

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE/CASCVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**MÉTODO FÔNICO: DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO
OU DO RETORNO À INEXISTÊNCIA SÓCIO-HISTÓRICA DO SUJEITO DA
LINGUAGEM**

CLAUDIA GALLERT

**CASCVEL
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE/CASCADEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**MÉTODO FÔNICO: DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO
OU DO RETORNO À INEXISTÊNCIA SÓCIO-HISTÓRICA DO SUJEITO DA
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto

**CASCADEL
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

G159m Gallert, Claudia
Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem. / Claudia Gallert.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
186 f.; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Método fônico. 3. Concepções de linguagem. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 372.4

Ao Raul – luar das minhas noites e dos meus dias

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à professora Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto, por ter acreditado no projeto que originou esta pesquisa e por aceitar orientá-lo. Agradeço pelas suas orientações, no melhor sentido da palavra "orientação" sempre soube onde eu ia e o que eu queria, mesmo no longo período em que tais coisas eram enevoadas aos meus olhos. Com ela tive o prazer de aprender mais sobre o Círculo de Bakhtin, não apenas teoricamente, mas experimentando o que é viver bakhtinianamente. Não porque tenhamos Bakhtin como uma espécie de guru, mas porque, quanto mais compreendemos da perspectiva do Círculo, mais percebemos a vivacidade da linguagem e, como nela, somos constituídos humanos. A dialogicidade com a professora Ivete nesses dois anos, mesmo com as dificuldades da distância, promoveu profundas mudanças no sujeito que sou. Levo o que aprendi ao conhecer pessoa tão maravilhosa, e daqui pra diante, certamente, nos meus enunciados sempre terá a voz da Ivete.

Aos meus pais que tornaram possível a realização desse mestrado. Me proporcionaram o aparato material, mesmo em meio as dificuldades de família trabalhadora, para que eu pudesse realizá-lo. Foram eles que mantiveram minha vida em ordem para que eu pudesse dedicar-me aos estudos. Apoiaram na decisão de trabalhar menos e, conseqüentemente, receber menos. Mas, principalmente, foram meus pais que cuidaram do meu filho! Nas horas de estudo, durante as viagens semanais, nos momentos da solidão da escrita... em todas as minhas ausências. Embora me apertasse o coração de mãe e tantas vezes viajei com lágrimas nos olhos, sempre pude me tranquilizar por saber que o Raul estava bem cuidado.

Com certeza, ao senhor Holdemar e senhora Valmedi meus maiores agradecimentos! Também aos meus irmãos, Rodrigo, em Foz, pelas páginas digitadas e figuras digitalizadas, e Eduardo, em Cascavel, pelas poucas, mas boas conversas.

Agradeço à Helena, avó do Raul, pelo carinho em cuidar dele enquanto minhas férias eram dedicadas à escrita final. Sem dúvida, foi um apoio fundamental para que pudesse dedicar-me exclusivamente à escrita.

Agradeço ao meu companheiro Giancarlo pela atenção, carinho e contribuições. Muito dessa dissertação é resultado das nossas conversas nas minhas passagens à Cascavel ou dele pela fronteira. Além disso, foi o Gian que me ofereceu estadia e os momentos de descontração nos períodos em que estive em Cascavel. Também pelo apoio e paciência nos momentos de tensão, principalmente na formatação final.

Agradeço às professoras Dra. Deise Cristina de Lima Picanço e Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo por aceitarem compor a banca examinadora e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, em especial aos professores Dr. Gilmar Henrique da Conceição, Dra. Maria Lídia Sica Szymanski, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini. Dr. Alexandre Felipe Fiuza, Dr. João Carlos da Silva, Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, Dra. Dulce Maria Strieder, Dra. Fernanda Aparecida Meglhioratti e Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto pelas disciplinas ministradas, que contribuíram significativamente para minha formação de pesquisadora e para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas vozes e dos autores estudados estão presentes nesse trabalho, como não poderia deixar de ser. Em especial, ao professor Dr. Alexandre Felipe Fiuza, pelo trabalho como coordenador do Programa de Mestrado durante nosso percurso.

Agradeço à Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária do Programa de Mestrado, pelo trabalho desenvolvido com dedicação e atenção. Sempre pronta a atender quando lhe "importunava" com a necessidade de declarações mensais.

Agradeço aos colegas de turma, que foram companheiros nesse processo, nas discussões durante as disciplinas, nas conversas nos cafés dos intervalos... compartilhando angústias e conhecimentos.

Agradeço à professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que, durante a formação continuada para professores da rede municipal de Foz do Iguaçu, no ano de 2010, me apresentou o que constituiu-se o referencial teórico e metodológico desta pesquisa: o Círculo de Bakhtin. Naquele primeiro encontro, no PTI – Parque Tecnológico de Itaipu – encontrei um direcionamento para minhas investigações. Também as primeiras discussões e aprendizagem no grupo de estudos da AMOP e como aluna especial no Programa de Mestrado em Letras da Unioeste – Cascavel – que marcam o início de minha caminhada bakhtiniana.

Às colegas do GPEFOR – Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – pelas discussões nas reuniões do Grupo. Sempre tem a voz de uma e de outra nas linhas deste trabalho.

Agradeço às minhas amigas, amigos, primas e primos de Foz do Iguaçu, de Cascavel e de Paranaguá, aos camaradas do PCB-FOZ, aos companheiros do SISMUFI – Sindicato dos Servidores Municipais de Foz do Iguaçu – e da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná –, que entenderam o meu "sumiço" e compreenderam que não me retirei da luta.

Agradeço às minhas companheiras de profissão durante os dez anos de trabalho como professora dos anos iniciais na rede municipal de Educação de Foz do Iguaçu, com quem dividi as angústias que acarretaram na preocupação que culminou nesta pesquisa. Em especial, as professoras da Escola Municipal Jorge Amado, onde trabalhei durante os anos de 2010 e 2011, pois participaram ativamente de muitas discussões sobre o método fônico para alfabetização, incluindo entre elas minha mãe, professora alfabetizadora. Ainda, à diretora Neli Maria Griebel, que não poupou esforços no processo de liberação para as aulas do Mestrado no ano de 2011. E aos meus novos companheiros de trabalho, agora como pedagoga da rede estadual de Educação, do Colégio Estadual Ipê Roxo, onde trabalhei nos anos de 2012 e 2013, que souberam compreender minhas falhas como pedagoga iniciante com a cabeça no Mestrado.

Às amigas Jacque pelo companheirismo e pelo fornecimento de canetas – foram tantas! À Patrícia pela correção meticulosa. E à Jéssica pela tradução do abstract.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos motoristas da Princesa dos Campos e da Viação Catarinense que me conduziram com segurança nas viagens de idas e vindas pela BR 277, nestes dois anos de Mestrado.

Enfim, agradeço a todos, que mesmo não nominados aqui, contribuíram com a realização deste trabalho. Obrigada!

*A “essência” do peixe de água doce é a água de um rio.
Mas deixa de ser a “essência” do peixe,
e já não é um meio adequado de existência,
assim que o rio é posto a serviço da indústria,
assim que é poluído com tintas e outros produtos residuais,
e navegado por barcos a vapor,
ou assim que a sua água é conduzida para canais onde bastam os esgotos
para privar o peixe do seu meio de existência.*

Marx e Engels

GALLERT, Claudia. **Método Fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem.** 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

RESUMO: O método fônico vem sendo apresentado pelos seus defensores como a solução para eliminar do Brasil o fracasso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, corrigindo os problemas na alfabetização. Compreendemos que a alfabetização não se restringe à aplicação de um método salvador de ensino, como garantia de aprendizagem, nem como fase inicial de escolarização. Primeiramente, trata-se de um trabalho com a linguagem, e, portanto, toda forma de encaminhar o trabalho pedagógico para alfabetização associa-se à uma concepção de linguagem. Esta pesquisa foi dedicada à análise das atividades do Livro do Aluno *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*, de Seabra e Capovilla (2010), para encontrar elementos que possibilitem identificar qual a concepção de linguagem que embasa a orientação do método fônico para a alfabetização. A perspectiva bakhtiniana fundamentou a discussão desta pesquisa, sobre a constituição da alfabetização como signo e como esfera de atividade humana, portanto, campo de disputas ideológicas. A partir daí, discutiu-se como as relações entre prática pedagógica, metodológica e concepção de linguagem condicionam as relações sociais estabelecidas na escola, nos processos de ensino e de aprendizagem, manifestando uma determinada compreensão de sujeito e de sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Método fônico. Concepções de linguagem.

GALLERT, Claudia. **Phonics method: the success of learning in literacy or the return of the non-existence socio-historical of subject from language.** 2013. 186f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Supervisor: Prof. Doc. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

ABSTRACT: The phonic method has been presented by its proponents as a solution to eliminate the Brazilian failure of children in reading and writing, correcting problems in literacy. Understand that the literacy is not restricted to the application of a savior method teaching, learning as collateral or as an initial phase of schooling. First, it is a job with the language, and therefore, every form of forward pedagogical work for literacy is associated with a conception of language. This research has been devoted to the analysis of the activities of the Student Book *Literacy phonic: building competence in reading and writing*, by Seabra Capovilla (2010), to find elements that allow to identify which language conception that supports the orientation of phonic method to literacy. The Bakhtinian perspective grounded discussion of this research on the formation of literacy as a sign and as a sphere of human activity, therefore a field ideological disputes. From there, we discussed how the relationship between teaching practice, methodological and language conception influence social relationships within the school, in the processes of teaching and learning, expressing a certain understanding of subject and society.

Keywords: Literacy. Phonic method. Languages conceptions

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do Livro do Aluno <i>Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita</i> , de Seabra e Capovilla, 2010.....	108
Imagem 2: Folha mnemônica – alfabeto	110
Imagem 3: Ficha de leitura da letra D.....	122
Imagem 4: Exercício 'a' da atividade 25.	123
Imagem 5: Exercício 'f' da atividade 45	123
Imagem 6: Exercício “b” da atividade 3	127
Imagem 7: Exercício “b” da atividade 21	128
Imagem 8: Exercício “d” da atividade 7	128
Imagem 9: Exercício 'c' da atividade 112.....	129
Imagem 10: Atividade 38.....	149
Imagem 11: Atividade 82	153
Imagem 12: Exercício 'd' da atividade 101	158
Imagem 13: Exercício 'f' da atividade 73	159
Imagem 14: Atividade 119	161
Imagem 15: Continuação da atividade 119.....	162
Imagem 16: Exercício '5' da atividade 123	163
Imagem 17: Atividade 115	165

LISTA DE QUADROS

Quadro n° 1: Classificação das atividades fônicas do Livro do Aluno <i>Alfabetização fônica</i> , de Seabra e Capovilla (2010)	113
Quadro n° 2: “Enunciados” de atividades do Livro do Aluno <i>Alfabetização fônica</i> , de Seabra e Capovilla (2010).....	132
Quadro n° 3: Classificação das atividades metafonológicas do Livro do Aluno <i>Alfabetização fônica</i> , de Seabra e Capovilla (2010)	144
Quadro n° 4: Classificação das atividades de interpretação e produção de texto do Livro do Aluno <i>Alfabetização fônica</i> , de Seabra e Capovilla (2010)	157

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	16
1 ALFABETIZAÇÃO: DE SIGNO À ESFERA DE ATIVIDADE	24
1.1 Da constituição da palavra alfabetização como signo.....	25
1.2 A Alfabetização como esfera de atividade humana e os diferentes sentidos da alfabetização	51
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO.....	68
2.1 Concepções normativistas de linguagem	69
2.1.1 Objetivismo abstrato ou linguagem como instrumento de comunicação ...	70
2.1.1.1 Elementos históricos do objetivismo abstrato.....	74
2.1.1.2 Objetivismo abstrato – linguagem como instrumento de comunicação – e alfabetização	76
2.1.2 Subjetivismo individualista ou linguagem como expressão do pensamento	83
2.1.2.1 Elementos históricos do subjetivismo individualista	88
2.1.2.2 Subjetivismo individualista – linguagem como expressão do pensamento – e alfabetização.....	89
2.2 Linguagem como interação verbal: nem expressão do pensamento, nem instrumento de comunicação.....	95
2.2.1 Linguagem como interação verbal e alfabetização.....	101

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO LIVRO <i>ALFABETIZAÇÃO FÔNICA: CONSTRUINDO COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA</i>	104
3.1 Organização do Livro do Aluno <i>Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita</i>	109
3.2 Análise das atividades do Livro do Aluno	111
3.2.1 Atividades fônicas	112
3.2.2 Atividades metafonológicas	143
3.2.3 Atividades de leitura e escrita de textos	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179

INTRODUÇÃO

O método fônico é uma metodologia para o ensino inicial da língua escrita, portanto, um método de alfabetização. Dentre os variados métodos de alfabetização desenvolvidos historicamente encontram-se aqueles classificados como métodos de marcha sintética¹, caracterizados por iniciar o ensino sistemático da língua escrita partindo do que consideram as unidades menores da língua – letras, sílabas e fonemas. Existem três modalidades de métodos de marcha sintética: os que partem das letras, denominados métodos de soletração; os que partem das sílabas, denominados métodos silábicos; e os que partem dos fonemas, denominados métodos fônicos.

