras que têm o discernimento do importante papel da educação na formação humana. Como grande parte reside no estado de Minas Gerais, torna-se imprescindível assinalar que elas passaram pelo Ceale, sede de importantes encontros de formação continuada de professores alfabetizadores, que contempla uma equipe de profissionais comprometidos com a melhoria da qualidade da educação pública em todo o país. Tudo isso é traduzido nas publicações do *Letra A – o jornal do alfabetizador*, cujo teor de suas matérias contribui para a qualificação e o fortalecimento da ação docente e da identidade dos professores alfabetizadores. Neste contexto, não se pode esquecer da brilhante trajetória da professora Magda Soares, fundadora do centro de pesquisa mencionado, a qual, durante a realização das entrevistas, foi lembrada pela maioria das professoras leitoras do jornal com expressiva emoção – dada a sua importância e pelo valor de seus estudos e pesquisas para o campo da alfabetização. Talvez, Magda Soares, reconhecida como a grande “Papisa da alfabetização” pela professora Safira (informação verbal) – um dos sujeitos desta pesquisa, também as inspire a permanecerem comprometidas com a

continuidade de suas formações, com a orientação de outras professoras alfabetizadoras e com o ensino da linguagem escrita a todas as crianças brasileiras.



## REFERÊNCIAS

ÁGATA. **Entrevista** [julho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

ALEXANDRITA. **Entrevista** [junho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

AMETISTA. **Entrevista** [julho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 2006.

BATISTA, A. A. Um jornal para alfabetizadores. **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 1, n.1, p. 2, 2005.

BATISTA, A. A. G. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784152P8>. Acesso em: 17 set. 2020.

BLENDA. **Entrevista** [junho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 1. Ed. Moraes Ltda, 1991, p. 37-58.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Lei que torna obrigatório a matrícula de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf) Acesso em: 18 fev 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Lei que dispõe sobre a duração de 9 anos do ensino fundamental. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília. DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em 11 jan 2020.

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 set. 2020.

BRASIL. MEC. **Pró-letramento**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>. Acesso em 10 mar 2020.

BRASIL.MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 11 jan 2020.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL.MEC. **Programa de formação de professores alfabetizadores – Profa**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em 10 mar 2020.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Alfabetização – PMALFA**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em 10 mar 2020.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual**: conteúdos, formas e relações. 2015. 495 p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COMO se organiza o Centro? **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Especial Ceale 20 anos. Belo Horizonte, ano 6, edição especial, p. 4-5, 2010.

CRISTAL. **Entrevista** [janeiro 2021]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2021.

DINIZ, A.; OLIVEIRA, A. F. Socializar conhecimentos: Estudos realizados no Ceale dão origem a obras publicadas pelo Centro. **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Especial Ceale 20 anos. Belo Horizonte, ano 6, edição especial, p. 9, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-215, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação 2030. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2015.

ESMERALDA. **Entrevista** [agosto 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez, Autores associados, 1988.

FERREIRO, E; Teberosky, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. (Org). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez, Autores associados, 1988.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

FORMAÇÃO continuada: espaço de divergências. **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 5, edição especial, jan./ fev. p.2. 2009. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2009\\_JLAesp.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2009_JLAesp.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. **A complexidade do mundo da escrita**. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, ano 7, n. 28, p. 2. out./ nov. 2011.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G.; VERSIANI, Z. **Magda Soares através de texto**. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, edição especial, p. 2. 2012.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. **Um jornal sobre ler e escrever**. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, ano 11, n. 41, p. 2. mar./ abr. de 2015.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. **Mudanças tecnológicas e culturais na comunicação: desafios para a educação**. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, ano 15, n.52, p. 2, jan./jun. de 2019.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. **Redes que se fortalecem**. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, ano. 13, n. 48. p. 2. jan./jun de 2017.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: Perguntas de um alfabetizador que lê. In: ZACCOR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GRETA. **Entrevista** [junho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

JADE. **Entrevista** [agosto 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

LANA, C. Ceale: um pouco da sua história. **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Especial Ceale 20 anos. Belo Horizonte, ano 6, edição especial, p. 6-8, 2010.

