



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALICE VIRGÍNIA DE OLIVEIRA PACHECO

**TEXTO COMO ESCRITURA:
CONSELHOS EM ALFABETIZAÇÃO**

**CAXIAS DO SUL
2021**

ALICE VIRGÍNIA DE OLIVEIRA PACHECO

TEXTO COMO ESCRITURA: CONSELHOS EM ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do curso de mestrado da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos.

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P116t Pacheco, Alice Virgínia de Oliveira
Texto como escritura [recurso eletrônico] : conselhos em alfabetização /
Alice Virgínia de Oliveira Pacheco. – 2021.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.
Orientação: Sonia Regina da Luz Matos.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Alfabetização. 2. Textos. 3. Escrituras. 4. Letramento. 5. Material
didático. I. Matos, Sonia Regina da Luz, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.22

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Texto e escritura: conselhos em alfabetização

Alice Virgínia de Oliveira Pacheco

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia.

Caxias do Sul, 21 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Sonia Regina da Luz Matos
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Fabiane Olegário
Universidade do Vale do Taquari

Profa. Dra. Maria Cristina Schefer
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul

Com os resquícios de vida escriturados nesta dissertação, faço uma homenagem a todos os não alfabetizados deste país. Em especial, ao meu avô materno, que no ato de fingir que lia um texto de jornal, ensinou à sua neta a importância da leitura e da escrita.

RESUMO

Esta dissertação problematiza a noção de texto no ensino da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, investigando, por meio de legislações voltadas à educação, o texto para: a função escolar, prática social e escritura. Com isso, esta pesquisa tem o objetivo geral de problematizar a noção de texto no ensino da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, a investigação se constitui por um ensaio teórico com alguns autores clássicos da alfabetização e algumas legislações. O ensaio do texto dissertativo ocorre por meio das lembranças de infância desta professora-alfabetizadora-pesquisadora, criada por um avô que não sabia ler, nem escrever. A escrita passa a ser guiada por ele, numa voz que a dissertação assume e se transforma em três conselhos, a saber: I: Localize nas leis e em materiais didáticos a noção de texto para a função escolar; II: Localize nas leis e em materiais didáticos a noção de texto como prática social; III: Localize a noção de texto por escritura, que traz uma contribuição a sala de aula em alfabetização. Este último pretende alargar as possibilidades de um texto que se faz com a leitura pela escrita e a escrita pela leitura em meio à vida.

Palavras-chave: Alfabetização. Texto. Escrivência. Escritura.

ABSTRACT

This dissertation critically analyzes the idea of text used for teaching literacy to students in the first year of Elementary School, investigating the text's scholastic functions and social and writing practices according to legislation regarding education. Through this analysis, the following research aims to motivate its reader to reflect upon the type of text used in the classroom with children who are developing literacy skills. The methodology used for this research is based on the childhood memories of a literacy teacher who was raised by her grandfather, who could not read nor write. He helped guide this research by inspiring this literacy teacher/researcher to create three guidances, being: I) locate in legislation and didactic material the idea of text for its scholastic function; II) locate in legislation and didactic material the idea of text as a social practice; III) locate the idea of the text created by writing. The third guidance proposes an expansion of the possibilities of a text which is done by reading through writing and writing through reading, those practices being intersected by life experiences. This study consists of theories by multiple renowned authors in the area of Pedagogy, including Maria do Rosário Longo Mortatti, and features the ideas of French author Roland Barthes as an introduction to the section about literacy.

Key words: Literacy. Text. Escrivência. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha Maternal, edição do jornal expresso	28
Figura 2 – Nova Cartilha, de Mariano Oliveira	31
Figura 3 – Teste 5. Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita	34
Figura 4 – Exercício: Caminho suave I.....	38
Figura 5 – Exercício: <i>Caminho suave II</i>	39

SUMÁRIO

1 TU QUE TÁ INDO NA ESCOLA LÊ PRO VÔ	13
1.1 SOBRE O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO	16
1.2 CONSELHOS DE UM NÃO ALFABETIZADO	19
2 CONSELHO I: LOCALIZE NAS LEIS E EM MATERIAIS DIDÁTICOS A NOÇÃO DE TEXTO PARA A FUNÇÃO ESCOLAR	24
2.1 A SERVIÇO DA INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA	25
2.2 A PRIMEIRA LIÇÃO.....	28
2.3 BEIJEMOS, ENTÃO, A NOSSA BANDEIRA!	30
2.4 QUEM ESTÁ MADURO PARA APRENDER A LER E A ESCREVER?.....	32
2.5 UMA LEI PARA A EDUCAÇÃO.....	35
2.6 MUDANDO O MÉTODO SEM SAIR DELE	40
2.7 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES.....	41
2.8 LER PALAVRAS, LER FRASES E DEPOIS LER O TEXTO	46
3 CONSELHO II: LOCALIZE EM LEIS E EM MATERIAIS DIDÁTICOS A NOÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL	48
3.1 POSSIBILIDADES PARA OUTRA NOÇÃO de TEXTO EM ALFABETIZAÇÃO ..	49
3.2 A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DO CONHECIMENTO.....	50
3.3 LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA	52
3.4 TEXTO QUE RECONHECE A PALAVRA DE QUEM ESCREVE	53
3.5 TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO.....	55
3.6 O QUE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PENSA PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	60
4 CONSELHO III: LOCALIZE A NOÇÃO DE TEXTO POR ESCRITURA	63
4.1 UM CONVITE A TRAPACEAR.....	64
4.2 TEXTO COMO ESCRITURA.....	68
4.3 ESCRIVÊNCIA E ESCRITURA: APROXIMAÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto no método

Professora, esta pesquisa me fez confirmar que as escolhas em sala de aula são, também, políticas, portanto, mesmo que não queira ou não perceba, você faz escolhas por meio de sua prática pedagógica. E ao utilizar o texto como sugere o método, sem nenhuma entrada de outras teorias ou da escrita, você estará contribuindo com as intenções maquiavélicas de políticas públicas que querem o controle de mentes para melhor manipulá-las.

De modo algum, como professora alfabetizadora e pesquisadora não reconheço que há no método, estratégias pedagógicas necessárias para alfabetizar. Mas, sobretudo, devo alertar que o perigo está em seguir numa rigidez de estrutura que não permita a entrada de outros materiais ou meios de ensino diferentes do que ele propõe. Em suma, podemos subverter o método, que é a experiência, e fazer dele escrita.

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto no construtivismo e no letramento

Professora, ao que eu tenha percebido em meus estudos, as teorias pedagógicas do construtivismo vieram para romper no Brasil com mais de cem anos de leitura escravizada de textos para uso escolar vivada na cópia e na repetição. E, com certeza, essa fatura foi o ganho do século em alfabetização. Porém, as heranças psicogenéticas enraizadas na psicologia levaram para a alfabetização testes de escrita que, mal aplicados, podem novamente aprisionar o pensamento. Por isso, meus conselhos são: liberar as crianças para escreverem porque querem e porque se sentem capazes; proporcionar a escrita pela escrita de textos, pois nem tudo precisa ser classificado e posto em categorias de gêneros textuais; e, por fim, olhemos para a escrita da criança com mais leveza.

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto como escrita

Professora, percorri dois anos de leitura e escrita para, ao fim deste tempo, tentar entender como a escrita pode ser possível na alfabetização. Com base nisso, arrisco-me a deixar alguns conselhos depois de ter tentado, nesta dissertação e em sala de aula, fazer escrita.

Sendo assim, os conselhos a partir da minha vivência com a escrita são: leia o texto de uma criança de maneira inclassificável, pois ele é a expressão de uma vida; valorize os processos criativos ao invés de só querer colocar as produções das crianças dentro de modelos de ensino estruturados; e, por fim, use a experiência para subvertê-la e fazer dela um instrumento de criação.

1 TU QUE TÁ INDO NA ESCOLA LÊ PRO VÔ

Tempos atrás...

Tempo em que as crianças ficavam no chão da sala brincando com seus brinquedos, numa realidade paralela ao universo dos adultos. Às vezes, os adultos entravam sem serem convidados e diziam “[...] fica quieta um pouco!”. Envolvida nesse ambiente, lembro-me de meu avô, lembro-me de suas pantufas de lã preta. Lembro-me de suas pernas gordas, de seu corpo grande sentado em uma cadeira de vime. Lembro-me desse tempo com afeto e ternura. Tenho a imagem desse senhor sentado nessa cadeira, dentro de uma casa branca de tijolos com reboco de cimento, feita por ele próprio, como um dia disse minha avó. Uma casa com quartos, salas, cozinha... todas as peças da casa eram grandes e espaçosas. Mas a lembrança mais clara que tenho desses momentos é a do meu avô sentado em sua cadeira de vime com um jornal encobrendo-lhe o rosto. Ele o segurava numa postura imponente de gente importante e não admitia ser incomodado ou que meu universo infantil interrompesse seu momento com o periódico.

Um certo dia, ele próprio interrompeu esse momento e disse: “[...] neguinha, tu que tá indo na escola, lê pro vô o que está escrito aqui [...]”. “Neginha” era meu apelido quando criança. Naquele momento, senti-me muito importante, pois meu avô tinha me permitido entrar no seu universo por meio da leitura. Esse pedido ficou guardado na memória.

Alguns anos se passaram e, numa determinada ocasião, fui ao banco com os meus avós; não me lembro bem para fazer o quê, talvez tenha sido para sacar dinheiro para a reforma da casa deles. Após falar com o atendente do banco e solicitar o que queria, esse moço pediu ao meu avô para assinar um documento; eis que minha avó

disse: “Ele é só com o dedo [...]”. Naquele dia, percebi que meu avô não sabia ler ou escrever.

Recentemente, em conversa com a minha avó, perguntei-lhe o que ela sabia da vida escolar do meu avô. Ela disse que, segundo a mãe dele: “[...] não deu certo, foi uns dias e depois não foi mais, não conseguia aprender [...]”. De acordo com a data de nascimento dele – a saber, 30 de janeiro de 1932 – esse episódio aconteceu na década de 1940. Tempo em que, é provável que sua alfabetização tenha sido influenciada pelos métodos de alfabetização sintético ou analítico; quando o estudo da língua era feito mediante exercícios orais exaustivamente repetidos e com a utilização de recursos escritos e visuais que não se relacionavam com o seu cotidiano.

Quando adulto, frequentou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), porém não conseguiu se alfabetizar. Apesar disso, conseguiu da escola o que precisava dela: assinar o próprio nome e pegar o diploma, como dito por minha avó.

Hoje, consigo entender a força daquele ato de ler o jornal¹ para o meu avô. Primeiro, no que diz respeito ao valor que ele atribuía à leitura, que, mesmo não sendo alfabetizado, sabia do empoderamento que isso dava às pessoas, por isso fingia que lia, mesmo sem saber ler. E na angústia de querer muito saber o que estava escrito embaixo de uma foto do jornal, pediu para sua neta ler para ele. Naquele instante, ele autorizou-me a entrar no universo de leitura por meio de um texto de um jornal. Mediante essa atitude, ensinou-me o valor que a leitura representa na vida das pessoas.

¹ A imagem da capa desta dissertação advém de um recorte e remontagem de uma foto de meu avô de meu arquivo pessoal e uma imagem retirada da internet, sendo, desse modo, uma produção de minha autoria. Já as imagens que constam após o sumário, são fotos dos meus escritos, retiradas por mim mesma, sendo, também, de minha autoria. A imagem retirada da internet é deste site: MUBI. Roland Barthes. [2022]. Disponível em: <https://mubi.com/pt/cast/roland-barthes>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Nessas minhas memórias de infância, podemos perceber vários conceitos de alfabetização no que diz respeito ao: letramento, leitura significativa, contexto que favorece a aquisição da leitura e da escrita. Experiência essa proporcionada a mim por um avô não alfabetizado.

É considerando tudo isso que nesta pesquisa a escrita surge inspirada nos escritos de Carlos Skliar, a qual se torna *desobediente* (SKLIAR, 2014, p. 13) e, por vezes, *inventiva*, tendo como partida um método de escrita que se faz por meio de conselhos² inspirados nas memórias de uma neta com o vô analfabeto, misturadas com a vida da professora-alfabetizadora-pesquisadora.

É disso, então, que surge o problema desta pesquisa: *por que problematizar a noção de texto na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental?* Considerando isso, este estudo tem como objetivo geral: problematizar a noção de texto no ensino da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, investigando, por meio de legislações e materiais didáticos, o uso dele para a função escolar, prática social e escritura.

Cabe dizer que esta dissertação se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo abordo como surgiu a vontade de pesquisa sobre o tema em questão, além de falar do texto na alfabetização; no segundo capítulo trago o primeiro conselho, abordando as leis e métodos de alfabetização; no terceiro trago o segundo conselho e as possibilidades de texto para a base psicogenética e no letramento; no quarto capítulo disserto sobre o terceiro conselho, convidando os leitores a espreitar o texto como escritura em Roland Barthes. Por fim, as considerações finais desta dissertação,

² Na página 92 desta dissertação, consta uma imagem desta dissertação impressa e produzida à mão por mim.

retomando sucintamente os conselhos aqui dados. Finalizo a dissertação com a imagem de como ficou esta dissertação impressa e finalizada à mão.

1.1 SOBRE O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

Para o estudo do texto em alfabetização, dediquei-me a procurar como eles foram usados nos diferentes discursos de alfabetização que constituíram as práticas pedagógicas do Brasil. É por esse motivo que se faz necessário esclarecer ao leitor que o que me trouxe para uma pesquisa em alfabetização não é um debate sobre métodos de ensino (analítico, sintético, misto), sobre qual seria mais “eficaz”, sobre qual seria mais adequado, ou sobre em qual deles as crianças aprendem “mais e melhor”.

Tampouco esta pesquisa busca investigar em qual momento se alfabetizou “certo” ou “errado” no Brasil. Uma vez que as metodologias propostas nos diversos discursos produzidos na alfabetização levantados nesse estudo mostraram que elas são provenientes de necessidades políticas, históricas, sociológicas e culturais de cada tempo.

Do mesmo modo, esta pesquisa não tem o propósito de investigar alternativas para ensinar crianças a escreverem e a lerem um texto pela estrutura gramatical sistemática e com uma formatação estruturada de texto escolar. Tampouco pretende investigar como ensinar as crianças a lerem com fluência, pausadamente e respeitando a pontuação. Vim, por meio desta pesquisa, investigar as noções de texto na alfabetização, principalmente no que se refere ao modo como foi apresentado com o passar do tempo, com o intuito de provocar o leitor e a leitora refletir sobre o texto em sala de aula.

Quanto às metodologias, em conversas informais com minhas colegas de profissão, ao perguntar-lhes como alfabetizam seus alunos, percebi que entre nós há várias metodologias para ensinar as crianças a aprender a ler e escrever. E mais do que isso, observei que algumas estimulam a leitura e a escrita do texto desde o início do processo de alfabetização, enquanto outras somente ao final do ano, ou quando consideram que os alunos estão já alfabetizados.