Há diferentes propostas de métodos de alfabetização denominados fônicos. São caracterizados pelo ensino sistemático da correspondência entre grafemas e fonemas, para que, assim, os alunos aprendam o princípio alfabético da língua escrita e, sejam levados a dominar a técnica da escrita como codificação e da leitura como decodificação.

Esta pesquisa tem como recorte a proposta de método fônico para a alfabetização organizada por Seabra e Capovilla (2010)². Consiste em uma análise das atividades do Livro do Aluno *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita* (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Objetivamos analisar a concepção de linguagem que embasa as atividades organizadas pelos autores para serem oferecidas aos alunos na alfabetização, buscando estabelecer relações de como esta concepção de linguagem, a partir da compreensão de sujeito inerente à ela, determina as relações sociais que ocorrem na escola durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Embora o recorte de pesquisa seja o Livro do Aluno, em alguns momentos recorreremos ao Livro do Professor *Alfabetização: Método fônico* (CAPOVILLA;

1 Sobre as classificações dos métodos de alfabetização ver Mortatti (2000).

2 Há outras organizações do método fônico, como, por exemplo, as realizadas por: João Batista Araújo e Oliveira – cujas publicações estão disponíveis no endereço eletrônico do Instituto Alfa e Beto www.alfaebeto.org.br, do qual é presidente; Renata Jardini (2007) – denominado “método da boquinha” – e por Iracema Meireles (2009). No entanto, em nossa pesquisa optamos por analisar o método fônico apenas na organização de Seabra e Capovilla (2010).

CAPOVILLA, 2007)³ pois nele os autores apresentam as orientações de como o professor deve proceder na implementação do método fônico em sala de aula.

A preocupação com o objeto desta pesquisa desenvolveu-se no decorrer dos dez anos em que atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação do município de Foz do Iguaçu-PR. Durante esse período, iniciado em 2002, observei que a cada mudança na gestão municipal, em decorrência da eleição de novos prefeitos, havia mudanças nas orientações da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – SMED-FI – às professoras das escolas municipais para o trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização.

Em 2002, a SMED-FI possuía um convênio com a Editora Base, de Curitiba, que fornecia livros didáticos para os alunos – livros consumíveis – e promovia os chamados Assessoramentos Pedagógicos, encontros em que os professores da rede municipal recebiam orientações de profissionais da Editora Base quanto ao uso do livro didático e encaminhamentos para o trabalho pedagógico. A orientação metodológica desse livro didático estava atrelada ao Construtivismo, inclusive para a alfabetização.

Em 2005, a gestão municipal que assume a Prefeitura, e a SMED-FI, realiza uma consulta aos professores para verificar sua vontade quanto à manutenção do convênio com a Editora Base. Embora o resultado tenha apresentado uma diferença percentual inferior a dez por cento, a maioria optou pelo cancelamento do convênio, e assim foi feito.

Em decorrência, no período entre 2005 e 2009, os livros didáticos utilizados nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, tanto para a alfabetização como para as demais séries/anos do Ensino Fundamental, foram os livros enviados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – do MEC – Ministério da Educação. Neste período, ficou a cargo dos professores fazer a escolha do livro didático a ser utilizado de acordo com os critérios do Programa.

O ano de 2007 foi marcado por alguns acontecimentos importantes na educação municipal de Foz do Iguaçu. Concluiu-se o *Currículo Básico para a Escola*

3 O material analisado constitui-se em dois livros: o Livro do Professor *Alfabetização: Método fônico* (2007), assinado por **Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla** e Fernando César Capovilla; e o Livro do Aluno *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita* (2010), assinado por **Alessandra Gotuzo Seabra** e Fernando César Capovilla. Portanto, embora ambos os livros tenham sido publicados pelos mesmos autores, devido a essa diferenciação no nome da autora, usaremos Capovilla e Capovilla (2007) quando a referência for ao Livro do Professor e, Seabra e Capovilla (2010) quando a referência for ao Livro do Aluno.

Pública Municipal da Região Oeste do Paraná, que ficou conhecido como “Currículo da AMOP”⁴ – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – uma vez que a elaboração desse documento foi organizada por essa Associação. Como o município de Foz do Iguaçu é integrante da AMOP, a partir de 2007 o “Currículo da AMOP” passou a ser a base legal também para as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental desse município.

Ainda em 2007, realizou-se a primeira Prova Brasil⁵, cujos resultados são expressos no IDEB⁶ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. E, ainda, nesse ano, o município de Foz do Iguaçu iniciou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos – acatando a deliberação da Lei 11.274/06 – com a abertura de turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental em três escolas. Em 2008 a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos abrangeu todas as escolas do município. No entanto, como a implantação foi feita de forma gradativa, até o ano de 2011 coexistiram nas escolas municipais as duas grades para o Ensino Fundamental: anos e séries iniciais.

Nas eleições de 2008 a gestão municipal foi reeleita e, após a divulgação dos resultados do IDEB, a política educacional do município voltou-se para o desenvolvimento de várias ações com o objetivo de elevar esse índice. Uma dessas ações foi a divulgação e posterior implementação do método fônico para alfabetização.

O município de Foz do Iguaçu teve média 4,8 no IDEB de 2007. Acima da meta proposta, que era de 4,3. Nos resultados do IDEB de 2011, passados quatro anos, a média foi de 7,0; ficando 2,0 pontos acima da meta para aquele ano.

Poderíamos inferir que a elevação do índice seria resultado da adoção do método fônico nas turmas de alfabetização. No entanto, quando os alunos que realizaram a Prova Brasil em 2011 frequentavam a primeira série ou segundo ano – visto que havia as duas grades em 2008 – do Ensino Fundamental, as professoras alfabetizadoras da rede municipal ainda tinham autonomia didática em relação ao

4 As versões para download do “Currículo da AMOP” estão disponíveis no endereço eletrônico: <<http://www.amop.org.br/>>

5 Informações sobre a Prova Brasil podem ser acessadas nos endereços eletrônicos do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article e do INEP: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>

6 Informações sobre o IDEB podem ser acessados no *Portal IDEB*, disponível no endereço eletrônico: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>

seu trabalho pedagógico e o material didático utilizado, como dito, era o distribuído pelo PNLD, do MEC.

Para divulgação do método fônico, em 2009, todos os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil assistiram uma palestra com o Dr. Fernando César Capovilla⁷, pesquisador, defensor, divulgador e produtor de material didático do método fônico. Esse encontro teve por objetivo propagandear o método fônico para alfabetização segundo a perspectiva do palestrante, convidando os professores a utilizá-lo.

No decorrer do ano de 2009, os professores que optaram pelo método fônico para alfabetização e a Equipe de Alfabetização da SMED-FI participaram de encontros com professores da rede privada que faziam uso desse método de ensino para receberem orientações de sua aplicação.

Em 2010, o convite tornou-se imposição através do uso obrigatório do Livro do Aluno *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita* (SEABRA; CAPOVILLA, 2010), enviado para todos os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Também os alunos da Educação Infantil, do denominado Pré-Escolar, tanto nas escolas como nos CMEIs – Centro Municipal de Educação Infantil – receberam livros didáticos adquiridos pela prefeitura e produzidos pelo Instituto Alfa e Beto, cuja base também é o método fônico, na organização realizada pelo Ph.D. João Batista Araujo e Oliveira. Para as turmas de segundos anos do Ensino Fundamental, a Equipe de Alfabetização da SMED-FI organizou e distribuiu atividades em formato de apostilados, com o objetivo de dar continuidade à homogeneização do uso do método fônico.

Desde então, os professores do Pré-Escolar e dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental participam de encontros de Formação Continuada para receberem capacitação referente à aplicação do método fônico. Além disso, a Equipe de Alfabetização da SMED-FI realiza visitas nas escolas para supervisionar e auxiliar os professores nessa tarefa. André (2011), em tese de doutorado, estudou aspectos do uso do livro didático *Alfabetização fônica – construindo competência de*

7 Segundo informações do texto de apresentação do autor no Livro do Aluno, Fernando César Capovilla é psicólogo e livre-docente em Neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo. Dentre as várias funções que acumula, é chefe do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental, e do Centro de Atendimento Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do Instituto de Psicologia da USP. Autor e co-autor de vários trabalhos científicos que, segundo ele, serviram de base para a elaboração, junto com Alessandra G. S. Capovilla, do Livro do Professor *Alfabetização: método fônico*, do qual resultou o Livro do Aluno *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*.

leitura e escrita (SEABRA; CAPOVILLA, 2010), no município de Foz do Iguaçu e, constatou que a Equipe de Alfabetização da SMED-FI fazia controle das professoras, pressionando-as a utilizar o método fônico por meio de testes periódicos em que os alunos eram solicitados a ler as fichas de leitura que compõem o referido livro didático.

Concomitante a esse movimento referente à alfabetização, os professores das demais séries/anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a participar de encontros de Formação Continuada voltados para a aplicação da metodologia da Sequência Didática⁸, preconizada no “Currículo da AMOP”, para o trabalho pedagógico com o ensino da Língua Portuguesa nessa etapa de escolarização.

Nos pareceu que havia divergências teóricas entre os encaminhamentos da SMED-FI para as turmas de alfabetização e para as demais séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse problema foi objeto de trabalho monográfico⁹, em que procuramos identificar consonâncias e divergências entre o que preconiza o “Currículo da AMOP” e o livro didático utilizado para alfabetização em Foz do Iguaçu, ou seja, o Livro do Aluno *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita*, de Seabra e Capovilla (2010).

Naquele trabalho inferimos que a compreensão da SMED-FI, em relação ao ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pauta-se no entendimento que, primeiramente, deve-se alfabetizar as crianças – valendo-se do método fônico para alfabetização – para, posteriormente, letrar – valendo-se da metodologia da Sequência Didática.

As observações realizadas não esgotaram o objeto de estudo e incitaram a necessidade de uma análise mais aprofundada do método fônico, na organização de Seabra e Capovilla (2010), com vistas a responder como as relações entre prática pedagógica, metodológica e concepção de linguagem condicionam as relações sociais estabelecidas na escola, na alfabetização, visando a formação de um determinado tipo de sujeito para uma determinada sociedade.

8 Proposta elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptada por Costa-Hübes, publicada pela AMOP, no Caderno Pedagógico 01 (2007).

9 Monografia intitulada *Encaminhamentos metodológicos para alfabetização em Foz do Iguaçu e o Currículo Básico da Região Oeste do Paraná – consonâncias e divergências*, realizada em 2011, sob orientação do professor Msc. Mateus Marchesan Pires, para obtenção do título de especialista e conclusão do curso de Pós-Graduação, nível *lato sensu*, Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, ofertado pela UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Modalidade de Ensino a Distância.