LANKSHEAR. C; KNOBEL, M. Aprendizagem social e novas tecnologias. Entrevista concebida a Richard Romancini, professor adjunto na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. **Revista Comunicação e Educação**, ano xx, n. 1, p. 95, jan./jun. 2015.

**LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 1, n.1. abr./maio. 2005.

- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 1, n.2. jun./jul. 2005.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 1, n.3. ago./set. 2005.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 1, n.4. out./nov. 2005.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 2, n. 5 fev./mar. 2006.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 2, n.6. abr./maio. 2006.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 2, ed. especial. jun./jul.2006.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 2, n.7. ago./set. 2006.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 2, n. 8. out./nov. 2006.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 3, n. 9. mar./abr. 2007.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 3, n.10. maio/jun. 2007.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 3, n.11. ago./set. 2007.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 3, n.12. out./nov. 2007.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 4, n.13. mar./abr. 2008.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 4, n.14. maio/jun. 2008.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 4, ed. especial. jun./jul. 2008.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 4, n.15. ago./set. 2008.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 4, n.16. out./nov. 2008.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 5, ed. especial. jan./fev. 2009.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 5, n.17. mar./abr. 2009.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 5, n.18. maio/jun. 2009.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 5, n.19. ago. /set. 2009.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 5, n.20. out./nov. 2009.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 6, ed. especial. 2010.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 6, n.21. mar./abr. 2010.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 6, n.22. maio/jun. 2010.

- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 6, n.23. ago./set. 2010.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 6, n. 24. out./nov. 2010.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 7, n. 25 ed. especial. mar./abr. 2011.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 7, n. 26. maio/jun. 2011.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 7, n. 27. ago./set. 2011.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 7, n. 28. out./nov. 2011.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 8, n. 29. mar./abr. 2012.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 8, n. 30. maio/jun. 2012.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 8, n. 31. ago./set. 2012.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 8, n. 32. out./nov. 2012.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 8, ed. especial. 2012.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 9, n. 33. mar./abr. 2013.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 9, n. 34. maio/jun. 2013.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 9, n. 35. ago./set. 2013.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 9, n. 36. out./nov. 2013.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 10, ed. especial. n. 37. mar./abr.2014.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 10, n. 38. maio/jun. 2014.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 10, n. 39. ago./set. 2014.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 10, n. 40. out./nov. 2014.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 11, n. 41. mar./abr. 2015.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 11, n. 42. ed. especial. maio/jun. 2015.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 11, n. 43. set./out. 2015.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 11, n. 44. nov./dez. 2015.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 12, n. 45. mar./abr. 2016.
- LETRA A, O J. A.** Belo Horizonte, ano 12, n. 46. maio/jun. 2016.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 12, n. 47. nov./dez. 2016.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 13, n. 48. jan./jun. 2017.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 13, n. 49. jul./dez. 2017.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 14, n. 50. jan./jun. 2018.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 14, n. 51. jul./dez. 2018.

LETRA A, O J. A. Belo Horizonte, ano 15, n. 52. jan./jun. 2019.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna: organização, métodos e processos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1962.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepção de professores.** 2008. 322f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2008.

LUCAS, M. A. O. F. **Ensino da Escrita na Educação Infantil: concepções e perspectivas da prática pedagógica.** Relatório final de estágio de pós-doutorado. 2018. 153f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2018.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. **Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas, v.14, n. 30, p. 227-258, jan/abr 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. V. 1.

MACIEL, F. I. P. A rede que se tece: dez números do Letra A. **Letra A o jornal do alfabetizador.** Belo Horizonte, ano 3, n. 10, p. 2. 2007.

MALIKOSKI, A; KREUTZ, L. Escolas entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul e a Nacionalização do Ensino. **Educação.** Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 67-80, jan./abr. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001. Resenha de: MACHADO FILHO, A.V.L. Revista Anpoll, n.15, p. 223-229, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/431/440>. Acesso em 02 mar. 2021.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: Ciência, Técnica e Utopia nos anos 1920-1930.** São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009.

MORAES, S.P.G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.** 2008. 261f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília. DF. INEP. UPF, 2007.

MORTATTI, M. R. L. A “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, set. 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

RODRIGUES, E.; BICCAS, M. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, abr - jun, 2015.