Para além do que me intriga, que num primeiro momento eram as diferentes metodologias para alfabetizar, parti para tentar entender – como pesquisadora – quais textos mostramos às crianças que estão sendo alfabetizadas e quais usos fazemos com eles. É a partir desse percurso pessoal e de minha curiosidade profissional que parti para averiguar a palavra “texto” nas pesquisas publicadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a datar da década de 1990. Encontrados artigos, dissertações e teses que continham essa palavra em seu título, para espreitar se o meu problema de pesquisa estaria respondido em alguma delas.

Com isso, pude perceber que, nos últimos trinta anos, o estudo sobre o texto em alfabetização foi mais problematizado em salas de aula de alfabetização nas décadas de 1990 e 2000; mesmo assim, ainda pouco problematizado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, torna-se relevante e necessário abordar tal assunto, já que na atualidade temos o retorno da proposta de alfabetização pelos métodos com o método sintético (fônico) conforme consta no Plano Nacional de Alfabetização.

Ao estudar o livro *Os Sentidos da Alfabetização* (1999), sobre a história da alfabetização no Brasil, da historiadora Morttati (2008), fiz o recorte na década de 1990, pois é a partir desse período, conforme consta nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), documento oficial da legislação da época, que o texto foi reconhecido como unidade de ensino.

Anterior à década de 1990, segundo Mortatti (2008), ocorreu um fato que levou os PCNs a optarem pelo ensino de alfabetização não mais centrado nos métodos. Esse fato foi uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2010, p. 332) na prática de alfabetização que considera o texto como unidade de ensino e foi “Decorrente das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Emília Ferreiro na Universidade de Genebra, sob a orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget [...]” (MORTATTI, 2010, p. 332).

Essa pesquisadora argentina provocou um impacto ao desenvolver estudos psicogenéticos com crianças, os quais a levaram, em parceria com Ana Teberosky, ao desenvolvimento de fundamentos teóricos sobre os níveis de leitura e de escrita que propunham, entre outras possibilidades, ao professor identificar as hipóteses de representação da escrita que o sujeito faz da sua experiência com a cultura escrita. Além disso, trouxe o texto como elemento da cultura escrita para estar presente nas salas de aula desde a Educação Infantil. Esse estudo psicogenético abriu as pedagogias da alfabetização dos anos de 1990 a atuarem com a cultura escrita na sala de aula, ou seja, com o texto.

As décadas de 1990 e 2000 foram os anos em que as políticas públicas investiram nas pedagogias de alfabetização denominadas *construtivistas* ou *interacionistas*. De acordo com Stoltz (2012, p. 105) o interacionismo parte de uma “posição teórica que considera a interação entre bagagem hereditária e o meio físico e social como determinante do desenvolvimento”, enquanto o construtivismo vem a ser uma “postura pedagógica derivada, principalmente, da teoria de Piaget. Entende que todo conhecimento se constrói a partir da ação e parte de um nível inferior para

um nível superior de desenvolvimento”. Essas foram as teorias que provocaram a “revolução conceitual” citada por Mortatti, pois foi a partir delas que o texto apresentado em sala de aula para as crianças passou a ser o da cultura escrita. Ou seja, os textos trabalhados em sala de aula passaram a ser os que fazem parte do cotidiano da vida urbana e doméstica e possuem um uso social.

Considerando tudo o que aqui foi abordado sobre o texto e a leitura, passo a falar dos conselhos dados por um não alfabetizado.

1.2 CONSELHOS DE UM NÃO ALFABETIZADO

Com alguns conhecimentos sobre as teorias que nortearam as práticas pedagógicas em alfabetização e apoiada nas informações obtidas no site da CAPES parti para pensar como escrever esta pesquisa.

Assim, tendo o tema desta dissertação definido, fui surpreendida pelas minhas lembranças ao perceber que a escolha do método de pesquisa, que ocorreu durante a escrita, não se iniciou no mestrado; ela está em meio à vida com as memórias da minha infância. E para além das justificativas acadêmicas para a escolha dele, arrisco dizer que iniciou quando eu estava sentada no chão de madeira da casa de meus avós observando meu avô com o jornal, que fingia lê-lo apesar de não saber ler.

O método de investigação foi se construindo com as memórias junto ao avô, que se torna o conselheiro desta pesquisa. Pelos conselhos, levou-me a investigar sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil e perceber que os discursos alfabetizadores foram atravessados pelas políticas públicas das legislações na educação; e, com isso, foi estabelecido o critério desta pesquisa.

A investigação sobre a noção de texto em alfabetização com a filosofia da diferença (produzida por autores franceses contemporâneos) possibilitou fazer do

método a própria escritura como conselhos. Ao experimentar a escrita nessa perspectiva, houve a tentativa de fazer uma pesquisa que tensiona o “[...] pensamento que se coloca fora do primado da representação [...]” (GALLO, 2010, p. 53) e que não esteja fixado na idealização de um verdadeiro método e modelo acadêmico de pesquisa em educação.

Especificamente sobre estudos em alfabetização com a filosofia da diferença, temos a autora Matos (2014), atuante na Rede de Pesquisa Escriteiras, que traz a sua tese de alfabetização nessa perspectiva, a qual é intitulada: *Procedimentos de Escrita e Afectologia na Alfabetização de Crianças* (2014). Ela também publicou o livro *Alfabetização e Escrita* (2009), no qual traz uma aproximação da escritura para a alfabetização; ambas as produções se compõem com alguns elementos desta dissertação, principalmente no capítulo “Conselho III”.

Quanto ao método, Matos (2012), em seu artigo *Micrométodo de pesquisa em educação*, propõe uma metodologia em pesquisa em educação, a qual me autorizei academicamente a assumir os conselhos de meu avô como um arriscar-se ao processo de criação do método de pesquisa. Segundo a autora:

[...] pensar um método de pesquisa em educação com a diferença é se lançar para escrever (a) riscando-se a pensar a investigação pelas forças do processo de criação. A pesquisa quer diferença-ação, atuando como elemento perturbador da similitude, da classificação, da generalização, que acabam por acomodar o pensamento na busca de respostas (MATOS, 2012, p. 14).

Dito de outro modo, o método tenta se tecer como escritura e se dá por meio de conselhos. A possibilidade de escrever esta pesquisa desse modo surge das memórias de minha infância com meu avô e ganha força ao ser apresentado ao grupo de pesquisa da Diferença. Assim, a partir desses “encontros”, a pesquisa busca fazer um texto de dissertação com traços de escritura

Os conselhos do vô vieram e pude ampliá-los com as leituras dos conselhos de Lúcio Anneo Sêneca, filósofo, dramaturgo, político e escritor que viveu em Roma até 65 d.C. ano de seu falecimento. Este exerceu o papel – dentre outros – de conselheiro de Nero, imperador de Roma, de quem era tutor, porém, “decepcionado com os maus instintos de Nero, Sêneca resolve se retirar da vida pública” (FRAZÃO, c2021, não paginado)³ e, a partir disso, passa a redigir tratados filosóficos ao modo de conselhos que enfatizavam as “medidas práticas por meio das quais enfrentar os problemas da vida” (DIDEROT, 2020, p. 6), ou seja, escrevia conselhos.

Os preceitos filosóficos do meu progenitor não são mera opinião; na verdade, fazem parte de uma sabedoria anciã que, assim como os de Sêneca, não vieram para ensinar, mas para aguçar e despertar a atenção para a pesquisa. Desse modo, os conselhos de um avô não alfabetizado são dados a uma neta que ao mesmo tempo em que alfabetiza crianças, problematiza-se diante das teorias, das políticas públicas e de sua própria prática pedagógica.

Conforme as regras gramaticais e de tipologia textual, o conselho escreve-se no modo imperativo, por esse fato, pode parecer prescritivo ou soam como ordens. Mas de modo algum essa é a intenção da pesquisa, tanto nos conselhos dados pelo avô e nem nos conselhos dados pela pesquisadora as professoras alfabetizadoras.

A escolha – por se deixar guiar pelos conselhos do avô não alfabetizado – trouxe, para esta pesquisa, um aconchego afetivo ao passo que, ao mesmo tempo, guiou-a e trouxe-lhe boniteza. Escrever com ele foi como viver novamente como parceiros que andamos lado a lado. Essa possibilidade sucedeu-se com a filosofia da diferença (GALLO, 2010), que se arrisca a fazer pesquisa buscando desnaturalizar a

³ FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Sêneca**. eBiografia. c2021. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/seneca/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ciência do modo como estamos acostumados a operá-la e a entendê-la no senso comum, como “neutra”.

Dito isso, explico como está organizada esta dissertação: divide-se em três conselhos. Assim sendo, os dois primeiros expõem sobre os discursos legais e teóricos no contexto do ensino da leitura e da escrita no Brasil, bem como sobre os textos que circulam em salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental; o terceiro busca alargar as possibilidades de um texto que se faz com a leitura pela escrita e a escrita pela leitura em meio à vida com a escritura.

Para o primeiro conselho, fui buscar em leis, em materiais didáticos e em teorias o texto como função escolar nos métodos de alfabetização. Por ser um capítulo teórico, discorro sobre a alfabetização, principalmente a partir da obra *Os Sentidos da Alfabetização*, de Maria do Rosário Longo Mortatti (1999); nessa obra, a historiadora faz um percurso cronológico da alfabetização no Brasil no período de 1876 até 1994, reconstituindo a história da alfabetização no Brasil por meio do material que coletou. Na sequência, disserto sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) como indicadores legais que também propõem o texto para a função escolar.

No segundo conselho, procurei trazer teorias que explicassem o ensino da leitura e da escrita em relação ao texto em sala de aula como prática social para além do exercício escolar. Para tal fim, trouxe, então, um aporte referencial que considere as mudanças conceituais em educação da década de 1980, as quais foram motivadas pelos movimentos políticos nacionais pós-ditadura e pela Constituição de 1988. O referencial teórico baseia-se, principalmente, na *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e no livro *Letramento um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998), bem como nas leis nacionais da educação.

Já no terceiro e último conselho, busquei trazer o texto reconhecido como *escritura*, termo esse cunhado por Roland Barthes em 1970, na sua obra *O grau zero da escrita*. Quanto a isso, a intenção de trazer a escritura para alfabetização foi na tentativa de dar visão à leitura e à escrita do texto no 1º ano do Ensino Fundamental, num panorama teórico que não tenha sido abordado em nenhum dos discursos legais dos capítulos anteriores.

Como pesquisadora que estuda a escritura, de Barthes, também procurei vivenciá-la enquanto escrevia esta dissertação. Permito-me dizer em que momentos ela se torna mais presente: na capa⁴, que se escriturou misturando as fotos de meu avô com Barthes e, ao fundo, uma folha de jornal datada de 1989 – ano em que ele me pediu para ler para ele – retirada do *site* da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul. Outra tentativa se faz com a escrita desta dissertação usando a primeira pessoa, assumindo, assim, meu discurso como professora alfabetizadora. Sobre a encadernação da dissertação impressa, foi feita por um corpo que escreveu, furou e costurou as folhas desta pesquisa. E com os transbordamentos teóricos que a pesquisa me proporcionou, escrevi breves conselhos (que se encontram após o sumário) para as professoras alfabetizadoras, os quais têm a intenção de se aproximar delas e iniciar um movimento com outras ideias que poderão ganhar vida conforme cada pessoa fizer a leitura deles. Na página 90, está uma foto tirada da versão impressa que foi encaminhada para a banca avaliadora da dissertação.

⁴ A imagem do jornal que consta na capa foi retirada do *Jornal de Caxias*, ano 16, n. 741, de 24 de maio de 1989, o qual consta no *site* do Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul. Disponível em: RIO GRANDE DO SUL. Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul. [2021]. Acesso em: 13 nov. 2021. A imagem de Barthes foi retirada de: MUBI. **Roland Barthes**. [2021]. Disponível em: <https://mubi.com/pt/cast/roland-barthes>. Acesso em: 14 nov. 2021. A foto do meu avô é do meu arquivo pessoal e é de 1982.

2 CONSELHO I: LOCALIZE NAS LEIS E EM MATERIAIS DIDÁTICOS A NOÇÃO DE TEXTO PARA A FUNÇÃO ESCOLAR

O primeiro conselho leva à leitura e à análise de materiais sobre a educação no Brasil relacionados ao texto na alfabetização, analisando as leis nacionais e os textos que foram utilizados para alfabetizar. Foi nessa fase que adentrou no Brasil e foi utilizada a 1º cartilha por recomendação oficial, a Cartilha Maternal João de Deus, na década de 1880, e foi escrita a primeira lei relacionada à Educação, a Reforma Benjamin Constant no ano de 1890.

2.1 A SERVIÇO DA INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA

Considerando os estudos sobre a legislação realizados por mim e as indicações encontradas nas leituras das obras das autoras Maria do Rosário Mortatti (2000) e Jaqueline Moll (1997), observei que as práticas de leitura e escrita tornaram-se práticas institucionalizadas no Brasil a partir da primeira lei nacional para a educação, a saber, a Reforma Benjamim Constant, de 08 de novembro de 1890. Essa lei regulamenta a instrução primária e secundária do Distrito Federal, decretando vários aspectos do funcionamento das escolas.

Quanto a isso, de acordo com Mortatti (2010, p. 330):

[...] foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano”.

Quanto a essa lei, foi a partir dela que se iniciou um processo de organização e de preocupação para com a formação do cidadão, o qual fazia parte de um “projeto político liberal”, com base nos princípios do Regime Republicano como agente de “esclarecimento das massas e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada” (MORTATTI, 2004, p. 55).

Apresento, a seguir, um trecho do programa do ensino primário que vai ao encontro do tema desta investigação. Eis:

ESCOLA PRIMARIA DO 1º GRÁO
Curso elementar
CLASSE 1ª

Leitura e escripta – Elementos de leitura e escripta simultaneas. Palavras, syllabas, letras, e alfabeto como revisão. Dictado de phrases curtas, cujos elementos tenham sido já aprendidos.

Língua portuguesa – Exercícios orais, conversações tendo por fim ensinar o aluno a exprimir-se correctamente e a corrigir os seus defeitos de pronúncia.

Instrução moral e cívica– Narrativa de anedotas, fábulas, contos e provérbios que tenham tendência moral.

Fazer sentir constantemente aos alunos, por experiência directa, a grandeza das leis maiores.

Música–Cânticos escolares aprendidos de outiva.

Trabalhos manuais– Trabalhos de papel. – Dobrado: figuras geométricas, ornatos, objetos simples. Recorte: figuras geométricas, ornatos, etc. Tecidos: desenhos, trabalhos com fitas; alfabeto, algarismos (BRASIL, 1890, não paginado).