Para realização da análise elegemos as formulações do Círculo de Bakhtin¹⁰ como referencial teórico, pois entendemos que este nos oferece os elementos necessários para a análise pretendida, já que buscamos identificar e problematizar a concepção de linguagem expressa nas atividades do livro didático do método fônico e suas determinações nas relações sociais inerentes aos processos escolares de ensino e de aprendizagem.

O Círculo de Bakhtin oferece uma análise crítica das orientações do pensamento linguístico que fundamentam diferentes concepções de linguagem. São elas: o objetivismo abstrato, o subjetivismo individualista e a interação verbal. Essa análise nos oferece fundamentação para identificar e problematizar a partir de qual concepção de linguagem o método fônico propõe o trabalho com o ensino inicial da leitura e da escrita.

A opção pelo Círculo de Bakhtin deu-se não apenas como referencial teórico, mas também metodológico, que nos permite compreender a alfabetização¹¹ enquanto signo e esfera de atividade humana, histórica e dialogicamente produzidos. Permite também compreender o livro analisado como um enunciado, produzido na corrente dialógica como resposta aos enunciados que o precederam, que manifesta um conteúdo ideológico e que expressa uma determinada visão de mundo.

Optamos por prescrutar a concepção de linguagem no método fônico por compreendermos que a alfabetização é primeiramente um trabalho com a linguagem. Todo trabalho pedagógico para a alfabetização estará orientado por uma

10 Tomamos como referência o livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (2009), publicado com os nomes de Bakhtin e Volochínov, e os textos “Os gêneros do discurso” e “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” publicados no livro “Estética da Criação Verbal” (2010a), e ainda “O discurso na poesia e o discurso no romance”, texto publicado no livro “Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)” (2010b), ambos assinados apenas por Bakhtin. Não entramos na discussão acerca da autoria das obras, e optamos por usar a escrita do nome dos dois autores separados por barra (Bakhtin/Volochinov) quando a referência for do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, e apenas o nome de Bakhtin quando a referência for dos textos “Os gêneros do discurso”, “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” e “O discurso na poesia e o discurso no romance”. Quando a referência for ao conjunto da obra usaremos o termo “Círculo de Bakhtin” – ou apenas Círculo.

11 Para diferenciar os usos da palavra alfabetização neste trabalho, optamos por usar *alfabetização* em itálico para referirmo-nos à palavra alfabetização, enquanto signo. Quando tratarmos da alfabetização especificamente como esfera de atividade optamos por grafá-la com a inicial maiúscula – Alfabetização. Nos demais sentidos para alfabetização, ou quando esses sentidos mesclam-se possibilitando aferir outros sentidos, será grafada com minúsculas sem itálico.

concepção de linguagem, ainda que o professor alfabetizador não tenha clareza disso.

Em nosso entendimento, ao identificarmos a concepção de linguagem que orienta o método fônico expressa nas atividades que os alunos devem realizar, podemos identificar também seu conteúdo ideológico. Ideologia é entendida na perspectiva bakhtiniana como campo de criatividade humana, onde ocorrem confrontos e disputas, mas também consonâncias, o que permite a proliferação e o uso dos signos elaborados ideologicamente.

Em relação às concepções de linguagem, podemos afirmar que se associam à outras concepções, constituindo todo um construto ideológico que busca explicar o mundo, a sociedade, o homem, a criança, os processos de ensino e de aprendizagem, a língua, a alfabetização, a escola... a partir de determinados referenciais teóricos que são também ideológicos. Vinculam-se à determinada visão de mundo e projeto de sociedade.

Para realização de nossa pesquisa, inicialmente tornou-se necessário compreender como a alfabetização constituiu-se historicamente como uma necessidade humana, constituindo, assim, um signo, que reflete e refrata determinado conteúdo ideológico. Tal constituição está relacionada com uma concepção de linguagem, que nos parece ter permeado o trabalho com a alfabetização historicamente, e que, atualmente, continua perceptível em determinadas práticas de alfabetização.

Além do signo *alfabetização*, desenvolveu-se uma esfera de atividade humana dedicada às questões sobre o ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a qual podemos chamar: Alfabetização. No interior dessa esfera, são produzidos, historicamente, novos sentidos para a *alfabetização*, e novos signos relacionados a essa prática.

No primeiro capítulo, intitulado *Alfabetização: de signo à esfera de atividade*, discorreremos sobre o processo de elaboração social, ideológico e dialógico do signo *alfabetização* que acarretou no desenvolvimento da esfera Alfabetização; tratamos ainda do processo de elaboração de signos e sentidos na esfera da Alfabetização.

No segundo capítulo, tratamos das concepções de linguagem a partir da produção do Círculo de Bakhtin e procuramos estabelecer possíveis relações entre as formas de compreender a linguagem em cada uma delas e as maneiras de encaminhar o trabalho pedagógico no ensino inicial da leitura e da escrita.

Para isso, necessitamos realizar um recorte, pois verificamos que há diferentes classificações e denominações para as concepções de linguagem. Elegemos a classificação realizada por Geraldi (1997), pois este autor parte da crítica realizada pelo Círculo de Bakhtin às orientações do pensamento linguístico para classificar três concepções de linguagem: *linguagem como instrumento de comunicação*, associada ao pensamento linguístico objetivismo abstrato; *linguagem como expressão do pensamento*, associada ao pensamento linguístico subjetivismo individualista; e *linguagem como interação*, associada ao pensamento linguístico formulado pelo Círculo de Bakhtin.

O terceiro capítulo é dedicado para a apresentação da análise das atividades do Livro do Aluno, de Seabra e Capovilla (2010). Procuramos apresentar quais elementos encontrados nas atividades nos permitem associar o método fônico com uma determinada concepção de linguagem, a saber, o objetivismo abstrato. A partir disso, procuramos responder como as relações sociais estabelecidas na escola, na alfabetização, são determinadas pelas relações entre prática pedagógica, metodológica e concepção de linguagem, possibilitando a formação de um determinado tipo de sujeito para uma determinada sociedade.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

1 ALFABETIZAÇÃO: DE SIGNO À ESFERA DE ATIVIDADE

Atualmente o uso da língua escrita perpassa uma infinidade de atividades cotidianas, nas quais recorreremos à leitura e à escrita de forma tão espontânea que quase parece-nos natural, como se para nós, indivíduos alfabetizados, os atos de ler e escrever fossem propriedades inerentes ao ser humano. Mortatti (2004, p. 15) destaca que, atualmente, saber ler e escrever – e isso implica saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano – são necessidades tidas como inquestionáveis, seja para o exercício pleno da cidadania, no campo individual, seja para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

A importância da língua escrita atinge todos os níveis da vida humana, seja nas atividades diárias, seja na organização social. Tanto que estudos são realizados buscando identificar como a escrita atua na organização da sociedade letrada, nesse sentido, destacamos os estudos dedicados aos gêneros discursivos e suas circulações sociais.

Desde o advento da escrita há cinco mil anos, poderosas funções da sociedade (incluindo o direito, o governo e a economia) têm sido de modo crescente mediadas através de textos escritos. Esse desenvolvimento da escrita tem sido acompanhado por uma proliferação de formas escritas e situações que requerem a escrita – encaixadas dentro de sistemas de atividades cada vez mais complexos mediados por esses documentos (BAZERMAN, 2005, p. 15).

O advento de que trata o autor, resultou na necessidade de cada vez mais ampliar o número de pessoas habilitadas a lidar com a leitura e a escrita. Em nosso modelo de sociedade grafocêntrica, é de compreensão de todos o dever do Estado em proporcionar, por meio da educação escolar, o acesso de todos os cidadãos ao direito – e dever – de aprender ler e escrever, pois esta é vista como uma forma de inclusão social, cultural e política e de construção de cidadania. Esse entendimento suscitou no decorrer da história do Brasil – de forma mais acirrada após a Proclamação da República (1889) – a necessidade de desenvolver diversas ações por parte do poder público e da sociedade civil brasileira para que a universalização da educação escolar – e conseqüentemente da alfabetização, já que esta compreende a primeira etapa de escolarização e se caracteriza como condição *sine*

qua non para a continuidade dos estudos escolares – efetive-se plenamente, apesar de todas as dificuldades enfrentadas (MORTATTI, 2004, p. 15).

No entanto, a leitura e a escrita nem sempre tiveram espaço tão privilegiado na sociedade brasileira, nem a alfabetização sempre foi objeto de preocupação como vemos atualmente. Isso porque o modelo político e econômico do país até o século XIX não imputava a necessidade de saber ler e escrever, seja para participar na vida política como para ocupar postos de trabalho. O ingresso de crianças cada vez mais novas no aclamado mundo da escrita é uma necessidade, e uma imposição, relativamente nova na história da educação brasileira.

No que se refere especificamente ao ensino escolar inicial da leitura e da escrita, Mortatti (2000a, 2004, 2008b) afirma que a palavra *alfabetização* passou a ser utilizada a partir do final da década de 1910 para referir-se ao que, até então, era denominado “ensino das primeiras letras”.

Na sequência, trataremos da constituição da palavra *alfabetização* como signo na perspectiva bakhtiniana, para então abordar as discussões próprias da alfabetização a partir do momento em que ela entra no horizonte social brasileiro, ganhando autonomia e conquistando *status* de esfera específica dentro da esfera da Educação.

1.1 Da constituição da palavra alfabetização como signo

A palavra alfabetização é de uso corrente em várias esferas da sociedade, ultrapassando os limites da escola – local onde, institucionalmente, a alfabetização deve ocorrer. Pela sua visibilidade social podemos inferir que a alfabetização tornou-se objeto de relevância no horizonte das preocupações sociais dos brasileiros que se relacionam com ela direta ou indiretamente.

Como exemplos de pessoas que atuam em diferentes esferas de atividade humana e que se preocupam com a alfabetização, temos: profissionais dos diversos níveis e modalidades da educação escolar; pessoas envolvidas com práticas de educação informal ou não-formal que requerem o uso da leitura e da escrita; pais de crianças em fase de alfabetização ou que já avançadas na escolaridade apresentem dificuldades na apropriação da leitura e da escrita; profissionais de diversas áreas que atuam no auxílio de crianças com essa dificuldade como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, professores particulares; políticos

que almejam ou ocupam cargos eletivos e que frequentemente recorrem à alfabetização como objeto de propostas em que a finalidade, muitas vezes, volta-se para resultados eleitorais ou para elevação de índices; acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas que elegem a alfabetização como objeto de estudo, produzindo material científico acerca dessa temática; pessoas que produzem materiais didáticos e paradidáticos voltados para alunos e professores da alfabetização; produtores de material publicitário envolvendo a alfabetização, como propagandas de revistas e televisão; produtores de material jornalístico acerca da alfabetização, como reportagens, entrevistas, jornais e revistas; produtores de material artístico e literário envolvendo a alfabetização, como filmes, poesias, livros, imagens; entre outros.

No entanto, nem sempre tantas pessoas, envolvidas profissionalmente em áreas tão diversas, dedicaram-se à alfabetização. Essa abrangência é consequência da importância que a alfabetização ocupa atualmente em nossa sociedade, e, para compreender a crescente preocupação com a alfabetização, que ocasionou o deslocamento de preocupações sociais para esse objeto, optamos por, neste primeiro momento, tratar de alguns elementos históricos que nos permitem compreender a constituição da *alfabetização* como signo – na perspectiva bakhtiniana – em nossa sociedade, condição necessária para que atingisse a relevância social que hoje ocupa.

Também recorreremos à discussão acerca da historicidade da alfabetização, porque concordamos com Frigotto (2001, p. 34) quanto à necessidade de “saturarmos-nos de historicidade” para uma compreensão e crítica mais aprofundada das atuais contradições da sociedade e para elaboração de relações sociais alternativas. Pois, a atual necessidade social da alfabetização de todos não é natural à nossa sociedade, mas resultado de uma ação política historicamente construída.