RUBI. **Entrevista** [julho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

SAFIRA. **Entrevista** [junho 2020]. Entrevistadora: Dayane Mezuram Trevizoli. Maringá, 2020.

SAVEDRA, V. L. A. **Difusão da perspectiva construtivista na FaE – UFPel (décadas 80-90)**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SANTOS, A.V. Educação e Colonização no Brasil: As escolas étnicas alemãs. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 538-561, maio/ago. 2012.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino e aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; 1988.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto 2018.

SOARES, M.; MACIEL, F. I. P. **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOARES, M. **A pesquisa como carro-chefe**. Entrevista concedida a Juliana Afonso. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Especial Ceale 20 anos. Belo Horizonte, ano 6, edição especial, p. 10-11, 2010.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TREVIZOLI, D. M. Um ensino individualizante. **Jornal da Educação**, ano XXIII, n. 282, p. 6, set. 2014. Disponível em:  
[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1429/jornal\\_da\\_eucacao\\_282\\_setembro\\_2014.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1429/jornal_da_eucacao_282_setembro_2014.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, 2005- 2020. Disponível em:  
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>. Acesso em: 18 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) divulga nota de esclarecimento aos seus leitores. In: **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 8, n.29, p. 2, mar./abr. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Coleções: Instrumentos da Alfabetização e Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte, 2005-2014. Disponível em:  
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Formação: Pró-Letramento**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em:  
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/home/detalhes/25>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:  
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/home/detalhes/23>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Revista Eletrônica**. Belo Horizonte, 2007-2009. Disponível em:  
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/revista-lingua-escrita>. Acesso em: 17 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Portal Educativo Ceale**. Belo Horizonte, 2005-2020. Disponível em:  
[http://www.ceale.fae.ufmg.br/?fbclid=IwAR3YVXr10WzGx6HwKil\\_te\\_Kg6TbqVER7wrA29I-\\_LuqDRiBsUgLn04oy34](http://www.ceale.fae.ufmg.br/?fbclid=IwAR3YVXr10WzGx6HwKil_te_Kg6TbqVER7wrA29I-_LuqDRiBsUgLn04oy34) Acesso em: 17 set. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Ceale Debate**. Belo Horizonte, 1994-2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 18 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Fórum das Universidades públicas**. Belo Horizonte, 1994-2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html>. Acesso em: 17 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Jogo do Livro**. Belo Horizonte, 1994-2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/jogo-do-livro.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. Ed. Barcelona: Crítica. 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes. Brasil 2007. Versão para ebook. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/services/ebooks/Lev%20Semenovich%20Vygotsky-1>. Acesso em: 8 mai. 2020.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.

# ANEXO 1

## Relação das capas do *Letra A - o jornal do alfabetizador* de 2005 a 2019

Quadro A.1: Capas do *Letra A - o Jornal do alfabetizador* de 2005 a 2019.

 <p>Abr./Maio 2005 Ano 1, n. 1</p>	 <p>Jun./Jul. 2005 Ano 1, n. 2</p>	 <p>Ago./Set. 2005 Ano 1, n. 3</p>	 <p>Out./Nov. 2005 Ano 1, n. 4</p>
 <p>Fev./Mar. 2006 Ano 2, n. 5</p>	 <p>Abr./Maio 2006 Ano 2, n. 6</p>	 <p>Jun./Jul. 2006 Ano 2, Ed. Especial</p>	 <p>Ago./Set. 2006 Ano 2, n. 7</p>
 <p>Out./Nov. 2006 Ano 2, n. 8</p>	 <p>Mar./Abr. 2007 Ano 3, n. 9</p>	 <p>Maio/Jun. 2007 Ano 3, n. 10</p>	 <p>Ago./Set. 2007 Ano 3, n. 11</p>
 <p>Out./Nov. 2007 Ano 3, n. 12</p>	 <p>Mar./Abr. 2008 Ano 4, n. 13</p>	 <p>Maio/Jun. 2008 Ano 4, n. 14</p>	 <p>Jun./Jul. 2008 Ano 4, Ed. Especial</p>

Quadro A.1: Capas do *Letra A - o Jornal do alfabetizador* de 2005 a 2019 (cont.).