É possível observar que no curso elementar da “classe 1ª” em leitura e escrita e língua portuguesa não se tinha a didática de alfabetização voltada para iniciar o ensino de alfabetização com o texto. Podemos perceber, na citação acima, que existe um procedimento didático pelo método analítico da palavração; inicia o ensino pela ordem: palavras, sílabas, letras e alfabeto, além de haver ditado de frases curtas com elementos que já tenham sido aprendidos, e o foco é na pronúncia. O texto, como parte do ensino, está na disciplina de “instrução moral e cívica”, provavelmente como ouvintes de narrativas de anedotas, fábulas, contos e provérbios de cunho moral. Em seguida, a instrução é para a experiência directa com a grandeza das leis maiores e nos cânticos.

Percebemos, a partir da descrição do método de ensino, que o texto aparece para a leitura e para a cópia, ou seja, o estudo da língua com o texto se faz por meio da repetição das sentenças do método como exercício oral de função escolar. Desse modo, ele é voltado para o ensino de instrução da moral mediante a audição de contos, leis e cânticos.

Dito isso, esta pesquisa não tem a intenção de se dedicar a explicar os métodos de alfabetização, mas se faz necessário entender alguns elementos e funcionamento deles, como as características principais, a fim de compreender como a noção de texto se constitui para cada um deles.

A fim de fazer isso, trago os escritos de Matos (2009, p. 20), da obra *Alfabetização e Escrita*, sobre os métodos de alfabetização:

Métodos sintéticos: das partes (letra, sílaba ou fonema) para o todo (palavra, frase ou texto); privilégio da audição: Método alfabético, Método Silábico e Método Fonético.

Métodos Analíticos: parte do todo (palavra, frase ou texto) para as partes (letra, sílaba, fonema); privilégio da visão. Método da palavração, Método da Sentencição (Frase) e Método do Conto.

Método misto: têm duas orientações (privilégio do todo e das partes, concomitantemente), podendo iniciar com a palavra-chave; decomposição em sílabas leva a novas palavras; hierarquia de dificuldades: vogais, sílabas simples (ta, ba, la), sílabas complexas (as, za, xa), encontros consonantais (tra, pia), sílabas inversas (al, ar), frases e textos com as dificuldades destacadas.

Como se pode ver, na aplicabilidade do método sintético, o texto entra ao final da etapa, quando a criança já está alfabetizada, ou seja, sabe ler e escrever de modo alfabético. Há um estudo de todas as combinações de sílabas e são mostradas somente as palavras das famílias silábicas que foram ensinadas nas etapas anteriores do método, para, depois, passar às frases e, ao final, chegar no texto como cópia e reprodução dessas frases.

No método analítico, o processo inicia-se por palavras, ou por sentenças (frases), ou contos, que são, exaustivamente, repetidos. Depois, as palavras dessas sentenças ou contos são desmembradas em palavras e depois em sílabas.

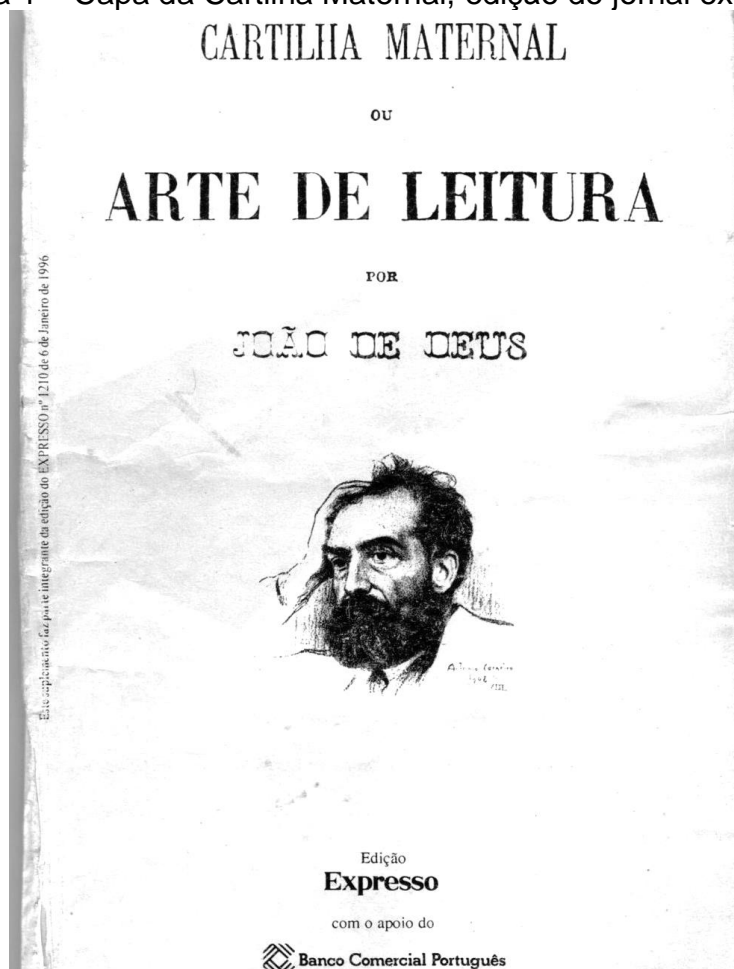
Já no método misto, o texto pode aparecer no início ou no final do ensino da leitura e da escrita e normalmente utiliza-se de palavras-chave extraídas dele, tendo como foco os fonemas para dar correspondência a uma das sequências silábicas. Essas palavras também são escolhidas usando o critério de sílabas simples, complexas, encontros consonantais e sílabas inversas. A exemplo do método analítico, aqui também se desmembra a palavra em sílabas e depois em letras.

Abordados os métodos, passo a falar dos materiais desenvolvidos para auxiliar na alfabetização.

2.2 A PRIMEIRA LIÇÃO

A cartilha Maternal João de Deus foi a primeira cartilha de alfabetização a ser recomendada oficialmente pelo governo brasileiro na década de 1880. Veio de Portugal e foi escrita pelo autor que dá nome a ela, o poeta e pedagogo João de Deus. A Figura 1 apresenta a imagem da referida cartilha.

Figura 1 – Capa da Cartilha Maternal, edição do jornal expresso



Fonte: João de Deus (1996).

Posterior a ela, aponta Mortatti (1999) as cartilhas passaram a ser editadas no Brasil, com o início do mercado editorial, o qual as produzia e as vendia em grande

escala. As cartilhas que foram editadas aqui eram produzidas por autores que circulavam em movimentos políticos e que, ao mesmo tempo, escreviam as leis que decidiam sobre as escolhas dos métodos de alfabetização.

A cartilha João de Deus é dividida por lições que vão de um a vinte e cinco. Ela inicia com uma breve instrução para o ensino da leitura que, segundo instruções escritas na própria cartilha pelo autor, consiste na combinação das letras. No método de leitura proposto por João de Deus devem ser apresentadas, na primeira lição, as vogais; em seguida, indica que já se poderiam agrupar quatro palavras com as primeiras letras dessa lição, que são: *ai*, *ui*, *eu* e *ia*.

Sobre isso, a autora Trindade (2001, p. 170) afirma em sua tese:

Assim, visando relacionar a fala e a leitura, João de Deus graduou as lições de sua cartilha não pela ordem alfabética das letras correspondentes, mas sim pela complexidade dos seus valores, considerando que umas tinham um só "valor", outras, dois, três ou quatro. Optou principiar pelas vogais, pois estas representariam as vozes.

A segunda lição apresenta como deve ser o ensino das sílabas de sons mais simples; a instrução é, a partir da combinação de vogais, ir agrupando e formando palavras; entre a terceira e a nona lição são ensinadas as letras combinadas com as vogais consideradas com o som mais simples; e mais adiante, doravante a décima lição, a orientação é de que a combinação de vogais com sílabas formam um som mais complexo, ampliando ainda mais o repertório de leitura e de escrita; e na última lição surge o primeiro texto, como representação dessas combinatórias de palavras ou de frases.

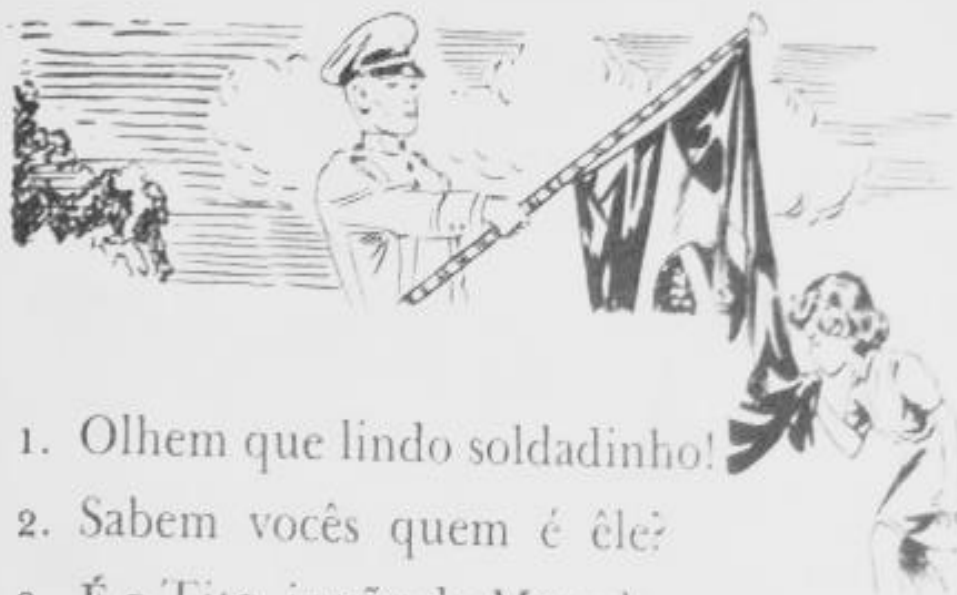
Feito isso, no próximo subcapítulo dou continuidade à discussão de cartilhas.

2.3 BEIJEMOS, ENTÃO, A NOSSA BANDEIRA!

Dando continuidade à análise da noção de texto nas cartilhas, parto agora para a observação da *Nova Cartilha de Mariano de Oliveira* editada durante a Primeira República⁵. Entre tantas outras cartilhas editadas nessa década, escolhi a *Nova Cartilha*, pois, em uma de suas páginas, especificamente na de número 39, há a figura de um soldado impondo uma bandeira a uma menina que a reverencia e beija-a seguida da sentença: “Lavínia beija a bandeira do Brasil”. Por certo, a imagem e a frase demonstram o que era valoroso na Primeira República: deixam transparecer a intencionalidade nas políticas de alfabetização como parte do projeto de nação, bem como demonstram que as ações pedagógicas eram pensadas pelo viés do positivismo republicano e, estavam expressas no material didático de ensino para alfabetização. A Figura 2 apresenta uma foto da cartilha.

⁵ Conforme diz Silva (c2021, não paginado): “A **Primeira República** é o período da história do Brasil que aconteceu de 1889 a 1930, tendo sido iniciado com a Proclamação da República que aconteceu em 15 de novembro de 1889 e encerrou-se com a deposição de Washington Luís como consequência da Revolução de 1930”. Fonte: SILVA, Daniel Neves. **Primeira República**. c2021. Publicado no *síte* Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/primeira-republica.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

Figura 2 – Nova Cartilha, de Mariano Oliveira



1. Olhem que lindo soldadinho!
2. Sabem vocês quem é êle?
3. É o Tito, irmão do Marcelo.
4. Tito está fardado de oficial.
5. Tito não é um bonito soldadinho?
6. Vejam o que êle está fazendo!
7. Êle está mostrando a Lavínia uma bandeira.
8. É uma bandeira linda, linda, verde, amarela, azul e branca.
9. Você conhece esta bandeira, Lavínia?
10. Conheço, sim: é a bandeira do Brasil.
11. Beijemos, então, a nossa bandeira!
12. Lavínia, beije a bandeira do Brasil!

Segundo Trindade (2001), o positivismo pedagógico do projeto de nação marca presença nas cartilhas da Primeira República por intermédio dos símbolos nacionais que há nelas. Os textos das cartilhas estão dedicados a exaltar a força do poder republicano nesses símbolos.

Ainda nessa referida cartilha, o método que a norteia é o sintético, dando que a alfabetização é iniciada pelo conhecimento das vogais, consoantes e depois das “sentenças” (sempre é uma ideia, frase com lógica verdadeira ou falsa), que são repetidas exaustivamente e, em certa medida, relacionadas com as letras do alfabeto e com as sílabas. Parte-se de sentenças mais curtas, pois se crê que, para os não alfabetizados, são mais fáceis para a leitura e articulação, e só depois se passa para sentenças mais longas.

2.4 QUEM ESTÁ MADURO PARA APRENDER A LER E A ESCREVER?

É com a Constituição Brasileira de 1934 que são criados o Ministério de Educação e Saúde e os conselhos nacional e estaduais de educação. No que concerne aos propósitos dessa lei quanto à educação, segue um trecho do artigo 150 dessa Constituição:

Art. 150 – Compete à União:

Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual (BRASIL, 1934).

No mesmo ano, foi escrita a obra *Testes ABC*, material didático amplamente aplicado em nosso país durante quarenta anos. A sua primeira publicação foi em 1934. Esses testes foram publicados por Manoel Bergson Lourenço Filho e objetivavam verificar a maturidade psicológica necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

O argumento da relevância do uso deles é que “partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso escolar, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau” (MORTATTI, 1999, p. 147), os testes de maturidade foram criados para aferir em que nível as crianças estavam, bem como para diagnosticar e classificar o nível de maturidade psicológica para determinar a aprendizagem ou a dificuldade do aprender a ler e a escrever. A fim de entender a ideia de Lourenço Filho, leia-se uma parte do prefácio da 11ª edição, na qual o próprio autor explica para que se destinavam os *Testes ABC*:

Fundamentalmente, a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 18).

Desse modo a sua principal função é classificar as crianças por níveis de maturidade nos aspectos de suas condições gerais de saúde física e psicológica, adaptação sensorial e motora, para, então, diagnosticar se são capazes e estão prontas para aprender a ler e a escrever.

A aplicação dele era feita pelo(a) professor(a) aos alunos(as) que ingressassem na escola primária. O exame analisa: a coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditivo-motora; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão. Para cada

etapa analisada, é estipulado um tempo para resposta, e para cada resultado do teste atribuem-se pontos. O aluno que atinge a pontuação estipulada está “maduro” e pronto para ser alfabetizado.

O texto aparece no teste de nº 5 do livro, mas não como leitura ou escrita; ele está relacionado à audição e à narração, a fim de analisar a criança em seu índice de atenção dirigida no que diz respeito à sua capacidade de repetir em detalhes uma narrativa que lhe foi lida pelo/a professor/a.

Dado uma ideia do que era o *Teste ABC*, vejamos, agora, como o texto é apresentado nesse material:

Figura 3 – Teste 5. Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita

▲ e) Teste 5

Fórmula verbal

Você gosta de histórias? Vou contar uma. Preste atenção porque depois você vai me contar esta mesma história. (Pausa) Maria comprou uma boneca. Era uma linda boneca de louça. A boneca tinha os olhos azuis e um vestido amarelo. Mas, no mesmo dia em que Maria a comprou, a boneca caiu e partiu-se. Maria chorou muito. (Pausa) Agora Você conte esta mesma história. Se a criança iniciar a narração e hesitar, deve-se dizer: Que mais?