Entendemos que nesse processo histórico, diferentes sujeitos elaboraram, e continuam a elaborar, diferentes sentidos para a alfabetização, materializados nos seus enunciados e permeados pelas situações de interação discursiva. Esses sentidos podem ser tão variados quanto podem ser possíveis as situações de interação e os acentos apreciativos atribuídos à alfabetização. A possibilidade de elaboração de diversos sentidos para uma mesma palavra é inerente ao entendimento de que, na perspectiva bakhtiniana, a palavra é signo por excelência e, portanto, não possui em si um significado estático. Por outro lado, esse

inacabamento próprio da palavra está relacionado ao que ela possui de estável enquanto signo: a propriedade de refletir e refratar uma realidade ideológica.

Portanto, a palavra possui um aspecto mutável quanto à elaboração de diversos possíveis sentidos para ela porque são desenvolvidos em relação à diferentes conteúdos ideológicos – que serão sempre refletidos e refratados na palavra. Neste capítulo, inicialmente, procuramos nos aproximar das condições sociais que possibilitaram o desenvolvimento da palavra *alfabetização* e, qual conteúdo ideológico podemos observar refletido no sentido elaborado para ela naquele contexto histórico. Mas, antes trazemos algumas questões acerca do signo na perspectiva bakhtiniana necessárias a compreensão de nossa exposição.

Para o Círculo de Bakhtin, há uma relação recíproca entre a realidade material e a realidade ideológica que se materializa nos signos, pois estes são compreendidos como produtos da realidade ideológica que só podem ser elaborados a partir da realidade material. Nos diferentes momentos, contextos e condições da realidade material de uma determinada comunidade, alguns objetos dessa realidade material tornam-se alvo da preocupação dos indivíduos, que elaboram produtos ideológicos acerca desse objeto. Os produtos ideológicos são materializados em signos, que passam a fazer parte da realidade material dessa comunidade.

Os signos são, portanto, constituintes da materialidade, elaborados a partir da própria materialidade na corrente dialógica da interação social através da linguagem. No entanto, não são objetos neutros, que apenas existem; abarcam em si uma outra realidade: a ideológica. Por isso, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 42) afirmam que os signos refletem e refratam em sua materialidade, a realidade ideológica.

Refletem porque, como não são neutros, os signos são sempre atravessados pelos acentos apreciativos dos indivíduos que interagem consigo, com os outros, com a realidade material e com a realidade ideológica através dos próprios signos. Ao interagir através dos signos e com os signos, os sujeitos interagem também com a realidade ideológica refletida neles, julgando-a, questionando-a, avaliando-a, ou de outras formas, inevitavelmente, respondendo a ela. Sua resposta será materializada nos enunciados, composto por signos, que novamente refletem, e refratam, a realidade ideológica composta pela valorização apreciativa do sujeito. Na perspectiva bakhtiniana esse movimento é chamado de cadeia dialógica.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 137) afirmam que a compreensão é sempre uma forma de diálogo, em que o indivíduo que compreende dialoga com a realidade ideológica refletida no signo, submetendo-a ao seu acento apreciativo, confrontando-o com os signos de que esse indivíduo já se apropriou. Desse modo, para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 98-99), na realidade "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis". No mesmo sentido, Fiorin (2008, p.19) destaca que qualquer objeto do mundo interior, subjetivo, ou exterior, materialidade, "mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciação dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio".

Do resultado desse processo de compreensão, o sujeito elabora o sentido do signo para si, que embora seu, no sentido individual, tem sua realidade no social. Ao valer-se do signo em situações de interação futuras, os sujeitos possibilitam que o signo refrate a realidade ideológica aos outros sujeitos, dando continuidade à corrente dialógica dos signos.

Como afirmamos, na perspectiva bakhtiniana, a palavra é o signo por excelência, pois

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42, grifos dos autores).

É nesse sentido que procuramos compreender as condições que possibilitaram o desenvolvimento da *alfabetização* como signo na perspectiva bakhtiniana. Se, para Bakhtin/Volochínov (2009), só podem tornar-se signo os objetos que em determinado contexto histórico são objeto de preocupação de uma determinada comunidade linguística, em que contexto histórico a *alfabetização* tornou-se objeto de preocupação dos brasileiros? A partir de quais "fios ideológicos" constitui-se enquanto signo? Estas são questões que buscamos responder neste capítulo.

Quanto à constituição dos signos na perspectiva bakhtiniana, no sentido de elaboração de novos signos, podemos destacar dois elementos primordiais: a interação social dos indivíduos e suas necessidades materiais. Esses dois elementos estão de tal forma imbricados na materialidade que se torna difícil separá-los, mesmo para cunho explicativo. Trazemos uma citação de Bakhtin/Volochínov sobre a relação destes dois elementos para auxiliar-nos na exposição.

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material [necessidades materiais]. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social* [interação social] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 46, grifos do autor).

Podemos observar que uma palavra não entra no horizonte social de uma comunidade a partir do ato criativo de um indivíduo isolado. Mesmo quanto à sua constituição, a palavra é sempre um objeto social. Mortatti realizou uma ampla pesquisa sobre os métodos de alfabetização no estado de São Paulo a partir de documentos históricos escritos por intelectuais (acadêmicos ou não), legisladores de ensino, administradores públicos, educadores, professores e alunos. Os resultados de sua pesquisa foram publicados pela Editora UNESP, no livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. Nos documentos estudados pela pesquisadora, a palavra *alfabetização* (grafada *alphabetização*) aparece nos documentos oficiais pela primeira vez, utilizada por Oscar Thompson, em 1918, então diretor geral da instrução pública de São Paulo, no seu Relatório contido no *Anuario do ensino*, referindo-se ao “insucesso da *alphabetização*” evidenciado nos dados estatísticos das taxas de reprovação no primeiro ano de escolarização (MORTATTI, 2004, p. 60).

Por entendermos que a constituição das palavras é sempre social, e, portanto, precisa adquirir significação interindividual, ainda que Thompson tenha sido o primeiro a valer-se oficialmente da palavra *alfabetização* para referir-se ao ensino escolarizado da leitura e da escrita, não podemos atribuir a ele, como um ato de genialidade, a criação da palavra. Para que Thompson recorre-se a essa nova

palavra em um documento oficial, substituindo o então chamado “ensino das primeiras letras”, podemos aferir que ela já era de uso corrente entre os envolvidos com o ensino inicial da leitura e escrita da época.

Os signos [que são pura ideologia] só podem aparecer em um terreno *interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35, grifos do autor).

Portanto, mesmo se considerássemos que Thompson tenha “inaugurado” oficialmente a palavra *alfabetização*, só pode fazê-lo por estar inserido em um dado contexto social, onde e quando havia uma necessidade social urgente que a exigia. Só pode fazê-lo a partir das relações dialógicas que estabeleceu, dos debates de que participou, enfim, das vivências que experimentou com as pessoas que dividiam com ele as angústias do seu tempo, que fizeram desse objeto preocupações pessoais, mas antes disso sociais. Na palavra do relatório de Thompson manifestam-se as vozes sociais de todos aqueles que, junto com ele e antes dele, estavam envolvidos com o ensino escolar da leitura e da escrita.

Só tornou-se preocupação porque estava atrelado à uma necessidade material, consequência da organização econômica; pois, como vimos, essa é outra condição para o desenvolvimento de novos signos. Portanto, os sujeitos que envolveram-se historicamente com o problema da *alfabetização*, só o fizeram porque, de alguma forma, ela constituiu-se uma necessidade material.

Assim como não podemos atribuir a constituição de um signo a um ato criativo individual, também não podemos fazê-lo atribuindo a um ato criativo de um grupo de pessoas a partir do nada. Qual/quais necessidades materiais impulsionaram o desenvolvimento da *alfabetização* é outra questão que pretendemos responder neste capítulo.

Ao afirmar que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”, Bakhtin/Volochínov (2009) articulam como uma necessidade material engendra a constituição de um signo. Quando uma necessidade material passa a ser objeto de preocupação de uma determinada comunidade, ela entra no domínio da ideologia e, precisa,

necessariamente, tomar forma neste campo, materializar-se. O signo é a materialização dessa preocupação, por isso a palavra é sempre o indicador mais sensível das transformações sociais, pois é nela que a preocupação social com uma necessidade material toma forma.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 43), “na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas”. É nesse movimento posto na palavra *alfabetização* que procuramos compreender como, a partir de quais urgências sociais, em que contexto histórico, em relação a quais fios ideológicos ela é elaborada e que mudanças ainda imperceptíveis mais tarde foram materializadas como produções ideológicas acabadas.

Bakhtin/Volochínov (2009) acrescentam ainda que há a necessidade do signo “deitar raízes” no domínio da ideologia, ou seja, consolidar-se. Nessa perspectiva, a ideologia é entendida como campo de criatividade humana, onde ocorrem debates, disputas, consonâncias, ou seja, espaço de confrontos. E não se trata de algo descolado da materialidade, localizado apenas no “mundo das ideias”. Pelo contrário, a ideologia participa da constituição da materialidade, está presente em todas as esferas de produção humana, materializada na linguagem. Por isso, a linguagem é puramente ideológica. Fiorin (2007, p. 30) explica que, na perspectiva bakhtiniana, a “ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores. Por isso, diz-se que ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico”.

Sobre a relação entre ideologia e signo, Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31, grifos do autor).

Quando afirmamos que determinado signo “deita raízes” no domínio da ideologia, estamos dizendo que está consolidado, validado, e circula socialmente através da linguagem, sujeito a apreciação dos indivíduos para ser aceito, refutado, questionado e, necessariamente, respondido. Quando um signo atinge tal *status*, consideramos que adquiriu “valor social”, está inserido no conjunto das necessidades de uma determinada comunidade e participa da materialidade dessa comunidade.

Se atualmente é inquestionável a importância da alfabetização em nossa sociedade, assim como é inquestionável a importância da leitura e da escrita, é porque a *alfabetização* já passou por todo esse processo de criação do signo, já “deitou raízes” nos domínios ideológicos e adquiriu seu(s) valor(es) social(is), consonante(s) e dissonante(s).

Na sua realidade de signo, a palavra *alfabetização* chega a nós perpassada pelo crivo social, traz consigo a apreciação social. E como os resultados dessa apreciação não são unânimes, temos diferentes sentidos e valores para a *alfabetização*.

A *alfabetização* materializa-se no período de acirramento do debate sobre as diferentes formas de encaminhar o trabalho pedagógico no ensino inicial da leitura e da escrita: de um lado os defensores dos métodos¹² analíticos e de outro os defensores dos métodos sintéticos.

Buscamos aqui compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento da palavra *alfabetização* neste contexto histórico. Pautamo-nos ainda no princípio de que tudo se explica pelo seu oposto, de maneira não excludente. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), ao tratarem das leis da lógica dialética, explicam que, para a lei denominada *interpenetração dos contrários*, “os opostos podem interpenetrar-se

12 Segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 57-88) a distinção entre método e metodologia é necessária no Brasil, pois, na área da educação, o que normalmente é chamado de método – por exemplo, método de ensino de línguas, método de ensino de ciências ou de matemática e métodos de alfabetização – não são métodos, mas a aplicação de um método de análise para ensinar línguas, ciências, matemática, ou para alfabetizar. Assim, um “método de ensino” é a operacionalização de uma proposta para ensinar que é respaldada por um método de análise. Teriam muito mais o sentido de “metodologia”, embora esta, no seu sentido *lato* seja o estudo dos métodos, convencionou-se utilizá-la para designar os processos relativos à operacionalização dos métodos de análise. Já os métodos são, necessariamente, métodos de análise, e constituem-se no positivismo, na fenomenologia e no materialismo histórico dialético. No entanto, como em educação, e principalmente na alfabetização, historicamente a palavra “método” foi utilizada para referir-se aos processos de ensino, aqui manteremos essa terminologia, sempre qualificando a qual desses “métodos” nos referimos. Assim utilizamos: “método mútuo”, “método espontâneo”, “método intuitivo”, “método de ensino”, “método de marcha sintética”, “método sintético”, “método analítico”, “método da palavração” e “método fônico para alfabetização”, para citar alguns.

porque eles não se excluem mutuamente [...], ao contrário, eles se completam e se explicam” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 84). Portanto, procuramos compreender qual o oposto da *alfabetização*, a partir, ou juntamente, do qual ela foi desenvolvida.