<p>Ago./Set. 2008 Ano 4, n.15</p>	<p>Out./Nov. 2008 Ano 4, n.16</p>	<p>Jan./Fev. 2009 Ano 5, Ed. Especial</p>	<p>Mar./Abr. 2009 Ano 5, n.17</p>
<p>Maio/Jun. 2009 Ano 5, n.18</p>	<p>Ago./Set. 2009 Ano 5, n.19</p>	<p>Out./Nov. 2009 Ano 5, n. 20</p>	<p>Mar./Abr. 2010 Ano 6, n. 21</p>
<p>Maio/Jun. 2010 Ano 6, n. 22</p>	<p>Ago./Set. 2010 Ano 6, n. 23</p>	<p>Out./Nov. 2010 Ano 6, n. 24</p>	<p>2010 Ano 6, Ed. Especial</p>
<p>Mar./Abr. 2011 Ano 7, n. 25 Ed. Especial</p>	<p>Maio/Jun. 2011 Ano 7, n. 26</p>	<p>Ago./Set. 2011 Ano 7, n. 27</p>	<p>Out./Nov. 2011 Ano 7, n. 28</p>

Quadro A.1: Capas do *Letra A - o Jornal do alfabetizador* de 2005 a 2019 (cont.).

<p>Mar./Abr. 2012 Ano 8, n. 29</p>	<p>Maio/Jun. 2012 Ano 8, n. 30</p>	<p>Ago./Set. 2012 Ano 8, n. 31</p>	<p>Out./Nov. 2012 Ano 8, n. 32</p>
<p>Nov./Dez. 2012 Ano 8, Ed. Especial</p>	<p>Mar./Abr. 2013 Ano 9, n. 33</p>	<p>Maio/Jun. 2013 Ano 9, n. 34</p>	<p>Ago./Set. 2013 Ano 9, n. 35</p>
<p>Out./Nov. 2013 Ano 9, n. 36</p>	<p>Mar./Abr. 2014 Ano 10, n. 37 Ed. Especial</p>		
<p>Maio/Jun. 2014 Ano 10, n. 38</p>	<p>Ago./Set. 2014 Ano 10, n. 39</p>		

Quadro A.1: Capas do *Letra A - o Jornal do alfabetizador* de 2005 a 2019 (cont.).

 <p>Out./Nov. 2014 Ano 10, n. 40</p>	 <p>Mar./Abr.2015 Ano 11, n. 41</p>	 <p>Maio/Jun. 2015 Ano 11, n. 42 Ed. Especial</p>	 <p>Set./Out. 2015 Ano 11, n. 43</p>
 <p>Nov./Dez. 2015 Ano 11, n. 44</p>	 <p>Mar./Abr. 2016 Ano 12, n. 45</p>	 <p>Jan./Jun. 2016 Ano 12, n. 46</p>	 <p>Nov./Dez 2016 Ano 12, n. 47</p>
 <p>Jan./Jun. 2017 Ano 13, n. 48</p>	 <p>Jul./Dez. 2017 Ano 13, n. 49</p>	 <p>Jan./Jun. 2018 Ano 14, n. 50</p>	 <p>Jul./Dez. 2018 Ano 14, n. 51</p>
 <p>Jan./ Jun. 2019 Ano 15, n. 52</p>			

Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Letra A - o jornal do alfabetizador e a formação de professores alfabetizadores”**. Trata-se de uma investigação vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. O objetivo de nossa pesquisa é compreender a concepção dos leitores do *Letra A – o jornal do alfabetizador* acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento. Desse modo, definimos como participantes desta pesquisa, leitores dos exemplares do *Letra A* publicados entre 2005 e 2019. Você foi identificado(a) como um leitor que dialogou com o referido periódico. Por isto, sua participação nesta pesquisa é muito importante e ela se daria por meio de uma entrevista semiestruturada que poderá ser realizada via Skype, a partir do primeiro semestre de 2020, conforme sua disponibilidade de tempo e horário.

Acreditamos ser necessário esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto lhe acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Após a análise, todos os dados obtidos por meio de registro escrito ou por áudio serão destruídos e deletados. Também gostaríamos de informar-lhes que poderão ocorrer insegurança ou desconforto mediante determinadas questões da entrevista. Caso isso aconteça, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiá-lo(a) com reflexões sobre a relevância das leituras que realizaram das matérias do *Letra A*, sobretudo as que dizem respeito aos processos de alfabetização e letramento e também sobre sua prática pedagógica.