Variante: Para meninos, poderá ser usada esta outra historieta: *João comprou um cavalinho. Era um bonito cavalinho de massa. O cavalinho tinha as pernas pretas e o corpo amarelo. Mas, no mesmo dia em que o João o comprou, o cavalinho caiu e quebrou. O João chorou muito.*

Os elementos em uma e outra história são simétricos: três ações capitais (*comprou, quebrou, chorou*); três minúcias: *de louça, olhos azuis, vestido amarelo*, na primeira; e *de massa, pernas pretas e corpo amarelo*, na segunda).

Avaliação

Anotar a narração da criança:

3 pontos – se a reprodução indicar as três ações capitais (*comprou, partiu e chorou*) e, bem assim, as três minúcias.

2 pontos – se as três ações e uma minúcia.

1 ponto – se tão-somente as três ações, ou duas ações e minúcias.

zero – se duas ações apenas, ou uma ação e minúcias.

Nesse teste o texto não aparece como produção ou leitura. Como dito, as crianças, ao entrarem na escola, faziam esse teste, o qual era aplicado no início da primeira série (atual 1ºano) e, conforme seus resultados, iam sendo destinadas às turmas denominadas: fracas, médias e fortes.

A reflexão proposta sobre esse tipo de teste é porque ele foi aplicado em muitas escolas brasileiras durante quase quarenta anos e há resquícios dessa prática classificatória ainda hoje. Mesmo não se fazendo uso da obra específica *Testes ABC*, outros livros têm essa mesma função. A prática de separar as crianças em fracas, médias e fortes limita a troca entre elas, o que, conseqüentemente, impossibilita que elas experienciem, com seus pares, situações importantes para seu aprendizado. Dissertado sobre esse teste, seguimos, então, para o tópico lei para a educação.

2.5 UMA LEI PARA A EDUCAÇÃO

Ao continuar investigando sobre as leis nacionais em Educação, localizei no livro *Alfabetização Possível* (1997), que, no ano de 1946, foi escrita uma nova constituição (BRASIL, 1946); nela, a lei reafirma a obrigatoriedade escolar e garante a expansão do ensino primário.

No ano de 1961 é promulgada a Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), também conhecida como a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Como documentação, essa lei é importante porque é a primeira a estar dedicada inteiramente à educação; antes dela, não havia uma lei propriamente dita voltada à educação, apenas havia alguns artigos dentro das constituições.

Essas diretrizes e bases para o ensino eram mais explícitas e tinham como objetivo reger a funcionalidade administrativa dos sistemas de ensino no que diz respeito aos níveis e sistemas, que eram: Educação Pré-Primária, Ensino Primário,

Educação de Grau Médio, Ensino Secundário, Educação Excepcional, Ensino Técnico, Educação de Grau Superior e Universidades. A primeira LDB passou a reger, também, a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio da assistência social escolar e dos recursos para educação (BRASIL, 1961).

Dois anos depois de escrita a constituição, em 1948, é distribuída a *Cartilha Caminho Suave*, escrita por Branca Alves de Lima, professora-alfabetizadora paulista. Essa cartilha foi editada até 2019, na sua 133ª edição, e expressa “o maior sucesso editorial do país” (MORTATTI, 2000, p. 207). A autora Branca Lima define a sua proposta de alfabetização na apresentação que faz direcionada aos professores:

[...] baseei meu processo de “Alfabetização pela imagem” no “Método Analítico Sintético”, mas partindo da palavra. Foram escolhidos vocábulos familiares e de fácil articulação. Consiste, êsse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um “desenho chave”. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente”. (LIMA, ano *apud* 1954 MORTATTI, 2000, p. 208).

A cartilha apresenta um padrão estrutural da primeira até a última lição, com a seguinte sequência do método analítico de palavração: gravura, palavra, frase, família silábica da letra que está sendo estudada e exercícios de fixação com repetições das sílabas abordadas. As lições começam pelas sílabas simples, partem para as complexas, depois, nas últimas lições, é apresentado o texto.


Por certo, trago como escolha essa cartilha para esta pesquisa, porque ela exerceu esse método nas práticas pedagógicas em alfabetização em torno de 40 anos, tendo sido editada ao longo dos anos e distribuída nas escolas brasileiras. Como professora-alfabetizadora, observo que o tipo de atividade do método da palavração, proposta na cartilha *Caminho Suave*, é presente no planejamento escolar até hoje. Apesar de termos tido acesso a vários tipos de métodos, esse aparece com mais

frequência nas práticas pedagógicas escolares atuais. O método reforça o entendimento de que, para uma alfabetização ser de “sucesso”, é preciso ir aos poucos, ensinando por etapas; começando pelas palavras e sílabas simples, depois, as complexa e, por último, o texto.

O tipo de exercício proposto na cartilha *Caminho Suave* perdura até hoje. As gravuras foram modificadas, modernizadas, tentou-se incluir alguns aspectos do cotidiano da criança para chamar mais sua atenção, no entanto, a lógica do simples para o complexo continua. Quanto ao texto, em muitas salas de alfabetização, continua a ser apresentado como leitura e produção somente no final do ano, ou aos estudantes que estejam já alfabetizados.

Vejamos um dos exercícios da cartilha, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Exercício: Caminho suave I



O pato é do papai do bebê.
Papudo é o nome do pato.

papai	pula	pé
papo	pia	pego
pega	piada	peludo
pena	pipoca	papudo

pa	pe	pi	po	pu
Pa	Pe	Pi	Po	Pu
pa	pe	pi	po	pu
Pa	Pe	Pi	Po	Pu

Complete com pa ou po:

pa..... pi.....ca

co.....pai

— 50 —

Figura 5 – Exercício: *Caminho suave II***Leia:**

Sexta-feira vovô estava resfriado e com tosse.
 Papai chamou o médico.
 O doutor chegou de táxi e examinou o vovô.
 Receitou xarope.
 Papai trouxe um vidro da farmácia.
 Agora, quando vovô tosse, o caçula fala:
 – Vovô, toma xarope.
 O vovô já está quase bom.
 Logo poderá sair e passear com o netinho.

**Responda:**

Em qual dia o vovô ficou doente?

Como chegou o doutor?

O que ele fez?

O que receitou ao vovô?

O que fez o papai?

Os textos dessa cartilha seguem a lógica das cartilhas do método misto; ou seja, contêm frases que combinam os sons em relação à sílaba que está sendo decomposta; melhor dizendo, “*textos artificialmente elaborados*” (SOARES, 2018, p. 21), que se reduzem à simplicidade vocabular da língua escrita, com a crença pedagógica de facilitar o acesso à aprendizagem da leitura por parte da criança.

Como vimos, essa cartilha foi usada por um longo tempo, apesar de ter sido adaptada, mas o método era ainda o mesmo. Vejamos, então, como o método foi mudado por lei, mas sem sair dele.

2.6 MUDANDO O MÉTODO SEM SAIR DELE

Em 1967, uma nova Constituição Nacional foi escrita (BRASIL, 1967), a qual tinha caráter autoritário, uma vez que definia o poder constituinte como limitado e soberano. Possuía uma hierarquia constitucional centralizadora. No mesmo período, também foi reformulada a lei 5.692 de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Quanto a isso, segue o excerto do capítulo I:

CAPÍTULO I Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971, p. 1).

Em termos políticos, durante a Ditadura Militar⁶ não houve a edição de uma cartilha ou material didático significativo que tenha perdurado com o passar dos anos. O que ocorreu foi que as cartilhas editadas entre as décadas de 1890 até 1980 continuaram em circulação, mas foram sendo reeditadas e adaptadas. Assim, o debate sobre qual método era mais eficaz para o ensino da alfabetização permaneceu entre o sintético, analítico e misto.

Como recorte para esta pesquisa, foram apresentadas apenas 3 cartilhas: a *Maternal de João de Deus*, de método sintético; a *Nova Cartilha*, de Mariano Oliveira, cujo método é o analítico; e a *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, com o método misto. Muitas outras foram editadas e distribuídas no Brasil, com variações dos métodos sintético (fônico, silábico) e analítico (palavração, sentenças, contos ou historietas). Independentemente do método, a noção de texto nas cartilhas tem uma função específica: o exercício escolar do treino de decodificação da leitura e a reprodução de cópias para escrita por um conjunto de frases.

Dissertado acerca das diferenças entre os métodos de alfabetização nas cartilhas, partimos para a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando o que ela traz sobre o texto.

2.7 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS CONTRADIÇÕES

O recente documento voltado à educação, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), normatiza a alteração curricular das escolas municipais, estaduais e particulares, sendo um referencial que deve permear as

⁶ De acordo com Lemos (2016, p. 68): “A ditadura militar no Brasil (1964-1985) foi marcada pela redução da liberdade e dos direitos civis da população e pela violência institucionalizada”.

práticas pedagógicas de educação no Brasil todo e em todas as áreas do conhecimento.

Possui dez competências gerais, consideradas como essenciais na formação humana e para o desenvolvimento das relações civilizatórias em sociedade para o século 21. Essas dez competências são as condutoras de práticas da BNCC e devem ser desenvolvidas de maneira interdisciplinar pelas instituições, garantindo os direitos de aprendizagem dos estudantes nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante lembrar que a Constituição Federal de 1988, entre outros propósitos, aborda a necessidade de se construir um documento de caráter normativo para a educação básica com princípios democráticos. Partindo dessa informação sobre a BNCC, trago dados de uma busca feita por mim no site do Ministério da Educação (MEC), na aba “Histórico da Base Nacional Comum Curricular”, em julho de 2021 (BRASIL, [2021]).

Com base nos resultados obtidos com essa investigação, encontrei que no ano de 2014, 26 anos após a Constituição Federal de 1988, em uma reunião da Conferência Nacional pela Educação (CONAE), foi iniciado um processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2015, aconteceu o I Seminário Institucional. Nesse dia, foi constituída a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC; e em setembro desse mesmo ano, foi disponibilizada a 1º versão. Logo depois, em maio de 2016, a 2º versão foi disponibilizada, e aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater esse documento para, em agosto desse mesmo ano, ser redigitada a 3º versão. Na sequência, em abril de 2017, o MEC

entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No ano seguinte, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC foi homologada.

A escrita da BNCC foi iniciada no ano de 2014 e concluída no ano de 2018. No meio desse tempo, em 2016, aconteceu, no âmbito da política, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff; “um golpe”, como afirma a autora Mortatti, na *live Métodos de alfabetização e Projetos para a Nação II*, exibida em maio de 2020 no canal do Youtube (MORTATTI, 2020). Esse acontecimento nos leva a crer que nesse momento houve uma ruptura ideológica de princípios para a educação e a nação.

Voltando à BNCC, esta pesquisa se dedicou a analisar o tópico “Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização”, que compreende o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, em que, segundo a lei, “aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 89).

A BNCC descreveu os três eixos nos quais ocorrem esse aprofundamento: o primeiro é a *oralidade*: são as condições dadas ao aluno de aprofundar seus conhecimentos na língua oral, nas suas características e diferentes usos; o segundo é a *análise linguística e semiótica*: tratando-se aqui da sistematização da alfabetização, na regularização e na análise do funcionamento da língua e seus efeitos nos discursos; e o terceiro, *leitura e escuta*: em que se amplia o letramento por intermédio da gradual inclusão de estratégias de leitura (BRASIL, 2018, p. 89).

A BNCC reconhece que o indivíduo está envolvido em práticas letradas desde o nascimento e que a sistematização da língua portuguesa ocorrerá na escola no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, mediante práticas pedagógicas. Eis o que consta na BNCC (BRASIL, 2018, p.35)

Nesse processo, é preciso que os estudantes 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 imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

A BNCC não define um método de alfabetização a ser aplicado e executado pelos professores. O documento define que a criança estará alfabetizada se, ao longo do processo, for capaz de (de)codificar e construir capacidades que envolvam:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2019, p. 93).

Essas capacidades/habilidades, segundo a BNCC, deverão ser construídas pelo aluno até o segundo ano do Ensino Fundamental. A criança é considerada alfabetizada quando consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra na escrita, caracterizando a escrita convencional; além de dominar o valor das letras e sílabas; na leitura, compreende o que lê e reconhece a finalidade do texto lido por ela. O que a BNCC propõe, independente da metodologia, é tornar a alfabetização significativa, por meio de práticas pedagógicas que estejam contextualizadas com as vivências sociais dos alunos.

A estrutura da BNCC em Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização apresenta-se da seguinte forma:

- a) campos de atuação;
- b) práticas de linguagem;
- c) objetos de conhecimento;

d) habilidades.

Ela propõe as práticas letradas desde a Educação Infantil e reforça a importância de a criança fazer relação com os sons das letras, da consciência fonológica, fonemas e grafemas. No que concerne ao texto, durante a alfabetização, acontece pela leitura compartilhada e pela escrita coletiva – em parceria com o professor – de textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

O documento ainda apresenta em língua portuguesa para o ciclo de alfabetização a seguinte habilidade, que envolve o conhecimento da base alfabética e alguns elementos do inicial procedimento da prática leitora:

utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (BRASIL, 2018, p. 99).

E avançando sobre o texto em alfabetização, a BNCC traz as práticas de linguagem no campo da vida cotidiana, ou seja, promove a leitura de atividades vivenciadas pelas crianças nos espaços domésticos, familiares, culturais e escolares. Em outras palavras, iniciar pelas práticas letradas que a criança está inserida e, progressivamente, ir ampliando a complexidade para outros gêneros textuais.

Com base nisso, pode-se, mais uma vez, perceber que a alfabetização é, antes de tudo, uma preocupação política e nunca será neutra, uma vez que somos sujeitos inseridos num contexto histórico, com seus atores políticos com interesses e propósitos, bons ou ruins, dependendo do ponto de vista de cada um, as tomadas de decisões são intencionais e partem do princípio do tipo de cidadão que se quer para o País.

Analisado o que consta na BNCC quanto à alfabetização, passemos à Política Nacional de Alfabetização.

2.8 LER PALAVRAS, LER FRASES E DEPOIS LER O TEXTO

Diante das políticas e das leis que regem a educação no momento, esta pesquisa analisou a Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançada em 2019. No que se refere, principalmente, ao “texto na alfabetização”, a PNA possui cinquenta e quatro páginas; e a palavra “texto” aparece somente dez (10) vezes no documento.

Tais aparições aparecem acompanhadas de uma explicação, como: “O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”; ou para que o estudante “[...] faça inferências e compreenda frases e textos” (BRASIL, 2019, p. 27). Podemos dizer, a partir desse documento, que o lugar do texto está sempre no final da alfabetização, pois primeiro a criança fará a leitura de palavras e depois de frases para, só então, fazer do texto.