Buscando entender a *alfabetização* de acordo com essa lei, encontramos em Mortatti (2004), um estudo dos sentidos atribuídos às palavras analfabeto, analfabetismo, alfabetizar, alfabetizado, alfabetização e alfabetismo em três dicionários de grande circulação no Brasil. Nessa pesquisa, a autora demonstra que as palavras que antecederam a *alfabetização* foram *analfabeto* e *analfabetismo*. Inferimos que estas são o contrário, o oposto à *alfabetização* – embora *analfabeto* tenha sua correlata em *alfabetizado*, este termo só foi desenvolvido posteriormente à *alfabetização*, e em decorrência dela.

Partindo do entendimento de que *alfabetização* opõe-se à *analfabeto* e *analfabetismo*, vale fazermos algumas considerações de como estas últimas também se constituem como signo, a partir de dada necessidade material. Além disso, a compreensão de *analfabeto*, enquanto oposto de *alfabetização*, nos traz importantes elementos para pensar a constituição desta em oposição àquela.

Em relação às palavras *analfabeto* e *analfabetismo*, Mortatti (2004, p. 39) destaca que há aproximadamente dois séculos surgiram as palavras para designar tanto o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever – analfabeto – quanto o problema – analfabetismo – gerado por esse estado ou condição, quando este passou a ser percebido como um problema.

Mortatti (2004, p. 39) aponta que o substantivo *analfabeto* deriva de *alfabeto*, acrescentando-lhe o prefixo grego “a(n)”, que indica negação, privação. Em si indica uma falta, uma negação, e só podemos compreender o seu significado a partir da compreensão do seu oposto. Portanto, o sentido de que *analfabeto* refere-se a alguém que não conhece o alfabeto e não sabe ler e escrever só pode ser atribuído a partir da compreensão de que existem pessoas que conhecem o alfabeto e sabem ler e escrever.

Embora a palavra para designar a condição de quem sabe ler e escrever só tenha sido desenvolvida mais tarde, podemos observar que, em relação à *alfabetização*, primeiramente foi o seu oposto que tornou-se objeto da preocupação dos brasileiros, praticamente dois séculos antes, no período em que também iniciou-

se no país a preocupação com a instrução¹³ elementar (MORTATTI, 2004), naquele período histórico, tal preocupação não se estendia à oferta de instrução a todos.

Saviani (2008, p. 96) diz que o rei de Portugal, no contexto das Reformas Pombalinas, em 1772, considera a importância de estender as escolas ao maior número de habitantes, mas que considera também, ser impossível estender o benefício do ensino a todos, considerando que deveriam ficar excluídos os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e as mãos do Corpo Político” (SAVIANI, 2008, p. 96, entre aspas no original).

Apenas após a Proclamação da República, em 1889, já no século XIX, a condição de analfabeto adquire maior visibilidade devido à proibição do voto dos analfabetos pela Lei Saraiva, de 09 de janeiro de 1881, ainda no período imperial, e mantida na Constituição de 1891. É nesse período que, segundo Mortatti (2004, p. 53), a palavra *analfabetismo* é desenvolvida para designar o fenômeno da grande quantidade de analfabetos no país naquele momento como um problema de ordem política.

Podemos inferir que, até a Proclamação da República, saber ler e escrever não era entendido como um problema de tal abrangência; isso porque a participação política no período imperial, enquanto direito ao voto, estava vinculada à renda anual. A Constituição de 1824 – primeira do Brasil independente e a de mais longa vigência na história das constituições brasileiras –, nos Artigos 92 e 94, que tratam, respectivamente, dos excluídos do direito de votar nas *Assembléias Parochiaes* e nas eleições de Deputados, Senadores e Membros dos Conselhos de Província,

13 Saviani (2008, p. 122), esclarece que Condorcet sempre se referia à instrução e não à educação em seus escritos. “Para ele, o conceito hoje generalizado de ‘educação nacional’ seria incoerente em razão do sentido amplo e aberto do termo ‘educação’, que se reporta aos ‘valores e opiniões subjetivas e privadas’, dizendo respeito à ‘totalidade aberta e problemática de cada ser humano’. Em lugar de ‘educação nacional’, prefere sempre a denominação ‘instrução pública’”. Segundo Saviani, deve-se à influência desse pensador no Brasil naquele período pós-Independência a opção pelo uso do termo “instrução” e não “educação”. Seja no período em que ficou a cargo do Estado, portanto, “instrução pública”, seja no período em que foi aberta para a iniciativa privada após a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, quando passou a ser utilizado apenas “instrução”. Não identificamos a partir de quando exatamente passa a ser utilizada a palavra “educação”, mas remete-se ao início do século XX. Na Constituição de 1891 encontramos a palavra “instrução”, enquanto a Constituição de 1934, trata de “educação”. Para ser coerente com a perspectiva bakhtiniana de que a palavra é sempre um indicador sensível de mudanças, podemos inferir que houve no período entre as duas Constituições citadas uma mudança na hegemonia ideológica acerca da questão entre instrução e educação no país.

Optamos por utilizar a palavra instrução quando nos referirmos ao período histórico em que esta palavra era utilizada para referir-se ao que hoje denominamos educação escolar, com as devidas diferenciações de sentido.

estabelece que não poderiam votar aqueles que tivessem renda líquida anual inferior a cem mil réis, para a primeira, e duzentos mil réis para a segunda.

Essa Lei nada versa diretamente sobre a proibição do voto dos analfabetos. Inferimos que essa omissão deve-se ao fato de que, naquele período, grande parte dos proprietários rurais também não sabiam ler e escrever. Segundo Mortatti (2004, p. 53), no primeiro censo realizado em 1872, fim do período imperial, constatou-se que aproximadamente 85% da população brasileira era analfabeta, incluindo muitos dos grandes proprietários rurais – que por sua condição econômica não eram excluídos das eleições. Percebe-se, portanto, que tratava-se de uma questão econômica.

Já que saber ler e escrever não eram pré-requisitos para a participação política, também não era visto como um problema de ordem política o grande número de analfabetos no país. Assim como também não era um problema de ordem produtiva, já que saber e escrever não eram pré-requisitos para ocupar a maioria dos postos de trabalho daquele período. Portanto, a questão do ensino inicial escolar da leitura e da escrita não se tornou objeto de preocupação social significativa nesse período.

Sobre a importância dada à educação na Constituição de 1824, Vieira (2007, p. 294) destaca que “no contexto do nascente Império, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional”. Há apenas dois parágrafos que fazem referências à instrução nessa Constituição, sendo um deles¹⁴ o parágrafo XXXII, do Artigo 179 – que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros – que garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

No entanto, até a Proclamação da República, em 1889, a grande maioria da população brasileira não tinha acesso nem à iniciação nas primeiras letras. Esta manteve-se à esfera privada; de acordo com a importância que as famílias atribuísssem à aquisição da cultura letrada – e das condições financeiras para tal – mantinham, ou não, seus membros em uma escola (MORTATTI, 2004, p. 53).

Ainda assim, vale observar que os germes para que ler e escrever passassem a ser pré-requisitos para o voto já poderiam ser percebidos no Artigo 92, que trata

14 A outra referência encontra-se no parágrafo XXXIII do mesmo Artigo, que diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (BRASIL, 1824, Artigo 179, § 33).

dos excluídos do direito de votar nas *Assembléas Parochiaes*. Nesse artigo, encontramos a seguinte redação:

Art. 92. São excluídos de votar nas Assembléas Parochiaes.

[...]

III. Os criados de servir, em cuja classe *não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio*, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os *administradores das fazendas ruraes, e fabricas* (BRASIL, 1824, grifos nossos).

Segundo Santos (2009), os primeiros caixeiros eram os empregados da mais alta confiança nos estabelecimentos comerciais. Nos estabelecimentos médios e pequenos exerciam atividades próximas as de um gerente, uma de suas atividades consistia em realizar os balancetes diários, semanais e mensais e a escrituração, do que dependiam de sua instrução e destreza para os cálculos matemáticos – pré-requisitos para ser empregado no setor. Nos estabelecimentos maiores, havia um escritório onde atuava o Guarda-Livros, trabalhador especializado que fazia a contabilidade; e nas fazendas e fábricas haviam empregados que faziam a administração. Os caixeiros eram, portanto, trabalhadores (brancos, ressalta-se) cujas atividades eram ligadas diretamente à escrita e ao cálculo, embora também intrinsecamente relacionadas à economia.

Pelo exposto podemos observar que no período da história do Brasil que se estende do período colonial ao imperial, embora a palavra *analfabeto* já fosse utilizada para referir-se a quem não conhecesse as “primeiras letras”, ainda não havia preocupação social quantitativa a ponto de suscitar uma mudança qualitativa em relação à oferta do ensino da leitura e da escrita¹⁵. Nem tampouco, tal preocupação atingiu o *status* necessário no conjunto de objetos que eram alvo da atenção social daquele período para suscitar a criação de outros signos, além do já existente *analfabeto*, suficiente até então.

Quanto a esse ponto, Mortatti (2004, p. 58) explica que talvez isso tenha ocorrido, ou melhor, não tenha ocorrido porque os efeitos da disseminação sistemática da instrução primária, insipiente no período, ainda não eram percebidos,

15 Embora, como foi apresentado, a Constituição de 1824 preconizasse a gratuidade da instrução primária a todos e a primeira Lei do Brasil independente dedicada exclusivamente para a educação seja datada em 15 de outubro de 1827, criando as Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, essas prerrogativas não se materializaram de forma a instituir no país um sistema escolar amplo e efetivo no período imperial (SAVIANI, 2008).

assim como ainda não se percebia a consciência de privação que o estado de *analfabeto* suscitou mais tarde.

Foram necessárias outras mudanças na sociedade brasileira para que o ensino inicial da leitura e da escrita viessem a se tornar objeto de preocupação social. Segundo Bakhtin/Volochínov:

A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só esse grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 46).

Nesse sentido, o movimento republicano desencadeado nas últimas décadas do Império e que culminou na Proclamação da República, deu início à uma nova etapa de desenvolvimento da sociedade brasileira. Com a mudança do regime político novas preocupações adquirem valor e se tornam objeto de atenção, adentrando no horizonte social e desencadeando uma reação semiótico-ideológica. É nesse sentido que a condição de *analfabeto* passou a ser perceptível como um problema – de ordem política como apontamos anteriormente – desencadeando o surgimento da palavra *analfabetismo* para denominá-lo.

Mortatti (2004, p. 39) destaca a formação da palavra *analfabetismo* acrescentando-se o sufixo *-ismo* ao substantivo *analfabeto*. A autora apresenta que, dentre os sentidos possíveis deste sufixo, haveriam três deles que poderiam explicar sua utilização em *analfabetismo*: doutrina ou sistema; modo de proceder ou pensar; ou terminologia científica.

Gianastacio¹⁶ (2008, 2009) realizou uma pesquisa sobre a participação do sufixo *-ismo* na formação de novas palavras. Em sua pesquisa, aponta que, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 1655) “o suf. *-ismo* foi, primeiro, us. [sic] em medicina, para designar uma intoxicação de um agente obviamente tóxico: *absintismo*, *alcoolismo*, *ergotismo*, *eterismo*, *hidrargirismo*, *iodismo*”. Segundo Gianastacio (2008, p. 07) esse fenômeno remete-se a um período histórico em que houve o “despertar da ciência e dos demais ramos do conhecimento” a partir do século XVIII,

¹⁶ Embora a pesquisa de Gianastacio (2008, 2009) esteja baseada em uma perspectiva linguística diferente da qual concordamos, alguns elementos apresentados por ele são relevantes para nossa pesquisa.

quando surgiram diversas palavras novas na esfera científica para denominar as novas descobertas e movimentos que marcaram o período.