Caso tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu \_\_\_\_\_,  
 declaro que fui devidamente esclarecido/a e concordo em participar  
 VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª Drª Maria Angélica Olivo  
 Francisco Lucas.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura

Eu, Dayane Mezuram Trevizoli, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

**Nome da Mestranda:** Dayane Mezuram Trevizoli  
 Endereço: Rua Bogotá 1084, Vila Morangueira – Maringá/ PR, Cep: 87040-120  
 Telefone/email: (44) 99878-3736 ou dayane.mezuram@gmail.com

**Nome da Orientadora:** Drª Maria Angélica Olivo Francisco Lucas  
**Endereço:** Avenida Colombo, 5790. Departamento de Teoria e Prática da Educação.  
 Telefone/e-mail: (44) 9963-0770 ou mangelicaofl@ibest.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo.

COPEP/UEM  
 Universidade Estadual de Maringá  
 Av. Colombo, 5790. UEM- PPG-sala 4.  
 CEP: 87020-900. Maringá – PR. Tel: (44) 3011-4444  
 E-mail: copep@uem.br

## ANEXO 3

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### PARTE I – Informações pessoais e profissionais

##### 1) Dados Pessoais

1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_

1.2 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

##### 2) Formação profissional:

2.1 Cursos que você realizou, instituição e localidade.

Curso	Data de Início	Data de Conclusão	Instituição	Localidade
Magistério (2º grau ou ensino médio)				
Pedagogia				
Especialização Área: _____				
Mestrado Área: _____				
Doutorado Área: _____				
Outra formação ou graduação				

##### 3) Sobre atuação profissional na atualidade:

Local	Natureza	Jornada	Cargo	Outra atividade
Nome da instituição	Federal/estadual/ municipal/iniciativa privada	Carga horária	Professor/ outro	Qual?



**4) Experiência Profissional:**

4.1 Há quanto tempo você trabalha como professor/a alfabetizador/a?

4.2 Em que ano do ensino fundamental você atua? ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ano

4.3 Neste ano, você atua em quantas turmas como professor/a alfabetizador/a?

4.4 Você já atuou como professora em outros níveis de ensino?

Sim  Não

Se a resposta for afirmativa, qual? R: \_\_\_\_\_

4.5 Você já exerceu outra função no campo escolar (auxiliar, orientadora, supervisora, coordenadora, diretora, outra?)

Sim  Não

Se a resposta for afirmativa, qual? R: \_\_\_\_\_

**PARTE II – Jornal *Letra A* – o jornal do alfabetizador:**

1) Você é/foi leitor/a do *Letra A* - o jornal do alfabetizador?

Sim  Não

2) Como você teve acesso ao *Letra A* - o jornal do alfabetizador?

R: \_\_\_\_\_

3) O que você gostava de ler em *Letra A* - o jornal do alfabetizador?

R: \_\_\_\_\_

4) Você leu alguma reportagem/matéria a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento?

Sim  Não

Se a resposta for afirmativa, lembra do título ou do conteúdo da reportagem/matéria? Conte-me um pouquinho: R: \_\_\_\_\_

5) O *Letra A* auxiliou o seu pensar sobre sua prática pedagógica?

R: \_\_\_\_\_

**PARTE III – Alfabetização e letramento:**

1) Como você explica o processo de alfabetização?

2) E o processo de letramento?

- 3) Conte-me um pouco sobre sua prática pedagógica. Como você encaminha o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em sua sala de aula? (Fale sobre suas práticas: Quais atividades são realizadas? Como os alunos reagem/participam dessas atividades? Quais recursos didáticos são utilizados? Como essas atividades são planejadas?)
- 4) Essas práticas e atividades que você relatou possibilitam o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento?

Sim  Não

Como? R: \_\_\_\_\_

- 5) Você já participou de algum programa de formação de professores alfabetizadores?

Sim  Não

Qual? R: \_\_\_\_\_

Como foi a sua experiência? R: \_\_\_\_\_