Ela ainda propõe, não de modo direto, o uso do método fônico. A utilização de algumas estratégias pedagógicas dos métodos de alfabetização não são um problema, já que o método possui estratégias que auxiliam a criança na aquisição da base alfabética, o que é importante para a criança se alfabetizar. Entretanto, ancorar nossa prática somente na proposta da PNA acaba sendo limitado e não possibilita criação por parte das crianças e professores.

A escrita e leitura de textos por parte da criança na PNA está no final do ensino da leitura e da escrita. Com base nisso, questiono: *qual a unidade de sentido na língua portuguesa?* O texto, porque é ele que está na vida cotidiana, é por meio dele que fazemos relações com o universo letrado. Não vivemos num mundo de palavras e

sílabas soltas. As receitas culinárias, os jornais, livros e revistas não são escritos dessa forma, elas se constituem como uma unidade de sentido.

Sobre isso, o autor Artur Gomes de Morais menciona (2016, p. 70) que,

o texto da PNA também não atenta para importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades.

A PNA é uma política do governo atual, pois foi lançada em 2019. Nesse sentido, quer convencer as pessoas de que o governo está lançando uma proposta inovadora e com bases científicas, o que, conforme Mortatti (2010, p. 334), seria a *“atualização de um novo/velho discurso”*. Quanto a ser velho, não é bom ou ruim, apenas precisamos entender que ele sozinho não alfabetiza para a função social da escrita. O método sozinho aliena, domestica e controla.

Além disso, uma das propostas da PNA é acabar com o analfabetismo causado pelo construtivismo nos últimos trinta anos. Mas desde a Primeira República até a metade da década de 1980, em que os métodos eram a única forma para alfabetizar as crianças, via-se já um alto índice de analfabetismo, o qual sempre marcou a história da alfabetização no Brasil.

3 CONSELHO II: LOCALIZE EM LEIS E EM MATERIAIS DIDÁTICOS A NOÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Vimos, até então, o texto em alfabetização como instrumento pedagógico usado na escola para treinar para a leitura e para a escrita, bem como pudemos observar que isso também ocorre em razão dos discursos legais e teóricos que embasam as discussões políticas.

Para dar continuidade, passo a falar dos aspectos pedagógicos ocorridos na década de 1990, os quais contribuíram com as novas perspectivas de texto *na alfabetização*. Foi nessa década que foi escrita a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

3.1 POSSIBILIDADES PARA OUTRA NOÇÃO DE TEXTO EM ALFABETIZAÇÃO

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que em sua escrita traz princípios democráticos requeridos na Constituição Federal de 1988 após a Ditadura Militar, essa lei tem a necessidade política de regulamentar o sistema educacional no Brasil, tendo a educação como dever da família e do Estado para o exercício da cidadania. Nela, é prevista a igualdade de condições e é definida a Educação Básica como sendo: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Essa lei expressa princípios de igualdade, de liberdade de aprender, de respeito ao pluralismo de ideias, de tolerância, de gestão democrática e de valorização das experiências extraescolares; reconhece as práticas sociais para além da escola, considerando a diversidade étnico racial (incluída na Lei nº 12.796/2013).

Foi com a Constituição de 1988 seguida da LDB em 1996 que ocorreu, de acordo com Mortatti (2010), uma *revolução conceitual* no pensamento pedagógico nacional, com os estudos do biólogo Jean Piaget – biólogo suíço que desenvolveu a teoria da construção do conhecimento, interação do sujeito com o objeto – e Lev Vygotsky – psicólogo russo; acreditava que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorria em função das interações sociais e condições de vida. Eles propuseram, a partir de suas teorias, um novo entendimento de como a criança aprende.

Diante de tal posicionamento, passou-se a compreender que as dificuldades de aprendizagem das crianças em aprender não se justificavam somente por um método bom ou ruim. Passa-se a entender a lógica do pensamento dela e de como aprende, sendo o “conhecimento o resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO;

TEBEROSKY, 1999, p. 31) e a considerar o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem.

Diante disso, abordo, a seguir o ensino com o texto diante dessa perspectiva teórica.

3.2 A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DO CONHECIMENTO

Os autores Piaget e Vygotsky abriram o debate científico sobre o foco na aprendizagem. E as precursoras da denominada *revolução conceitual* na alfabetização são Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ambas nascidas na Argentina. Ferreiro foi pesquisadora-assistente de Jean Piaget e, sob sua orientação, realizou uma tese de doutorado sobre o tema: psicogênese da língua escrita. Ela comprovou, pelo método de pesquisa clínico, que as crianças representam a escrita porque estão imersas na cultura escrita, e essa representação das crianças se constrói como aprendizagem pelos processos psicogenéticos (psicológicos, cognitivos e psicolinguísticos). É por intermédio deles que as crianças evoluem na construção do conhecimento do objeto do conhecimento, nesse caso, da língua escrita.

Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34):

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo. Esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana.

São as experiências que as crianças acessam numa *sociedade urbana* (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990, p. 34) antes de ingressarem na escola e que

continuam a ter na escola, que as fazem estabelecer maiores relações com o objeto de conhecimento, da cultura escrita, da linguagem.

A leitura e a escrita, a partir dos estudos psicogenéticos, propõem o contato com textos como parte da linguagem escrita desde o início do processo da alfabetização. Mais do que isso, rompem com as noções de textos dos métodos de alfabetização (mostrada no conselho I); e ao romperem com isso, propõem a leitura de “materiais para ler, não para aprender a ler” (FERREIRO, 1992, p. 33), proporcionando o contato das crianças com diversos textos que circulam nas culturas escritas.

Consoante isso, Teberosky e Cardoso (2000, p. 37) afirmam que:

Todas as atividades baseiam-se em textos porque partimos da compreensão e expressão da linguagem escrita e da linguagem sobre a escrita em situações enunciativas concretas. Ou seja, partimos de unidades linguísticas mais amplas que as palavras ou a frase.

Essas autoras defendem, ainda, uma didática para a alfabetização que desde o início do processo de alfabetização possibilite que a criança tenha o direito ao acesso do suporte da linguagem como o disparador da leitura e da escrita; esse suporte está na cultura escrita, ou seja, são os textos. É da relação da criança com diversos textos (que fazem parte da linguagem escrita) que essa criança evolui sua representação cognitiva e psicolinguística e, desse modo, a partir da sua lógica, representa seu conhecimento da língua. Quanto a esse conhecimento, pode ser observado a partir da aplicação dos níveis de leitura e de escrita psicogenéticos criados por Ferreiro.

Esse tipo de alfabetização, sob o viés dos estudos da psicogênese da língua escrita, autoriza a criança a ler e a escrever textos de forma coletiva, quer com os colegas, quer com a sua professora, quer com quem ela queira, uma vez que o texto

faz parte da cultura escrita e é aceito em sala de aula de alfabetização, a partir dessa perspectiva psicogenética.

3.3 LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Para falar em *letramento*⁷, trago os estudos feitos por Magda Soares (2020) em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. Nessa obra, o processo de *aprender a ler e a escrever* é definido como sendo: adquirir uma tecnologia de codificar e decodificar a língua escrita. Quanto ao letramento, o define como o: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2020, p. 39).

Ainda, essa autora diferencia um indivíduo letrado do alfabetizado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 40).

Partindo dessa diferenciação que a autora faz, a criança pode ser alfabetizada e não ser letrada; isso acontece quando a leitura e a escrita não têm uso social para ela. O letramento está além da escola, está antes e depois do indivíduo passar por ela; está na vida; é o que o sujeito faz com a língua escrita. Nesse sentido, a autora Magda Soares usa a expressão “*alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se

⁷ O debate sobre letramento é vasto e vem sendo ampliado por vários autores desde a década de 1990, e, nos últimos tempos, surgiram outros tipos, como o letramento digital. Porém, por não ser o foco desta pesquisa, segue-se com outras reflexões sobre as noções de texto que atravessaram os discursos pedagógicos no Brasil a partir do final da década de 1980.

torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2020, p. 47, grifo meu). O letramento concebe a leitura e a escrita como função social; em decorrência disso, os textos devem fazer parte da prática pedagógica de sala de aula.

A palavra “letramento” não está para substituir a palavra “alfabetização”, ou para deixar de alfabetizar para somente letrar. O “letramento” surge da necessidade de nomear para além do estado de estar alfabetizado e para fazer mais do que decodificar o código da língua escrita. Sendo assim, ele veio para dar significado às práticas sociais de linguagem.

O alfabetizar para letrar ocorre para promover nas escolas o acesso a textos em que se faça relações com o que se vive nas experiências sociais das práticas de escrita, isto é, para que as crianças participem socialmente de práticas sociais e entendam-se como cidadãos. Desse modo, elas percebem-se atuantes e influentes na sociedade em que vivem.

E pensando nisso, o letramento propõe que a criança deva conhecer o sistema da base alfabética por intermédio de textos que tenham função social e que não sejam escolhidos pela combinação artificial de grafemas ou fonemas como ocorre nos métodos de alfabetização. E vivencie práticas reais do uso da língua com textos de uso social.

Tendo recorrido sobre o letramento, partimos, agora, para a noção de texto que reconhece o discurso de quem escreve.

3.4 TEXTO QUE RECONHECE A PALAVRA DE QUEM ESCREVE

No ano de 1984, tiveram visibilidade os escritos do autor João Wanderley Geraldi sobre a diferença entre texto e redação, a qual é abordada no seu livro O

Texto na sala de Aula (1984). O primeiro é reconhecido como discurso de quem escreve, e o segundo como exercício escolar.

Para o autor, o texto é produto de reflexões de quem estabelece uma interlocução com um leitor possível. A redação, por sua vez, é feita pelo aluno para o professor avaliar. Conforme diz Geraldi (1984, p. 121):

[...] há uma diferença fundamental: quando nós, professores, nos perguntamos como avaliar redações? Temos em mente precisamente o exercício-simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isto porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício.

O autor, conforme esse trecho, provoca uma reflexão sobre a função do texto na escola, especificamente ao sujeito que escreve e ao professor que respeita a sua linguagem e lhe dá o direito à escrita. Desse modo, o discurso da criança é valorizado e “não é necessário anular o sujeito” (GERALDI, 1984, p. 124), e vê-se no professor que assume tal postura metodológica uma concepção de mundo e educação também como ato político.

Dando continuidade a essa reflexão sobre o direito à palavra escrita, trago, agora, para as reflexões, uma das obras de Paulo Freire (1998) a saber: *A importância do ato de ler*. Nela, o autor inicia fazendo um relato de sua experiência pessoal como leitor e escritor de textos que foram produzidos impregnados por situações vivenciadas em seu contexto. Nas primeiras páginas desse livro, está escrito uma das suas expressões mais conhecidas: “palavramundo”, ou seja, escrevemos sobre o que vivemos, com as palavras do nosso mundo. Portanto, se a escola não valorizar o contexto do aluno, estará, inevitavelmente, negando a linguagem e o mundo desse sujeito e “anulando-o”, como já citado por Geraldi (1984).

Consoante esse viés, nas palavras de Freire (1998, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Desse modo, podemos perceber uma discussão sobre a função do texto na escola, que, mais especificamente, coloca-nos a pensar *para quem e para que* o aluno escreve. Sob o viés aqui abordado, a palavra do sujeito que escreve é reconhecida para além das preocupações ortográficas e das regras convencionais esperadas na escrita de uma redação. Além disso, há o início de um deslocamento de pensar sobre o texto escrito para alguém que o leria, um interlocutor, valorizando o contexto de quem o escreve.

Apresentada essa perspectiva de texto, passo, então, a abordar o texto como unidade de ensino.

3.5 TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tinham por função nortear os currículos e seus conteúdos mínimos nas escolas públicas e particulares para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva de escola vinculada aos valores sociais e democráticos, o planejamento pedagógico se faz a partir das problemáticas sociais e devem levar em conta a realidade local.

Para além das preocupações voltadas ao exercício da cidadania, os parâmetros curriculares trazem em si movimentos pedagógicos correntes, os quais tinham princípios interacionistas e construtivistas, conforme consta nesses documentos:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 32).

Consta, ainda, nos PCNs, que a aprendizagem também ocorre nas relações sociais e, por isso, em sala de aula, propõe-se que os textos devam ir afora das situações escolares e remeter a práticas sociais.

A partir dos PCNs é que se começou a pensar em língua portuguesa no uso social da escrita, bem como ao acesso a diferentes tipos de texto que circulam na sociedade, tirando o foco que era somente na sistematização e na gramática. Partiu-se para pensar além do ler e escrever, mas do compreender; ou seja, saber usar a língua portuguesa em diferentes práticas sociais.

No livro de nº 5 de Língua Portuguesa dos PCNs, um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental é que o aluno se torne competente por meio da linguagem e que possa resolver problemas da vida cotidiana. Para isso, precisa ter acesso, entre outras coisas, à participação plena ao mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 33). Com relação a isso, consta, na parte do documento que se dedica a explorar o aprendizado inicial da leitura, uma crítica às cartilhas que tinham em seu conteúdo textos para aprender a ler, mas sem função social.

Quanto à leitura, nos PCNs, entende-se que ela é mais do que decodificar; a leitura é, também, compreender o que está escrito, pois, por muito tempo, e com a intenção de promover a aproximação das crianças, foi oferecido, nos métodos e cartilhas, textos simplificados e de má qualidade, num conjunto de frases e sílabas forçadas a combinar foneticamente.

O documento critica materiais que são feitos exclusivamente para ensinar a ler e a escrever, uma vez que, sob o viés do que defendem os PCNs, serviriam somente para a decodificação e fariam com que a criança tivesse uma visão empobrecida da leitura. Eis o que consta nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 48):

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

O documento traz o texto como unidade de ensino, propondo o contato com vários gêneros textuais. Ainda, defende que a aprendizagem da leitura seja proporcionada a partir de textos que são utilizados fora da escola, tornando as crianças cidadãs da cultura escrita. Contudo, os PCNs não ignoram ou excluem o ensino do sistema alfabético. O que o documento propõe é que, na escola, não precisamos centrar nossos esforços somente nesses aspectos alfabéticos para, só então, apresentar o texto somente quando as crianças já estarem alfabetizadas. No ensino, em alguns momentos específicos, conforme consta nos PCNs, poderíamos utilizar unidades menores (sílabas), mas a proposta é que a sistematização e o método não sejam os condutores da prática pedagógica em alfabetização.

A ideia era ampliar as possibilidades com materiais escritos de uso social e tirar o foco da preocupação em oferecer materiais de fácil leitura. Como ainda sugere o contato com textos com função social, é proposta a leitura desde o início do processo de alfabetização, pois a criança consegue ter ideia do que está escrito e ler algumas palavras utilizando-se de “ [...] *estratégias de antecipação, inferência e verificação* [...]” (BRASIL, 1997, p. 95). Ela consegue utilizar-se dessas estratégias porque traz consigo conhecimentos prévios do contexto em que vive e dos materiais e textos que são proporcionados dentro e fora da escola.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 37):

Em se tratando da leitura, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objeto seja a busca da construção do significado, e não simplesmente a decodificação.