Embora a palavra *analfabetismo* tenha surgido dois séculos após esse movimento – Gianastacio (2009, p. 168) confirma sua origem entre as palavras formadas com o sufixo *-ismo* no século XIX – podemos apontar a possível relação de sentido como terminologia científica associada à medicina que o sufixo *-ismo* agregou à palavra *analfabetismo* naquele contexto, uma vez que este sufixo também foi utilizado para designar patologias como barbiturismo, hipogonadismo, borismo, nicotinismo, tabagismo, hepatismo, estricnismo (GIANASTACIO, 2009, p. 171). Sentido que durante algum tempo, e ainda hoje, atribuiu à palavra *homossexualismo*, por exemplo, o sentido de doença, anormalidade, que deveria ser tratado e superado, engendrando décadas de preconceito e homofobia.

Podemos perceber como os sentidos das palavras, mesmo um morfema como o sufixo *-ismo*, possuem sempre um valor ideológico. Não discorremos aqui acerca de todos os valores ideológicos postos nos possíveis sentidos atribuídos ao sufixo *-ismo* porque interessa-nos aquele que, parece-nos, ter sido o sentido atribuído ao *analfabetismo* no contexto de seu surgimento, ou seja, um problema de ordem política que, daquele tempo para cá, tem cada vez mais recebido o sentido de mal social que precisa ser superado, tendo como “remédio” a escola. Dessa forma compreendemos que o sufixo *-ismo* confere um sentido de mal, de patologia social ao *analfabetismo*.

Ainda sobre a constituição da palavra *analfabetismo*, vale ressaltar a influência do pensamento positivista nos ideais republicanos e suas influências para a educação, assim como demonstra Silva (2008), em tese de doutorado. Segundo Silva (2008, p. 36), o apostolado positivista fundamenta-se na possibilidade de reorganização da sociedade a partir de uma reforma mental e intelectual do homem, portanto, pela instrução.

Assim, o positivismo apresentava-se como uma doutrina capaz reparar os estragos produzidos pela Igreja, principalmente no campo educacional. A instrução era considerada fundamental nesse ideário, pois associava-se ao mito da ciência como salvação, e a escola, conseqüentemente, constituía-se como o lugar destinado a instrumentalizar as novas gerações nos modernos conhecimentos científicos, alavancando o desenvolvimento individual que levaria o país ao desenvolvimento econômico.

Saviani (2008) afirma que a influência do ideário positivista no Brasil já tinha espaço considerável nos anos após a Independência, quando na Comissão da Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte de 1823, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado apresentou uma proposta para a instrução pública no Império que era uma adaptação, quase uma cópia, das *Cinco Memórias sobre a instrução pública*, de Condorcet¹⁷. Essa proposta não foi efetivada, assim como a proposta apresentada em 1826, no Parlamento, por Januário da Cunha Barbosa, baseada também em Condorcet. Saviani (2008, p. 125-126) considera que embora essas propostas não tenham sido efetivadas, “seu registro é importante porque sinaliza a presença das idéias [sic] modernas que preconizavam uma educação pública e laica na forma das memórias de Condorcet”.

Além disso, ainda relacionado às influências do ideário positivista na educação, Saviani (2008, p. 136-137) aponta um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro daquele período: o higienismo. Vinculado à medicina, esse princípio entendia a instrução como um “salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”. Mortatti (2004, p. 56) também destaca que os métodos utilizados na escola para o ensino da escrita, pautados na caligrafia e na ortografia, e que exigiam uma postura corporal adequada do aluno, entendiam a escrita como uma questão de higiene.

Dada a importância atribuída à ciência no ideário positivista, sua influência no movimento republicano, e o higienismo, relacionado à medicina, podemos inferir que o sentido que o sufixo *-ismo* agrega em *analfabetismo* na sua constituição, pode ser relacionada ao sentido apontado por Mortatti (2004, p. 39), de terminologia científica, especificamente no sentido de mal social a ser superado. Nessa direção:

Com a proclamação da República, em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’. Concomitantemente, intensificou-se também a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de ‘esclarecimento das massas’ e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada (MORTATTI, 2004, p. 54-55).

17 O livro *Cinco memórias sobre a instrução pública*, de Condorcet, foi publicado no Brasil pela Editora UNESP, em 2008, com tradução de Maria das Graças de Souza.

Embora a instrução não tenha adquirido valor social relevante no período imperial, apesar das reformas direcionadas a essa esfera e os movimentos que se iniciaram e não adquiriram força¹⁸, esse conjunto de elementos prepararam um terreno fértil para que a instrução ganhasse o *status* alcançado na Primeira República. Foi a partir desse período que se difundiram no país os grupos escolares, instituídos a partir da Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892.

A mudança na organização da instrução pública em grupos escolares possibilitou novos debates sobre os métodos de ensino, ampliando a discussão para os métodos de ensino específicos para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Os grupos substituíam, onde fosse possível, as escolas primárias¹⁹, também chamadas escolas isoladas. A principal diferença era que estas eram escolas unidocentes, em que um professor atendia em uma mesma sala vários alunos em níveis e idades diferentes, enquanto os grupos escolares reuniam em um mesmo prédio de quatro a dez escolas, dando início à organização escolar seriada que conhecemos atualmente.

Antes disso, o ensino primário teria três anos mínimos de duração, no entanto, os alunos de diferentes níveis, como dissemos, estudavam todos na mesma classe. Entre 1827, ano da Lei que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, e 1854, ano da Reforma Couto Ferraz, o método de ensino empregado era o método de ensino mútuo²⁰, em que os alunos mais adiantados eram elevados à posição de

18 Quanto às reformas, encaminhadas a partir da Constituição de 1824 e da Lei de 15 de outubro de 1827 (Lei das Escolas de Primeiras Letras), constam a Reforma Couto Ferraz, de 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Em relação aos movimentos, destacam-se as “Memórias de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado”, apresentada na Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, em 1823, a proposta de Januário da Cunha Barbosa, apresentada no Parlamento em 1826, e a iniciativa privada do Barão de Macahubas, de 1858 a 1888 (que ganhou amplitude nacional com a distribuição de material e livros didáticos). As duas últimas décadas do Império teriam sido agitadas quanto aos debates sobre a instrução, mas sem produzir resultados práticos. Havia a intenção de um Congresso de Instrução, em 1883, que não se efetivou porque o Senado negou verbas; foram apresentadas propostas por Paulino de Souza, em 1869; por João Alfredo, em 1871; Rui Barbosa escreveu um parecer-projeto, em 1882; Almeida Oliveira apresentou projeto em 1882 e o Barão de Mamoré em 1886 (SAVIANI, 2008).

19 A Reforma Couto Ferraz, de 1854, reorganizou as escolas substituindo as Escolas de Primeiras Letras pelas escolas primárias, com três anos de duração, e ampliando o sistema educacional com as escolas secundárias, com sete anos de duração.

20 O Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), coordenado por Demerval Saviani, da Faculdade de Educação da UNICAMP, mantém em sua página na internet um Glossário onde pode-se encontrar maiores informações sobre esse método de ensino nos verbetes: Ensino Mútuo, Método Lancaster, Método monitorial, Método Mútuo 1 e 2. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario.html>>. Acesso em: 24 nov. de 2012.

monitores e investidos de função docente (Saviani, 2008, p. 128). O professor tinha a tarefa de supervisionar e manter a organização.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras versava ainda, em seu Art. 02, que “até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias de 1º grau, são obrigados a frequentá-las, no município da Corte, os indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade” (Brasil, 1827), e no § 02 do mesmo Artigo, que os meninos que completassem 14 anos e não concluíssem as disciplinas deveriam permanecer na escola até concluí-las.

Percebemos, assim, que essas escolas eram organizadas como uma única classe onde haviam alunos, meninos e meninas, de várias idades em diversos níveis no que refere-se ao programa. O acompanhamento era individual e cada aluno progredia nas lições assim que fosse considerado apto na lição anterior, independente do avanço dos demais alunos. Os mais velhos, que estavam avançados no programa, eram eleitos monitores dos menores e daqueles que, mesmo com idade avançada, não haviam concluído o programa.

Com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, o ensino mútuo é substituído pelo ensino simultâneo, que abolia a função de alunos monitores, ficando a cargo do professor ensinar vários alunos ao mesmo tempo. Esse método de ensino opunha-se ao ensino particular, como era empregado no método mútuo, em que o professor ensinava um aluno por vez e os monitores controlavam os demais enquanto realizavam as lições. Portanto, a adoção do ensino simultâneo deflagrou uma mudança organizacional da escola, pois agora os alunos deveriam ser separados de acordo com o nível, em que se encontravam no programa, para que o professor ensinasse a todos de um mesmo nível ao mesmo tempo. No entanto, a escola continuava a ser unidocente e composta por uma única classe.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, instituiu-se, junto com o ensino simultâneo, o método intuitivo²¹. Se o ensino mútuo e o ensino simultâneo podem ser considerados além de um método de ensino, um modelo organizacional da escola – pois estabeleciam como deveriam ser organizado o espaço escolar, a disposição dos alunos e as relações pessoais nesse espaço – o “método intuitivo” inovava porque, além da organização dos espaços e das relações escolares,

21 Mais informações sobre o método intuitivo, também pode ser encontradas no Glossário do HISTEDBR, nos verbetes: Método Intuitivo, Método de Ensino Intuitivo e Método de Ensino Intuitivo2. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/m.html> Acesso em: 24 nov 2012.

demonstrava também uma preocupação com a forma como aconteceria a aprendizagem e não apenas no encaminhamento do ensino.

Na perspectiva de que o ensino deveria pautar-se em coisas úteis, baseava-se no “ensino das coisas”, ou seja, de coisas vinculadas à vida, a partir da observação e da percepção sensível. A maior novidade era o uso de um amplo artefato de materiais didáticos, que passaram a ser produzidos em escala graças à revolução industrial. Saviani (2008, p. 139) destaca que os disseminadores desses materiais, como o Barão de Macahubas, defendiam que o sucesso deles dependia do uso adequado do método: “O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, em sala de aula” (SAVIANI, 2008, p. 139).

Saviani (2008, p. 173) destaca, ainda, que este método de ensino surgiu na Alemanha, no século XVIII, e foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, Rui Barbosa e Caetano de Campos estão entre seus defensores. Rui Barbosa traduziu o livro do americano Calkins, *Manual de Lição de Coisas*. Caetano de Campos introduziu-o na Escola Modelo, anexa à Escola Normal, criada nas Reformas da Instrução Paulista de 1890 e 1892, e também nos grupos escolares que foram criados a partir dessa reforma e disseminados pelo recém-criado Estado de São Paulo. Na Escola Normal, o método intuitivo, ou ensino das coisas, tornou-se componente curricular para a formação de professores, assim como as referidas reformas.

Segundo Mortatti (2000a) e Saviani (2008), o modelo educacional implantado em São Paulo, após as Reformas de 1890 e 1892, passou a ser referência para o país, sendo implantado no Paraná, em 1903; no Maranhão, em 1905; em Minas Gerais, em 1906; no Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908; no Mato Grosso, em 1910; em Santa Catarina e Sergipe, em 1911; na Paraíba, em 1916; na Bahia, em 1930.

Com o método de ensino intuitivo pretendia-se resolver o problema da ineficiência do ensino, entendida como uma consequência do emprego de métodos de ensino inadequados e atrasados cientificamente. Em consonância com o “espírito da época”, como chama Saviani (2008), esse modelo de ensino baseava-se em novas e modernas soluções, que buscavam novos e mais adequados métodos e processos de ensino, bem como material didático para esse fim (MORTATTI, 2004, p. 55). Segundo Saviani (2008) e Mortatti (2000a) esse método de ensino manteve-

se como referência durante a Primeira República, sendo questionado apenas após o movimento da Escola Nova, a partir da década de 1920.

A introdução do método intuitivo de ensino e a nova organização das escolas no modelo dos grupos escolares marcam a preocupação na com o “como ensinar” presente no contexto em que a *alfabetização* surge como preocupação social no combate ao *analfabetismo* – este já instituído como problema de ordem política, ocasionado pela proibição ao voto dos analfabetos.

Podemos inferir, pelo contexto em que Thompson utiliza a palavra *alfabetização*, no seu relatório em 1918, trazido anteriormente, que a alteração das escolas primárias para os grupos escolares foi um elemento importante para o desenvolvimento desta palavra. Para recordar, Thompson utiliza a palavra *alfabetização* referindo-se aos resultados finais do primeiro ano de escolarização. A organização escolar por graduação permitiu separar em séries os estudantes, dedicando o primeiro ano para o ensino da leitura e da escrita, criando, assim, a condição material necessária para que a *alfabetização* surgisse como signo para referir-se à essa etapa inicial de escolarização e também para o trabalho pedagógico encaminhado nessa série.

A partir de então, com a condição material dada, desenvolve-se um amplo debate – que perdura até os nossos dias – acerca do melhor e mais eficiente método de ensino para encaminhar o trabalho pedagógico na alfabetização.

No campo econômico, podemos acrescentar dentre as preocupações que agitaram o final do período imperial, a extinção do tráfico de escravos a partir de 1860, que suscitou a necessidade urgente de substituição da força de trabalho escrava por trabalhadores assalariados, e ainda a discussão acerca da necessidade, que não se efetivou, de instruir os “ingênuos”, filhos de escravos libertos com a Lei do Ventre Livre, a partir de 1871. A entrada dos imigrantes asiáticos e europeus dissiparam essa preocupação, mas ganhou força o entendimento de que o ensino deveria ser voltado para as coisas úteis – preceito básico do método intuitivo – o que demonstra a preocupação com a formação da força de trabalho nos anos iniciais da República (SAVIANI, 2008).

No campo político, temos a já mencionada preocupação deflagrada com a proibição do voto dos analfabetos, que foi espaço de controvérsias. Saviani (2008, p. 164-165) destaca que Rui Barbosa pronunciou-se favorável à Lei Saraiva, de 1881, que excluía os analfabetos do processo eleitoral, argumentando que, assim, haveria

um estímulo do interesse público e conseqüente procura pela instrução, forçando os governos a investir mais decisivamente na abertura de escolas. Contrariamente, José Bonifácio e seu grupo entendiam que essa prática aristocratizava o voto e distorcia o processo eleitoral, pois reduziria o eleitorado a uma pequena parcela da população.

Como resultado, podemos acrescentar que:

Apesar desses entraves à plena realização dos direitos políticos, civis e sociais de todos os cidadãos, as luzes lançadas sobre a educação conferiram um tom mais positivo, digamos assim, às discussões e propostas, fazendo que fosse ressaltada a necessidade de ensinar a ler e escrever, e, de certo modo, ofuscando as discussões sobre o analfabeto e o analfabetismo (MORTATTI, 2004, p. 58).

Podemos inferir, pelo exposto até aqui, que houve um deslocamento no objeto de preocupação dos brasileiros no que refere-se à questão da leitura e da escrita, no período pós-Proclamação da República. Atribuiu-se menos ênfase aos analfabetos e ao analfabetismo para concentrar as discussões na necessidade de ensinar a ler e escrever.

Esse foi um movimento importante para suscitar a constituição da *alfabetização*. Se, como vimos, na perspectiva bakhtiniana entende-se que as palavras são os indicadores mais sensíveis das mudanças e deslocamentos – mesmo aqueles que ainda não tomaram forma no campo ideológico – podemos inferir que, em sua constituição, a palavra a *alfabetização* reflete esse deslocamento, vindo a consolidar-se no campo ideológico, no decorrer da história.

Trataremos na sequência especificamente das discussões acirradas em torno dos métodos de ensino das primeiras letras, condição que propulsionou o desenvolvimento da *alfabetização*.

No que se refere especificamente ao ensino inicial da leitura e da escrita, vale ressaltar que, segundo Mortatti (2004, p. 54), no contexto social, cultural e educacional do período imperial, o então denominado ensino das primeiras letras empreendia o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, próximos ao ensino das letras do alfabeto. Para isso, eram empregados os métodos de marcha sintética, que caracterizam-se pela sistematização do ensino da parte para o todo, ou seja, das unidades menores para as maiores, permitindo a pretendida decifração da escrita.

Os métodos de ensino da leitura e de escrita de marcha sintética são: os métodos da soletração (alfabético), que parte do nome das letras; fônico, que parte dos sons correspondentes às letras; e da silabação (emissão de sons) que parte das sílabas. Respectivamente, o ensino deveria ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes; ou de seus sons; ou das famílias silábicas; sempre com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras, sons ou sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras/sons/sílabas. E por fim, ensinava-se a ler frases isoladas ou agrupadas. O ensino da escrita restringia-se à caligrafia e à ortografia, através de cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 05).

Vale ainda destacar que, neste período, os métodos de ensino para o início da escolarização se restringiam praticamente ao ensino da leitura, podendo ser chamados de método de ensino de leitura, já que a escrita era vista como uma consequência da leitura.

Mortatti descreve o entendimento da época acerca da leitura e da escrita, que nos permite compreender a opção por tais métodos de ensino:

Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o 'pensamento de outrem' expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também ler várias formas de letra (manuscrita, de fôrma, maiúscula e minúscula). A palavra 'escrita' se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como 'especialidades acessória', meios para alcançar a finalidade da leitura, e uma questão, ainda, de 'higiene'. Para aprendizagem inicial da escrita, o aluno usava ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia, sendo também importante o tipo de carteira e a posição em que o aluno sentava para escrever (MORTATTI, 2004, p. 56).

Nesse período atribuía-se maior importância à leitura do que à escrita. Um fator que contribuiu para o predomínio da leitura sobre a escrita na escolarização eram os altos custos do material para escrita, que muitas vezes esta ficava restrita à assinatura do nome (MORTATTI, 2004, p. 54). Segundo Mortatti (2006, p. 05) o material de que se dispunha para o ensino da leitura era precário. Na segunda metade do século XIX, circulava algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados e produzidos na Europa. Um exemplo seriam os livros produzidos pelo Barão de Macahubas (SAVIANI, 2008, p. 148).

No que se refere à leitura, havia uma certa distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura no anos escolares subsequentes. No primeiro ano aprendia-se a “decifração”, e nos anos seguintes o aluno deveria caminhar da “leitura corrente”, para a “leitura expressiva” e a “leitura silenciosa” (MORTATTI, 2004, p. 57). Isso porque, a leitura era tida como essencial para o progresso nos anos escolares, pois o estudo era algo individual e silencioso, onde os alunos deveriam estudar suas lições, através da leitura silenciosa, para depois serem tomadas pelo professor.

Até a criação dos grupos escolares, o método de ensino de leitura deveria ser utilizado nas escolas junto com o método de ensino mútuo, entre 1827 e 1854, e do método de ensino simultâneo, a partir de 1854. Com a organização dos grupos escolares, o ensino inicial da leitura e da escrita ficou restrito ao primeiro ano, criando assim as classes iniciais, que possibilitaram aos professores a aplicação dos métodos de ensino da leitura a todos os alunos da turma de forma homogênea.

Em 1876 publica-se em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta positivista João de Deus, que trazia o então “novíssimo” método analítico²² para o ensino da leitura e da escrita. A princípio esse método foi divulgado pelo professor português Zeferino Cardoso, que, em visita ao Brasil no início da década de 1880, apresentou-o a alguns professores brasileiros. Após esse contato, Silva Jardim, professor e militante positivista, iniciou um processo de divulgação sistemática e programática desse método de ensino da leitura, principalmente em São Paulo e Espírito Santo.

Diferentemente dos métodos de ensino da leitura de marcha sintética, a Cartilha de João de Deus apresentava o “método da palavração”, que consistia em iniciar o ensino a partir da palavra²³, pois se entendia que a palavra seria o todo, para depois analisar suas partes, ou seja, os valores fonéticos das letras. Essa perspectiva acerca do ensino inicial da leitura estava em consonância com o método intuitivo, que então era utilizado nas escolas, pois pretendia pautar também o ensino da leitura em objetos concretos para as crianças, partindo do todo para as partes.

22 Mortatti (2000a, p. 77) afirma que este método de ensino da leitura era utilizado em alguns países da Europa desde o século XVIII.

23 O entendimento de palavra para esse método de ensino é diferente do apresentado anteriormente com base na perspectiva bakhtiniana. Palavra aqui é entendida como um símbolo que se refere a um objeto do mundo material. Seu significado é sempre igual e imutável.

Mortatti (2000a) trata que, no momento histórico em que a supremacia dos métodos analíticos estava consolidada, houve grande produção de Cartilhas para alfabetização, sugerindo diferentes formas de implementá-los. Dentre elas algumas sugeriam aos professores apresentar objetos cujos nomes iniciam-se com a letra a ser trabalhada, pois assim, o ensino inicial da leitura estaria pautado no “ensino de coisas”.

Por essa razão, segundo Mortatti (2006, p. 06), Silva Jardim, concordando com Zeferino Cardoso, considerava esse método de ensino como a fase científica e definitiva do ensino da leitura e fator de progresso social. Em analogia às fases pelas quais passou a humanidade, de acordo com o ideário positivista, Zeferino Cardoso retoma as fases pelas quais passou o ensino da leitura, concluindo que o método de ensino da soletração corresponderia à fase primitiva, o método de ensino da silabação à fase transitória, e, por fim, o método de ensino da palavração à fase definitiva (MORTATTI, 2000a, p. 90).

Zeferino Cardoso refere-se às *Leis da Evolução Intelectual da Humanidade* ou *Lei dos Três Estados*, desenvolvidas por Augusto Comte, em *O discurso sobre o espírito positivo: ordem e progresso*, publicado no Brasil, pela Editora Globo, com a colaboração da Editora da Universidade de São Paulo, em 1976. Nesta obra, Comte (1976, p. 05) afirma que todas as nossas especulações estão inevitavelmente sujeitas, tanto no indivíduo como na espécie, a passar por três estados teóricos diferentes e sucessivos. O primeiro estado, embora seja o princípio, deve ser puramente transitório e preparatório; o segundo deve ser uma modificação do primeiro, mas igualmente transitório, para conduzir ao terceiro, este sim, plenamente normal e que consiste no regime definitivo da razão humana.

Segundo Silva (2008, p.36), este filósofo francês “considerava que a revolução moderna exigia antes de tudo, a fundação de uma nova base filosófica verdadeira”, a saber, o positivismo, que “era apresentado pelos fundadores e seguidores como possuidor de verdade”.

Esse ideário fundamentava as convicções de Zeferino Cardoso e Silva Jardim ao defenderem o método analítico para o ensino da leitura e da escrita. Como afirmamos, ambos iniciaram um processo de divulgação desse método de ensino para ser utilizado nas classes de ensino inicial de leitura e escrita dos grupos escolares, juntamente com o método intuitivo. Essa divulgação ocorreu entre 1876 e 1890, quando a Reforma da Instrução Paulista, iniciada pelo já mencionado Caetano

de Campos, e, a partir de 1892, aperfeiçoada por Gabriel Prestes – ambos diretores da Escola Normal de São Paulo – oficializaram o uso obrigatório do método analítico para o ensino da leitura e da escrita.

O ‘espírito da reforma’ veio oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca da cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino das matérias escolares, especialmente a leitura.

A partir de então, uma ‘nova bússola’ deveria orientar a preparação não apenas teórica mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança (MORTATTI, 2000, p. 78-79).

As discussões acerca da supremacia do método analítico sobre os métodos de marcha sintética para o ensino inicial escolar da leitura e da escrita marcam, portanto, a entrada desse ensino como objeto de preocupação social dos brasileiros que atuavam nos campos políticos e educacionais. Aqui, avaliamos que é em decorrência destas discussões que a palavra *alfabetização* é materializada na forma escrita por Tompson em seu relatório para se referir a esse objeto. Como observamos, a *alfabetização* é resultado de um processo histórico que se inicia muito antes do Relatório do referido professor em 1918, e perpassa por várias esferas de atividade humana.