Segundo o que está escrito nos PCNs, a criança conseguirá fazer a leitura, ou saber do que se trata o texto, mesmo sem estar alfabetizada, porque tem a capacidade de observar as gravuras, o tipo de letra usada, como foi escrito, em que material está escrito. Muitas vezes, conseguirá ler palavras que se repetem, no caso das parlendas ou quadrinhas, ou quando a escrita de algumas palavras terem em seu conteúdo as letras do seu nome, por exemplo, reforçando, nesse sentido, que a criança tem um “ [...] *conhecimento prévio da cultura letrada* [...]” (BRASIL, 1997).

Os textos a serem trabalhados em salas de aula de alfabetização são os que permitem às crianças usarem estratégias de antecipação (BRASIL, 1997, p. 48); decorre disso a importância de textos que venham acompanhados de imagens, folhetos, rótulos, marcas, propagandas, parlendas, quadrinhas, cantigas, enfim, textos que fazem parte do cotidiano delas.

Assim como a criança é capaz de fazer previsões de leitura desde o início do processo de alfabetização, também se entende que é capaz de produzir textos, o que é reconhecido como a escrita espontânea, segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 48):

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra – também por escrito – para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Na prática de produção textual, é preciso levar em consideração as funções do que está sendo produzido, para que serve, onde será usado, em que momento e lugar se usa determinado texto. Mas para que isso aconteça, os PCNs sugerem que os alunos tenham acesso a boas referências de escrita, pois não se cria ou escreve algo do nada (BRASIL, 1997).

A boa escrita estaria, também, na prática de leitura, no contato com diferentes textos, e a criança sendo encorajada a ler e a produzi-los. Ou seja, receber autonomia leitora, para além da decodificação, alfabetizar-se-á tendo consciência da função social da leitura e da escrita. Com isso, a criança daria significado ao que leu e produziu, tendo condições de recorrer aos seus conhecimentos da vida cotidiana e exercendo seu papel como cidadã atuante na sociedade.

O documento reconhece a escrita como discurso, colocando-a em um dos gêneros textuais; já que o “discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1997, p. 23). Consoante isso, quanto ao texto como discurso de quem escreve, trago as palavras de Magda Soares (2001, p. 10), que diz “que o gênero discursivo, no caso da interação por meio da escrita, é resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem o autor escreve, das condições de produção de texto”. Nesse sentido, o texto se constrói em duas linhas que se cruzam: da intenção de quem escreve e da relação que faz com a pessoa que o está lendo.

Como vimos, o texto como unidade de sentido possibilita a criança fazer relações com o que é experienciado na escola com o que é vivenciado fora dela. Considerando as diversas perspectivas abordada, cabe, agora, falar sobre o que consta no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a alfabetização.

3.6 O QUE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PENSA PARA A ALFABETIZAÇÃO

A Constituição de 1988 previa, em seu artigo 214, a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro entrou em vigência em 2001, com objetivos e metas a serem atingidas até o ano de 2010. Em relação à alfabetização, a lei expõe as causas do analfabetismo no país, o que, segundo ela, estaria associado à pobreza nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

Com resquícios da LDB e dos PCNs que carregavam princípios democráticos e de igualdade, e são citados no início do 1º Plano Nacional de Educação, observou-se a preocupação com o exercício da cidadania e da igualdade de condições propostos nessas leis. Observa-se isso quando se lê no objetivo 11 do PNE (BRASIL, 2001, p. 7) em relação ao texto, “a eliminação de textos discriminatórios” nos livros didáticos encaminhados para as escolas e mais adiante no objetivo de número 14, a lei incentiva o acesso à literatura e, também, a textos científicos para alunos e professores.

Ao final do ano de 2010, conforme preconiza a Constituição de 1988, outro plano deveria ter sido elaborado para vigência para os próximos dez anos. Porém, ele foi lançado somente em 2014, com duração até 2024. O PNE estabelece vinte metas a serem atingidas e tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação no país.

Eis as metas relacionadas à alfabetização, que são as de número 5 e 9:

Meta 5–Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. [...]

Meta 9 -Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto

e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, não paginado).

Para a efetivação da meta 5, segue uma síntese feita por mim das propostas e estratégias: estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais incentivados na pré-escola; qualificar e valorizar os professores alfabetizadores; instruir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças; assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como acompanhar os resultados nos sistemas de ensino que forem aplicados; e promover e estimular a formação inicial e continuada de professores, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras (BRASIL, 2014, não paginado).

Já a meta 9, que também se refere à alfabetização, pretende elevar a taxa de alfabetização no Brasil, mais especificamente da alfabetização de jovens e adultos. E do mesmo modo que nas décadas anteriores, a preocupação com os índices de alfabetização e com a resolução dessa questão continuam a ser uma preocupação no PNE.

O conselho deste capítulo buscou mostrar que o *texto*, conforme as pedagogias da alfabetização, podem ser compreendidos com base na psicogenética ou no letramento. O ensino da leitura e da escrita com a psicogenética partem de textos da cultura escrita. E a linguagem escrita pode ser diagnosticada pelo professor por meio da representação dos conhecimentos sobre a língua que as crianças fazem ao escrever. E a segunda entrada desse movimento do texto na sala de aula, o de letramento, foca o ensino no uso social da escrita a partir dos gêneros e tipos textuais voltados fortemente aos PCNs.

Em ambos a escrita está a serviço da língua para servir a algum fim, tanto nos textos escritos para o professor diagnosticar o nível de escrita que a criança se

encontra, quanto nos gêneros textuais nos quais a escrita é classificada e tem um lugar e função específica. Mas em nenhuma delas se vê a valorização da escrita pela escrita, a qual está sempre atrelada ao utilitarismo.

Considerando tudo o que foi abordado sobre o texto⁸ aqui no capítulo 3, passemos, então, a abordar a escritura e como ela pode contribuir na alfabetização.

⁸ Neste capítulo terceiro, foram utilizados textos de autores contemporâneos tais como: Moll (1997), Mortatti (2000), Ferreira (1993), Soares (2001) e Geraldi (1984) datados das décadas de 1980, 1990 e 2000. E mesmo sabendo que eles possuem publicações atuais posteriores a essa data, foi uma escolha intencional não as abordar aqui, pois esses escritos feitos nas décadas já citadas carregam em si posicionamentos oriundos de um discurso de época que ajudam a compor as problematizações levantadas nesta pesquisa.

4 CONSELHO III: LOCALIZE A NOÇÃO DE TEXTO POR ESCRITURA

Esta pesquisa mostrou, até aqui, que os discursos em alfabetização no Brasil com foco na noção de texto percorreram distintas propostas que provinham das intenções legais e teóricas. Sob as perspectivas vigentes, como vimos, o método privilegia a cópia, repetição e reprodução de modelos de textos; enquanto à pedagogia do construtivismo e do letramento, valoriza a representação da cultura escrita e prática social do texto na sala de aula.

Partindo desses dois movimentos dos conselhos anteriores, recorro aos escritos de Barthes (2004, p. 173), que diz que “há leitura mortas (submetidas a estereótipos, às repetições mentais, às palavras de ordem) e há palavras vivas”. Sendo assim, busca-se, agora, por uma noção de texto que reconheça a vida que existe neles.

Reconhecer a vida que há nos textos é reconhecer o texto por escritura para promover outros movimentos com ele em alfabetização. Proponho isso a partir do trapacear o texto.

4.1 UM CONVITE A TRAPACEAR

O que trago agora é um convite a trapacear. Antes de iniciar, cabe um esclarecimento necessário para uma dissertação de mestrado que, por certo, é científica. Sendo assim, busca, neste momento, mostrar aos leitores como a escritura chegou na alfabetização e na presente investigação.

A descoberta da pesquisadora com a escritura na alfabetização se deu no encontro com a tese *Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças*, de Sônia Matos. Nesse estudo, a autora traz como condutor de pesquisa “o problema da expressão de escrituras das crianças nos ateliers de alfabetização, junto ao observatório da Educação UFRGS/FACED, no Projeto Escriteiras” (MATOS, p.10, 2014). Em sua pesquisa, a autora considera a escritura como o traço infantil que não se submete ao significante (MATOS, 2014) e reconhece a escrita da criança como “língua viva, em ação, em meio à vida” (MATOS, 2014, p. 96). Dentre tantos outros aspectos abordados no estudo, a autora fala do aprisionamento majoritário da linguagem como representação da escrita (MATOS, 2014) e aqui será abordado como escrevência.

O Projeto Escriteiras é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) no Contexto do Programa Observatório da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Sua mentora e fundadora foi a Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (2021), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e outros três núcleos

encontram-se na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)⁹.

A Rede Escreleituras vem a ser um projeto que promove oficinas de escrita e leitura entendendo-as “como práticas que acontecem em diferentes suportes, de múltiplos modos; como ações criadoras de sentidos diferentes para cada leitor-escritor”, alargando as possibilidades de como entendemos a produção de textos na educação que, usualmente, faz-se pela repetição de modelos de outros textos (UFRGS, 2012)¹⁰. Ainda, oferece cursos, debates e palestras com temáticas que emergem da filosofia da diferença. A rede escreleituras traz para suas problematizações autores franceses contemporâneos, entre eles Barthes, na qual sua teoria do texto ganha espaço.

A autora Sônia Matos, fazendo parte dessa rede, leva-a para as suas pesquisas em alfabetização e, a partir das tecituras realizadas em sua tese, a autora expande suas investigações e escreve o livro *Alfabetização e Escritura* (2009). Nesse livro, num primeiro momento, Matos faz um panorama geral dos movimentos pedagógicos que dominaram os discursos alfabetizadores no Brasil a partir da entrada no país da *Cartilha Maternal João de Deus*, e, logo após, disserta sobre os métodos de alfabetização e as teorias construtivistas e interacionistas na alfabetização, trazendo esses movimentos como condutores dos discursos operantes em alfabetização no Brasil.

Ao passo que, mais adiante, iniciam-se as problematizações que se entrelaçam com a escrivência e a escritura de Roland Barthes. Aqui a autora traz os seus estudos

⁹ Todas as informações referentes à pesquisa e as universidades foram retiradas deste site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, [2021]). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escreleiturasrede/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

¹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Escreleituras**. 2012. Disponível em: http://escreleituras.blogspot.com/2012/01/detalhamento-do-projeto-escreleituras_17.html. Acesso em: 15 nov. 2021.

com outros autores da filosofia da diferença que a fizeram movimentar seus estudos em alfabetização e questionar aspectos da leitura e da escrita. Não iremos nos aprofundar nesses outros autores porque o que nos interessa é trazer as reflexões que Matos traz em relação à escritura, a qual em um dos trechos de sua obra ela anuncia: “Escritura tem a ver com a vida, não se trata de uma escrita pessoal, da vida pessoal de cada um. A vida que trago para este território é algo coletivo, de muitas coisas, de tornar-se...” (MATOS, 2009, p. 61), sendo assim, ela nos mostra pistas para pensar a escritura como um ato plural de vidas costuradas por muitas linhas que se cruzam ao ler e escrever.

A partir desses movimentos leitores com a tese, com o livro de Matos, com a rede escreleituras e ademais investigações com Barthes e Moisés, chegamos ao conselho III. Esse capítulo busca uma alfabetização que experimenta com a escritura novas nuances na leitura e na escrita das crianças, adentrando numa leitura e escrita variável que nem sempre foi perceptível ao olhar classificatório imposto pelos métodos de alfabetização ou nas metodologias construtivistas.

Feito um primeiro percurso como quem espia atrás de um muro a teoria de Barthes, apresentarei agora investigações feitas em suas obras sobre a escrevência e a escritura. E, com isso, convido a trapacearmos a língua num ato transgressor que nos permitirá ler e escrever sentindo a vida que se tece em cada texto que passar por nossos olhos. Para provocar um alargamento do texto na alfabetização e promover a trapaça anunciada, trago as noções de escritura e escrevência do autor e crítico literário francês Roland Barthes (1915/1980).

Esse escritor produziu seus movimentos literários nas décadas de 1950 até 1980. Foi entre as décadas de 1970 e 1980 que ele se dedicou a pensar mais sobre o texto como escritura, utilizo, então, as obras *O Rumor da Língua* (BARTHES, 2012)

e *Aula* (BARTHES, 2017), as quais são o aporte teórico desse capítulo, pois nelas encontram-se os fios teóricos que vão ao encontro desta dissertação.

Sobre os estudos de Barthes, vale ressaltar que a alfabetização não fez parte deles, pois esse autor foi sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo. Foi ao fazer esses deslocamentos de papéis que criou a sua teoria do texto e os conceitos de *escrivência* e *escritura*; e são esses os elementos que trago para esta pesquisa que trata do texto em alfabetização.

O meu interesse é de investir nele como parte de sussurros de conselhos e trazer de suas obras uma contribuição para problematizar o texto e a noção de *escritura*. Com ele e a *escritura*, busquei possibilidades de trapacear o texto e fazer outros movimentos com a leitura e a escrita para extrapolar as limitações impostas na instituição escolar. E, dessa forma, apresentar novas formas de ler e escrever reconhecendo no texto um transbordamento de significações que ocorrem tanto por parte de quem o lê como de quem o escreve.

A intenção é abrir o campo de possibilidades que temos ao fazer a leitura e a escrita de textos no ambiente escolar, pois eles carregam em si o engessamento promovido pela gramática da língua autorizada por lei. A trapaça irá ocorrer quando conseguirmos pegar o texto escolar, que é a *escrivência*, e fazer dele *escritura*. E como fazer isso? Nos próximos escritos, cada leitor poderá chegar à sua conclusão sobre isso, uma vez que a própria teoria do texto nos dá elementos para ampliarmos possibilidades e não as fechar num único significado, pois, se assim o fosse, não seria *escritura*, não seria Barthes, tampouco estaria com a filosofia da diferença.

Apresento, então, o que é o texto como *escritura*.

4.2 TEXTO COMO ESCRITURA

Para abrir um pouco da escritura no território de Barthes, espreitou-se a escrita da especialista sobre o autor: Leyla Perrone Moisés (2012). Ela foi uma das principais tradutoras das obras dele no Brasil e escreveu um livro em homenagem a ele, intitulado: *Com Roland Barthes*; é desse material que retiro a noção de escritura para o território da alfabetização e o transformo em parte do conselho III.

Sobre a noção de texto, Moisés (2012, p. 151) escreve que “não há diferença entre ver e ler. Sejam elas da pintura, da fotografia ou do cinema, as imagens são analisadas como ‘textos’, isto é, sistemas significantes cuja ‘leitura’ não é apenas técnica, mas também intensamente emotiva”. Assim, o texto é a matéria que conseguimos ler e escrever o sensível. Bom, mas o que viria a ser o sensível? Este vem a ser a leitura e a escrita de detalhes que não se ocupa com as padronizações dos modos de fazer dos roteiros escolares; vem a ser o sentido que exprimo ao ler e escrever um texto, o qual bate, rebate e se envolve com as significações que faço ao fazer a leitura e a escrita dele.

Sendo assim, a escritura surge como expressão e criação de uma escrita em meio à vida, sendo algo intenso e visceral que libera a escrita ao que é imposto pelo império dos currículos com normativas de aplicação que, por vezes, acabam por esquecer do minúsculo da vida que habita em cada criança.

No texto escrito como escritura está expressa a experiência do sujeito que escreveu, e essa escrita representa os vários fragmentos do que ele leu, viu ou ouviu. O que é lido por ele também é um recorte da experiência de outros que o compuseram; e, ao ser lido por outra pessoa, pode vir a ter outros significados, e não os mesmos que o(a) autor(a) teve ao escrevê-lo, uma vez que a experiência de um não é a mesma do outro. Quem escreve não tem o controle sobre a percepção de quem o lerá. O texto

na escritura pode ser entendido como algo plural, tecido pelas várias vozes que o compõe quando o sujeito o lê ou o escreve, por isso mesmo o texto é um tecido vivo.

Para melhor ilustrar a noção de texto como escritura, segue um exemplo: supomos que em uma atividade escolar, proposta por um(a) professor(a), pede-se para as crianças escreverem um texto sobre como foram os seus dias em casa durante o período mais crítico da pandemia da covid-19, no qual não podiam sair nas ruas, nem visitar parentes e amigos. Ao escrever o texto, a criança pode relatar sobre o que comeu, sobre os desenhos que assistiu, ou sobre a trilha de formigas que viu subir pela parede, dentre tantas outras possibilidades, podendo nem falar sobre a pandemia em si.

Nesse caso, qual é a expectativa de leitura que o professor que solicitou a atividade esperava fazer? Ele esperava ler um texto no qual a criança falaria sobre os aspectos de sua experiência com a pandemia. Porém, a escrita que a criança poderá apresentar é sobre os minúsculos detalhes de sua vida nesse período. Ou seja, ela escreveria com a pandemia, mas não sobre a pandemia.

Nesse caso, ela estaria ultrapassando uma barreira de escrita imposta pela atividade e, dessa maneira, faria escritura. Sobretudo, seria uma escrita que se faz entre as brechas dos modelos representacionais dos textos escolares ou, como escreve Moisés (1985, p.54):

“A escritura é um modo de dizer as coisas, uma enunciação, uma voz. Esse modo de dizer provém do mais íntimo e único de cada escritor: de seu corpo, de seu inconsciente, de sua história pessoal”.

A escritura não vem inaugurar uma nova forma de ensinar a ler e a escrever textos em sala de aula. Vem, na verdade, para despertar o nosso desejo de pegar o

texto trabalhado em sala de aula e reconhecer nele outras amarrações, expandindo o conceito de texto.

4.3 ESCREVÊNCIA E ESCRITURA: APROXIMAÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO

Agora, cabe um aprofundamento para mostrar o funcionamento da escrevência e da escritura, a partir de Barthes, e fazer a passagem desses movimentos para o texto na alfabetização.

Para problematizar sobre como cada uma delas opera com o texto na alfabetização, sigo as pistas deixadas pelo próprio Barthes, bem como de outros autores que se dedicaram a pensar sobre a escrevência e a escritura.

Começo pela escrevência: institucionalizada pelo ensino, é afirmada nas leis e tem o texto para uma função específica, isto é, hora para a função escolar, hora voltada para as práticas sociais em tipos e gêneros textuais. Em seguida, passo à escritura, para alargar a escrevência e trapacear a língua fazendo dela expressão em meio à vida.

Escrevência é a representação da linguagem escrita fixado nos padrões do sistema estruturado do funcionamento da língua. Com efeito, potencializa uma prática pedagógica em alfabetização que visa à comunicabilidade e utiliza o texto no ensino da alfabetização pautado no erro e na base alfabética, bem como se coloca a serviço da institucionalização da linguagem e da língua escrita, determinando *quem, o quê, para quem e para quê* ler e escrever.

Assim sendo, podemos considerar escrevência a escrita que deriva das amarras do ensino da língua portuguesa e estão nelas as verdades que aniquilam professores e crianças quando se limitam a segui-la sem brechas para a criação na escrita de textos. Ou como diria Matos (2009, p.54):

As práticas de ensinância moderna, focalizadas no ensino de alfabetização de massa, buscaram, por muito tempo, uma proposta de linguagem que cumprisse a “missão de sociedade moderna e capitalista”: alfabetização para todos, numa prática demandando a escrita sobre a vida, a função da escrita fica reduzida à função social do mercado.

Por isso, em alfabetização, dilaceramos processos criativos no início do ensino da escrita e da leitura formal quando valorizamos somente as verdades da língua. Isso ocorre quando, por exemplo, oferecemos textos com repetição de fonemas para facilitar a leitura. Ou quando esperamos que a criança compreenda e interprete tal qual consta nas respostas do livro do professor.

Essas práticas com o texto operam para a manutenção de indivíduos iguais em ações e em pensamentos; além disso, são práticas que estão a serviço de um discurso de poder; para dar força a essa reflexão, trago os escritos de Barthes (2019, p. 12), presente no livro *Aula*:

o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado das coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

Atualmente, temos como vetores da verdade, a saber a escrevência: a Base Nacional Comum Curricular (BCNN) (BRASIL, 2018), e principalmente a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019).

A BNCC, como já explicitado nessa pesquisa, foi uma lei escrita em meio a turbulências políticas partidárias que influenciaram no modo como ela mesma foi sendo escrita. Com isso, ela trouxe em si contradições teóricas que confirmam essa transição governamental. A exemplo disso, segue um trecho da base em língua portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental que demonstra isso:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 89).

Por certo, pode-se perceber que numa mesma frase está o letramento com o uso das diversas práticas letradas e ao final dela surgem nuances do método quando sugere que o trabalho com o texto deva seguir uma ordem do mais simples para o mais complexo. Desse modo, fica claro um conflito teórico nesse trecho da lei, além de outros pontos conflituosos que puderam ser observados no conselho I desta pesquisa.

Já a Política Nacional de Alfabetização (PNA), aliada ao programa Conta Pra Mim, mostrou – de maneira escancarada, sem vergonha ou pudor – suas intenções. Na PNA, as atividades escolares partem unicamente da base alfabética, fazendo uso do método silábico, com ênfase nos fonemas. Por consequência, a escrita de textos é autorizada quando a criança é considerada alfabetizada, bem como a experiência do texto é ensinada como submissão à ideia de quem o escreveu, o que impõe que, depois de lido, deva-se reproduzir um texto do mesmo modo de quem o fez, dando ênfase à cópia e à reprodução, ou seja, à escrivência.

Segundo a PNA, na escola, as crianças devem fazer a leitura de textos e de livros determinados pelo programa, e não as que as crianças ou professores escolhem. Do mesmo modo acontece com a escrita, que deve ser feita a partir das fichas de leitura propostas pelo plano de atividades que contêm palavras, frases e textos, os quais devem ser trabalhados em sala de aula seguindo um roteiro sem a entrada de outros materiais. Ou seja, voltamos aos métodos de alfabetização que entendem que é necessário ensinar a criança a partir de modelos institucionalizados de escrivência.

Atualmente, o texto como escrevência está escancarado na PNA, porque a escrita no início do processo de alfabetização é o texto tido como algo escrito, conforme Jorge Ramos do Ó (2016, p. 429) “por um autor-Deus que não comete erros”. Dito de outro modo, subtrai-se a capacidade que a criança tem de fazer escritura, porque a possibilidade que lhe é dada é a da repetição, na qual a escrita e a leitura de textos ficam amarradas à língua e, conseqüentemente, só se produz escrevência.

Dando continuidade às reflexões sobre a PNA como vetora da escrevência através das políticas públicas, trago, agora, comentários da pesquisadora Mônica Baptista, transmitidos no dia 19 de agosto de 2021 pelo canal do Youtube, no V Congresso Nacional de Alfabetização. Em sua fala, ela traz provocações sobre a PNA, dentre as quais destaco a que fez ao programa Conta pra Mim. Este, segundo a pesquisadora, incentiva a leitura de textos clássicos infantis com uma releitura empobrecida e com formatos idênticos de ilustração que, entre outras mazelas, limitam o repertório e o acesso a outros tipos de literatura.

Consoante a preocupação da pesquisadora Mônica Baptista com a qualidade da literatura que é oferecida às crianças em turmas de alfabetização do programa Conta pra Mim, trago uma citação de Moisés, na qual disserta sobre o texto literário em Barthes:

A produtividade do texto literário é sua capacidade de produzir sentidos múltiplos e renováveis, que mudam de leitura a leitura. Ler não seria, então, aplicar modelos prévios, mas criar formas únicas, que são formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor (MOISÉS, 1985, p. 50).

Assim sendo, ao fazer a leitura de literaturas clássicas de qualidade, a criança tem a possibilidade de acessar o conhecimento de maneira a não fixar sentidos, pois a literatura, na teoria de Barthes (2012, p. 10), apresenta-se de forma *flutuante*,

instável e virtual; esse último aspecto refere-se às significações que a pessoa faz no momento da leitura de um texto.

Essa leitura livre dos modelos representacionais só se faz possível na literatura que não está calcada em livros infantis que tenham textos e ilustrações com figuras infantilizadas e quase iguais para todas as histórias, assim como se apresentam em uma reescrita recortada da original, que busca simplificar o vocabulário numa mesma premissa dos métodos de alfabetização, ou seja, para facilitar a leitura por parte da criança a escrita é simplificada e utiliza-se fonemas de fácil articulação e linguagem diferente da original.

Seguindo com as contribuições da estudiosa Mônica Baptista, em sua *live*, no V Congresso Nacional de Alfabetização, destaco uma observação que ela fez sobre a leitura de textos: “há a prevalência do ensino do código escrito sobre a compreensão, a ideia de aprender a ler para só depois compreender” (BAPTISTA, 2021, não paginado). Partindo dessas reflexões, podemos observar que a PNA e o programa Conta pra Mim subestimam a capacidade que a criança tem em fazer relações a respeito do que a cerca independentemente da leitura que consiga fazer.

Do mesmo modo que os vetores legais da BNCC e da PNA promovem a escrivência temos um outro elemento que opera com a ela na escola, esse vem a ser o erro corrigido pelo professor de modo enfático como “discurso de poder” e que leva a “culpabilidade de quem o recebe” (BARTHES, 2019, p. 12). Por ser operado dessa forma, promove a padronização de textos e de sujeitos, privilegiando um único tipo de pensamento.

Para tencionar sobre como opera o erro na alfabetização, voltemos ao primeiro conselho desta pesquisa, que mostra como lidam os métodos de alfabetização com o texto. No ensino da leitura e escrita pelo método abordado no

primeiro conselho, as crianças deveriam repetir o modelo do texto da cartilha e fazer a leitura proposta, assim como realizar os exercícios com precisão e presteza. Nesse caso, as crianças que não conseguissem fazer as atividades estavam erradas, não havendo espaço para a criação e o pensar diferente da cartilha.

Atualmente, as cartilhas de alfabetização não são mais utilizadas, porém, o que operava com elas continua a acontecer na escrevência, isto é, na leitura e na escrita de textos na alfabetização afirmados nas políticas públicas. Desse modo, nessa perspectiva, o texto é escrito para o professor corrigir, apontar os erros e ditar o que está fora das normas da língua. Enquanto a compreensão e interpretação estão limitadas ao que o autor *quis dizer*. Em ambas as situações, a escrita e a leitura se amarram nas entranhas da língua e dão pouco espaço para as expressões da vida.

Com base nisso, a escritura vem a ser o encontro da leitura pela escrita e a escrita pela leitura, uma deriva da outra e se tornam indissociáveis para expressão do pensamento. Assim sendo, a escritura é um modo de liberar a vida para expressar a linguagem, ou seja, um texto alargado que expressa a liberação do minúsculo no encontro da leitura com a escrita e autoriza lançar palavras no papel sem que sejam banidas ou julgadas.

Quanto ao texto, Barthes (2012, p. 75) alega que

o Texto é esse espaço *social* que não deixa nenhuma linguagem ao abrigo, exterior, nem nenhum sujeito de enunciação em situação de juiz, de mestre, de analista, de confessor, de decifrador: a teoria do Texto só pode coincidir com uma prática de escritura.

A pesquisa buscou arrastar as noções de Roland Barthes sobre a escritura com a intenção de penetrar e abalar a tecnicidade maquinal que se produziu no texto voltado para o ensino da leitura e da escrita nos discursos alfabetizadores. Além disso,

trouxe algumas noções que o estudo da dissertação proporcionou para o uso do texto/escritura como potência de vida nas salas de aula de alfabetização.

Sendo assim, o movimento de feitura de um texto, que é “o lugar onde a escritura se tece” (MOISÉS, 2012, p. 80), produzido pela criança, expressa os movimentos do seu pensamento em meio à vida por vários fios que se encontram entre a leitura pela escrita e a escrita pela leitura. Ou seja, o texto como escritura em alfabetização quer se ampliar e se fazer por todas as possibilidades de existência que a cercam, sem a idealização de uma língua dominante que escraviza a escrita e o pensamento.

Por isso que, ao ler um texto de uma criança na perspectiva da escritura, somos levados a ter outras expectativas em relação ao que será lido, pois sabe-se que a escritura carrega o transbordamento de possibilidades por parte de quem escreveu, e a experiência se expande na mão que escreve, nos olhos que leem e no ouvido de quem escuta.

A leitura de textos vem a ser um encontro que permite fazer transbordamentos de pensamento com o que o autor escreveu, fazendo movimentos pessoais de vida com o que foi lido, pois, consoante Barthes (2012, p. 29, grifo meu) “*ao ler, nós também imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo*”. Sendo assim, a leitura do texto na escritura está afora do que o autor quis dizer, pois cada sujeito faz um encontro diferente com o autor. Cada pessoa que lê um texto alarga-o de maneira diversa daquela que um outro o fez; são os desdobramentos de uma mesma ideia que já não são mais do próprio autor; elas transbordam-se com a vida de cada um e se expandem cada vez que é lido com a força da vida de quem o leu.

Produzir um outro sentido para o uso do texto em alfabetização, na perspectiva de valorizar o movimento e a intensidade dessas vidas, é alfabetizar com

a escritura. Nesse sentido, abrem-se brechas para ampliar as possibilidades de experimentar a escrita e a leitura de textos na “cruzeza” (SKLIAR, 2014, p. 13) de quem ainda não escreve e não lê pela convenção das normas, mas que tampouco está amarrado a elas, de modo que “possa ser sentido como verdadeiro, no meio da completa nulidade deixada pela informação” (SKLIAR, 2014, p. 13).

E mais do que isso, o texto pela escritura carrega a força da vida presente nas crianças em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Elas são alegres, tristes, impulsivas, falam, gritam e correm, tudo ao mesmo tempo, em uma sala de aula cheia de cadernos, classes, cadeiras e mochilas. Elas exalam vibrações variadas.

Uma sala de aula é uma explosão de gente. Por isso mesmo não podemos pensar que a escrita de um texto se faz somente com a mão e a cabeça, visto que dentro de cada um existe saberes que querem ser ditos e contados. As crianças gostam de falar o que aconteceu em casa, do que viram no caminho até a escola, do que aconteceu no ônibus, ou seja, gostam de verbalizar sobre os gestos minúsculo e corriqueiros de sua vida no mundo.

Essa vida fervorosa que existe nas salas de aula de alfabetização pede passagem para a escrevência quando se usa dela para fazer escritura. Ou, como escreve Matos (2009, p. 55): “Trair os elementos da escrita da língua maior é subtrair dela suas potências (não esquecer que as potências sempre são afirmativas)”. Uma não vem a subtrair a outra, elas se completam, visto que para fazer escritura temos que ter algo a subverter, que no caso é a escrevência.

Dessa maneira, o que Barthes traz para nós com a escritura é um texto sensível à vida, uma vez que, para ele, o texto não é bom ou ruim: “Não há quadro de honra, não há crítica” (BARTHES, 2019, p. 19). Nesse sentido, não temos como

colocá-lo dentro de um modelo para servir a um objetivo específico numa proposta salvadora e inovadora, pois, conforme Moisés (2012, não paginado):

As propostas de Barthes [...] não têm a completude reconfortante de um sistema de pensamento, nem a enunciação forte dos que querem convencer e aliciar seguidores”.

Ou seja, forçar o texto com a escritura para servir a um modelo ou função específica seria trazer a escritura para a representação da língua e reforçar estereótipos. A leitura e a escrita de textos em alfabetização, na perspectiva da escritura, utiliza-se do código escrito ao modo escrivência e perverte-o e subverte-o para não produzir repetições. Nesse sentido, dá espaço para manifestações de vida de quem lê e escreve alimentando o pensamento fora dos modelos estruturantes de ensino.

O texto como escritura abre uma fresta e um respiro na nossa prática pedagógica para experimentarmos com as crianças a leitura e a escrita com os menores de nossas vidas, numa tentativa de estilhaçar as amarrações do texto que foi reduzido ao ensino da língua na alfabetização para podermos quem sabe, fazer escritura variando o fluxo da escrivência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de mergulhar no texto em alfabetização durante os dois anos de escrita desta dissertação de mestrado, como uma professora-alfabetizadora e uma pesquisadora guiada pelos conselhos, levou-me a descobrir que as legislações e as teorias pedagógicas que tiveram entrada no Brasil são determinantes nas escolhas de textos nas salas de aula e estão a serviço das intenções políticas de seu tempo.

Nesse percurso de pesquisa, constatei que a alfabetização esteve e permanece sendo objeto de um projeto de nação, e que o texto vem sendo utilizado para dar conta desse propósito que tem como base as pedagogias clássicas de alfabetização os métodos, a psicogênese e o letramento. Desse modo, pude, então, perceber que o que se lê e se escreve em sala de aula é o que foi autorizado pelas políticas públicas, e que por trás de toda lei há uma concepção de educação por parte de quem a escreveu e a aprovou.

Dando continuidade, ao analisar as legislações brasileiras voltadas à educação e como elas indicam que sejam trabalhados os textos em salas de aula de alfabetização, percebi que, ao mesmo tempo que fazemos escolhas metodológicas, também fazemos escolhas políticas, visto que: uma está associada a outra e são, desse modo, indissociáveis.

Partindo do que foi escrito neste estudo, o que se buscou fazer nesta pesquisa foi um descolamento da lei e arrastar para a alfabetização a escritura num movimento transgressor. A escolha por ela buscou por um sopro e um movimentar fazeres em alfabetização para, dessa maneira, abrir espaço às potências de cada sujeito e dar forças à criação que não se deixa subtrair por modelos escolares. Em outras palavras, faz-se o combate desta pesquisa com a força invisível do que não existe na lei.

E com a força desse combate, procurei por um texto que não se apresentasse como aqueles propostos pelas pedagogias clássicas, as quais promovem a leitura e a escrita no âmbito da representação e repetição do lido. Foi-se espreitar em outras possibilidades de pensar o texto em alfabetização na tentativa de trapacear as regras da base alfabética e fazer outras amarrações em alfabetização. Por isso mesmo, não foi ao acaso a escritura, ela foi proposital na intenção de variar a noção de texto na alfabetização.

A contribuição desta pesquisa se dá por ela ter extraído de Barthes fragmentos de escritura para compor novos movimentos com o texto em alfabetização. E, desse modo, dar fluxo para que procuremos, em outras paragens, outros gestos em salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. A busca afora das teorias clássicas e das leis trouxe novas possibilidades para provocar desassossegos com o que se faz atualmente. Plainar em outras teorias e autores fora das pedagogias clássicas pode trazer para o ensino do texto em alfabetização contribuições para dar fôlego e fazer movimentos diferentes dos quais fazemos.

Para uma pesquisa que se desenvolveu em meio a conselhos, não poderia ser diferente nas considerações finais, portanto, seguem os conselhos de uma professora alfabetizadora para o texto no método, no construtivismo e letramento, e na escritura.

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto no método:

Professora, esta pesquisa fez-me confirmar que as escolhas em sala de aula são, também, políticas, portanto, mesmo que não queira ou não perceba, você faz escolhas por meio de sua prática pedagógica. E ao utilizar o texto como sugere o método, sem nenhuma entrada de outras teorias ou da escritura, você estará

contribuindo com as intenções maquinais de políticas públicas que querem o controle de mentes para melhor manipulá-las.

De modo algum, como professora-alfabetizadora e pesquisadora não reconheço que há, no método, estratégias pedagógicas necessárias para alfabetizar. Mas, sobretudo, devo alertar que o perigo está em segui-lo numa rigidez de estrutura que não permita a entrada de outros materiais ou meios de ensino diferentes do que ele propõe. Em suma, podemos subverter o método, que é a escrivência, e fazer dele escritura.

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto no construtivismo e no letramento:

Professora, ao que eu tenho percebido em meus estudos, as teorias pedagógicas do construtivismo vieram para romper no Brasil com mais de cem anos de leitura escravizada de textos para uso escolar crivado na cópia e na repetição. E, com certeza, essa fissura foi o ganho do século em alfabetização. Porém, as heranças psicogenéticas enraizadas na psicologia levaram para a alfabetização testes de escrita que, mal-aplicados, podem novamente aprisionar o pensamento.

Por isso, meus conselhos são: liberar as crianças para escreverem porque querem e porque se sentem capazes; proporcionar a escrita pela escrita de textos, pois nem tudo precisa ser classificado e posto em categorias de gêneros textuais; e, por fim, olhemos para a escrita da criança com mais leveza.

Conselho de uma professora alfabetizadora para o texto como escritura:

Professora, percorri dois anos de leitura e escrita para, ao fim deste tempo, tentar entender como a escritura pode ser possível na alfabetização. Com base nisso, arrisco-me a deixar alguns conselhos depois de ter tentado, nesta dissertação e em sala de aula, fazer escritura.

Sendo assim, os conselhos a partir da minha vivência com a escritura são: leia o texto de uma criança de maneira inclassificável, pois ele é a expressão de uma vida; valorize os processos criativos ao invés de só querer colocar as produções das crianças dentro de modelos de ensino estruturados; e, por fim, use a escrevência para subvertê-la e fazer dela um instrumento de criação.

Todos esses conselhos constam como figuras nas páginas 7, 8 e 9 desta dissertação.

Bem, chegando ao fim desta dissertação que ouviu e deu conselhos sobre o texto na alfabetização, coloquei-me a pensar sobre os limitadores de uma pesquisa que se encontrou com o texto como escritura em meio a uma pandemia. O mais provável é que tenha se deixado passar matérias mais palpáveis, palatáveis e sentidas em meio a essa vida que pesquisou. Quem sabe, é por esse mesmo motivo que esta escrita permitiu-se ouvir conselhos de um avô que não existe mais. Uma escrita de fabulação solitária, sem cheiro e sem calor de gente da universidade. Uma pesquisa feita entre uma mesa, uma cadeira e um computador. Se isso não é um limitador da vida que há na pesquisa, não sei o que mais seria.

E sobre uma pesquisa que se encontra com a escritura e escreve um texto em meio à vida, tenho a contar que nasceu o Lucas, em 8 de janeiro de 2021. Ele e Artur, seu irmão, acompanharam uma mãe-pesquisadora por dois anos em meio à pandemia da covid-19.

O tempo cessou para esta dissertação de mestrado que tentou ser escritura em meio a vidas pulsantes dentro e fora de mim, e outra mais que me sussurraram conselhos para fazer pesquisa e provocar questionamentos em alfabetização, texto e escritura.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martinsfontes, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2017.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BRASÍL. Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Palacio do Governo Provisório, 8 de novembro de 1890, 2º da Republica. Brasília, 1890. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decretos%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Brasília, DF, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Brasília, DF, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1967. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus** de 11 de agosto, nº 5.692, de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Lei nº10.172, de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 21 de maio 2020.

DEUS, João. **Cartilha Maternal**. Lisboa: Jornal Expresso, 1996.

DIDEROT, Denis. **Sêneca sobre a brevidade da vida**. Porto alegre: L&PMPOCKET, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Sílvio. Filosofia da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; e FERRARI, A. **Focault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

LE MOS, Caroline Murta. Construindo “memórias materiais” da ditadura militar: a arqueologia da repressão e da resistência no Brasil. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 68-80, 2016. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/index.php/sab/article/view/8>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita**: coleção Lourenço Filho. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-](http://portal.inep.gov.br/informacao-da)

publicacao/ /asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494176. Acesso em: 19 maio 2020.

MATOS, Sônia Regina da Luz Matos. **Alfabetização e escritura**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

MATOS, Sônia. Micrométodo de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324295272_Dialogos_com_a_educacao_a_escolha_do_metodo_e_a_identidade_do_pesquisador. Acesso em: 23 fev. 2021.

MOISÉS, Leyla Perrone. **O saber com sabor**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Martinsfontes, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MORAIS, Janaína Silva. **Grupo escolar Joaquim Nabuco**: história e práticas educativas. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22262/1/JanainaSilvaDeMoraes_DISSERT.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INEP, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: UNESP, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago.2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método de Alfabetização e Projetos para a Nação II. *In*: Grupo de estudo e pesquisa linguagem oral, leitura e escrita na infância, 2020, Cuiabá. Youtube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=phPawAjRICU&ab_channel=BarbaraCortella. Acesso em: 03 dez. 2020.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. 1. ed. Lisboa: Coleção Sagaz, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. São Paulo: Autêntica, 2014.
Disponível em: <https://covers.vitalbook.com/vbid/9788582174609/width/480>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 59. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 10. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. *Queres ler?*. 2001. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

da fé de Nossa Senhora do Car a

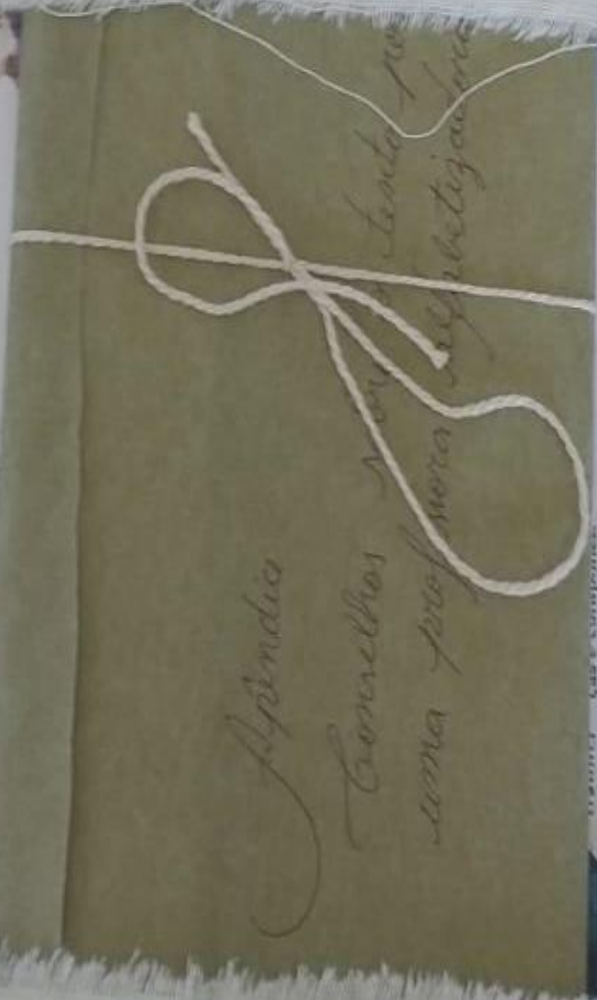
sempre uma verdade de toda
a Caravaggio. A devoção espírita
em Acora o Sarcófago de Caravaggio
com trazida da Itália. A fé de nos
a definitiva".

de São Carlos, no Brasil.

de São Carlos, no Brasil, em investigação
de São Carlos, no Brasil, em investigação
de São Carlos, no Brasil, em investigação.

Caravaggio, mas também de outros artistas italianos.
Obras de Caravaggio, como a "Jovem com maçã",
estão expostas na Galeria de Arte Moderna de São Carlos.
A Galeria de Arte Moderna de São Carlos, em São Carlos,
é a principal instituição cultural da cidade, com uma
coleção de obras de arte de São Carlos, no Brasil.
A Galeria de Arte Moderna de São Carlos, em São Carlos,
é a principal instituição cultural da cidade, com uma
coleção de obras de arte de São Carlos, no Brasil.

A Galeria de Arte Moderna de São Carlos, em São Carlos,
é a principal instituição cultural da cidade, com uma
coleção de obras de arte de São Carlos, no Brasil.
A Galeria de Arte Moderna de São Carlos, em São Carlos,
é a principal instituição cultural da cidade, com uma
coleção de obras de arte de São Carlos, no Brasil.



Apêndice
Conselhos de São Carlos, no Brasil
uma profecia de São Carlos, no Brasil



Franco Stédile

A AgriLife está produzindo
150 unidades de tratores, uma segunda
Siedle, há mercado para absorver
o dobro dessa produção. A imor-
talização somente virá, acredita-
se, quando os fornecedores regu-
larem as entregas de peças.
Além disso, o empresário fala na
necessidade de readequar os pro-
jetos dos tratores AgriLife que hoje
estão entre 30 e 40% defasados.
enquanto os custos de produção
encontram-se em patamares mu-
ltiplamente elevados.

para o lançamento
produtos AgriLife com
período de recupera-
ção de tratores em todo
o Siedle, emende-
mento do mercado
que relacionado com
aumento no poder de
compra agrícola, durante