Podemos ainda destacar, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, que o processo que constitui um signo nunca é neutro, nem tampouco homogêneo. Enquanto havia no país um consenso sobre o uso dos métodos de marcha sintética para o ensino das primeiras letras, este não se constituiu como objeto de preocupação social, pois não havia divergência. Apenas quando a escolarização, ou a instrução, tornou-se objeto de preocupação social, devido aos fatores econômicos e políticos já discutidos, é que a quantidade de *analfabetos* no país passa a ser vista como um problema, desenvolvendo a palavra *analfabetismo* para designá-lo.

Identificado o problema, inicia-se outro processo, que remete à criação de alternativas para resolvê-lo. Mas vale salientar que este problema só passou a ser visto como tal devido às mudanças de ordem política e econômica pelas quais o país passou naquele período. Como tentativa de resolver o problema do *analfabetismo* e

da já constatada ineficiência do ensino escolar, atribuída à utilização de métodos inadequados, deflagrou-se, além da mudança do método de ensino, a mudança na organização institucional, que culminou na criação dos grupos escolares.

Esse foi um elemento importante para que o ensino inicial escolar de leitura e escrita pudesse ser percebido como um problema específico da escolarização, a partir da reunião de alunos numa mesma sala, onde o ensino seria direcionado especificamente para a leitura e escrita inicial.

Como novo campo de preocupação social, o ensino inicial da leitura e da escrita, tornou-se um espaço de disputas ideológicas – como não poderia deixar de ser – que perdura até os nossos dias. Essa disputa já se torna visível nas discussões realizadas por Silva Jardim e os demais defensores do então “novo” método analítico, pois apresentavam-no a partir da desqualificação do seu passado recente, os métodos de marcha sintética, que por serem considerados em desacordo com os avanços científicos da época acarretavam na dificuldade apresentada pelos alunos na aprendizagem da leitura. Segundo Mortatti (2004, p. 56), sobretudo os métodos da soletração e da silabação foram duramente combatidos a partir do início da década de 1890.

Dessa forma, os métodos de marcha sintética passaram a ser considerados como portadores do antigo, do indesejado, decadentes e obstáculos ao progresso. Essa forma de pensar está em acordo com o método científico positivismo, que, como vimos, era a base dos ideais republicanos. Nesse método científico, diferentemente do que defendemos, aplicam-se as leis da lógica formal, a saber *princípio da identidade*, *princípio da não contradição* e *princípio do terceiro excluído* (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 21).

Pelo *princípio da identidade*, uma coisa é sempre igual ou idêntica a si mesma, ou seja, A é igual a A . Pelo *princípio da não contradição*, se algo é sempre igual a si mesmo, nunca pode ser igual a algo diferente de si, ou seja, A é igual a A , e portanto, A não é não- A . E pelo *princípio do terceiro excluído*, as coisas são, e devem ser, uma de duas coisas mutuamente excludentes, ou seja, se A é igual a A e não pode ser não- A , A não pode ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo. “Cada vez que duas proposições ou estados de coisas opostos se enfrentam, não podem ser ambos corretos ou falsos” (NOVACK, 2006, p. 26).

No entanto, como os *princípios da não contradição* e do *terceiro excluído* são aplicados aqui pelos positivistas, os dois métodos de ensino não poderiam coexistir.

Um necessariamente deveria estar errado e o outro correto. Além disso, como vimos, o método de ensino “errado” era visto, também de acordo com o ideário positivista, como um estado de transição da humanidade, que se encerrava naquele momento, já que o estado superior já havia sido alcançado.

Esse fio ideológico marca o teor do discurso que é elaborado naquele início de século, acerca do ensino inicial escolar da leitura e da escrita, e que perdura até os nossos dias²⁴. No entanto, para ser coerente com a perspectiva bakhtiniana, devemos salientar que, embora essa forma de pensar seja hegemônica, não é a única. Por ser um campo de disputa ideológica, na esfera da Alfabetização – que desenvolveu-se, assim como a *alfabetização*, a partir dados debates principalmente acerca dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita – encontramos uma multidão de fios ideológicos, como afirmam Bakhtin/Volochínov (2009, p. 42); alguns deles associados à lógica formal, outros à lógica dialética, e porque não outros que não se associam nem a uma nem a outra, ou as duas ao mesmo tempo.

É com a constituição desse campo de disputas ideológicas que são dadas as condições materiais para que Thompson pudesse em seu relatório denominar o que passaria a ser uma preocupação que, no decorrer do século que se seguiu, tomou proporções e atualmente é objeto de preocupação de pessoas de diferentes esferas da atividade humana.

Da sua constituição enquanto signo, a *alfabetização* deslocou-se historicamente como uma nova esfera de atividade humana, que como tal não existe isolada, mas transcende seus limites e se constitui na medida em que dialoga com outras esferas de atividade, das quais também passa a ser objeto de preocupação, além daquela a qual se liga mais diretamente: a da Educação. Assim, dialogam com a Alfabetização a Política, a Economia, a Psicologia, a Linguística, a Medicina, a Fonoaudiologia, a Filosofia, a Sociologia, a História, e outras, ampliando cada vez mais a já referida “multidão de fios ideológicos”.

Veremos a seguir como diferentes sentidos para a *alfabetização* foram elaborados no interior desta esfera de atividade no decorrer da história.

24 Mais sobre as disputas acerca dos “melhores” métodos para alfabetização, ver em Mortatti (2000a).

1.2 A Alfabetização como esfera de atividade humana e os diferentes sentidos da alfabetização

Procuramos apresentar até aqui como a alfabetização, desde o final da década de 1910, surge como signo. No processo de elaboração do signo *alfabetização*, configurou-se também uma esfera de atividade humana preocupada com a aprendizagem inicial da leitura e escrita: a Alfabetização. Historicamente, sentidos variados foram elaborados para a *alfabetização* nessa esfera específica.

Parece-nos ser hegemônico o entendimento de que a alfabetização, enquanto fase inicial de escolarização dedicada ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, é desenvolvida como meio quase exclusivo de acesso ao saber escolarizado.

Ao longo do século XIX, no mundo ocidental – não apenas no Brasil, já que o processo desenvolvido aqui, como procuramos apresentar na subseção anterior, ocorreu sob fortes influências do pensamento europeu, como o positivismo francês – a educação escolar foi ganhando impulso, desprendendo-se do sentido religioso que lhe era anterior e ganhando um novo sentido, considerado “moderno” e laicizante. Assim, a escola que foi sendo institucionalizada tinha um caráter de lugar privilegiado para o preparo das novas gerações, buscando atender a um projeto político liberal do Estado que se pautava na necessidade de instauração de uma nova ordem política e social (MORTATTI, 2004, p. 31).

A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, ‘definitivamente’, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar (MORTATTI, 2008a, p. 93).

A consolidação de tais sentidos para a escola e a alfabetização foi precedida por um período histórico em que audaciosos projetos e propostas para a instrução pública eram apresentados na esfera política, mas não eram realizados. Esse movimento de apresentação, discussão e não-realização dos projetos presente no

período imperial, configurou-se como terreno fértil a partir do qual desenvolveu-se o sentido atribuído à *alfabetização* descrito por Mortatti (2008a).

Segundo Saviani (2008), a *mentalidade pedagógica* hegemônica no período imperial tem relevância na não-realização desses projetos e propostas. Para o autor, *mentalidade pedagógica* seria a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, articulando a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. “Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas, às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 168).

Das mentalidades pedagógicas mais perceptíveis no período imperial, Saviani (2008, p. 168) destaca a liberal e a cientificista, que corresponderiam ao espírito moderno expresso no laicismo do Estado, da cultura e da educação.

Nesse contexto, era de esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno, empenhados na modernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa ‘desoficialização’ do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo (SAVIANI, 2008, p. 168).

Contraditoriamente, as mesmas influências que impulsionam a necessidade de instrução também se constituíram nos maiores entraves para a realização das propostas que se apresentavam. Podemos considerar a *mentalidade pedagógica* a que Saviani (2008) refere-se como manifestação ideológica na perspectiva bakhtiniana. Ao concordarmos com essa perspectiva, ressaltamos que, quando tratamos de ideologia, não lhe atribuímos os sentidos recorrentes de falseamento da realidade ou de conjunto de ideias²⁵, mas de espaço de criação humana que parte da realidade para sua elaboração e se constitui parte da materialidade, é expressa nos signos e veiculada através da linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana, cada esfera de atividade humana é também campo de criatividade ideológica, e como tal, tem seu modo próprio de orientação

25 Sobre os diferentes sentidos de ideologia, ver Eagleton, T. (1997).

para a realidade e refrata essa realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua função no conjunto da vida social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Uma esfera de atividade humana só pode constituir-se como tal porque abarca indivíduos que preocupam-se com os objetos específicos dessa esfera. Historicamente, os indivíduos que atuaram – e atuam – na esfera da Alfabetização relacionaram-se com os signos que os precederam elaborando dialogicamente suas percepções acerca desses objetos. Mortatti apresenta uma característica desse movimento histórico na Alfabetização:

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

Dessa forma, podemos afirmar que a Alfabetização constituiu-se quando as condições materiais para isso estavam postas, a partir dos elementos que precederam esse momento e que constituíram o terreno para que ele se desenvolvesse. Retomamos a colocação de Saviani (2008) de que as *mentalidades pedagógicas* hegemônicas no período imperial ligadas ao pensamento liberal e ao positivismo, ao mesmo tempo que inflaram as discussões acerca da necessidade de instrução, pública ou não, no período imperial também constituíram-se entraves para a efetivação dos projetos e propostas relacionadas a essa esfera.

Com a Proclamação da República novas urgências tornaram-se objeto de preocupação da elite que ocupou o poder. E, embora ainda pautados nos ideias liberais e positivistas, a partir de então engendrou-se um conjunto de ações que tornaram a instrução uma realidade material e ideológica, criando, inclusive, as condições para que a Alfabetização viesse a tornar-se uma esfera específica nesse novo contexto histórico.

Foi nesse contexto histórico que ler e escrever tornaram-se objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. A partir de então, “para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que demandou a preparação de profissionais

especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais” (MORTATTI, 2004, p. 31-32).

Delimitamos, assim, a Alfabetização como esfera específica de atividade humana como parte recíproca da esfera da educação. Como esfera de atividade, se constitui campo de elaborações ideológicas; e, de acordo com a função que passou a desempenhar no conjunto da vida social, passou a definir as formas e conteúdos para os signos que foram desenvolvidos por essa esfera a partir de então, refratando a realidade à sua própria maneira.

Historicamente, diferentes sentidos foram atribuídos para a *alfabetização* engendrando, segundo Mortatti (2000a), diferentes tematizações, normatizações e concretizações no que concerne, respectivamente, ao conteúdo, à finalidade e à forma do trabalho pedagógico nessa etapa de escolarização. Esses novos sentidos foram elaborados em conjunto com as influências que a Alfabetização recebeu – e ainda recebe – de outras esferas com as quais dialogou no decorrer de sua história. Isso sem desvincular-se, obviamente, dos interesses econômicos e políticos que perpassam essa esfera.

Podemos inferir, portanto, que os diferentes sentidos atribuídos à *alfabetização* refletem as ideologias com as quais estão relacionados, e ainda as refratam. Ao engendrarem diferentes tematizações, normatizações e concretizações, os diferentes sentidos da *alfabetização* disseminam os conteúdos ideológicos que abarcam, fazendo-os circular nos debates sobre a alfabetização, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas produções acadêmicas, nas novas legislações... enfim, possibilitam que os novos sentidos passem a participar da materialidade, concomitantemente, com os sentidos já existentes, refratando também o embate ideológico entre esses diferentes sentidos.

Vale ressaltar que o desenvolvimento de novos sentidos não imputa, necessariamente, a extinção dos antigos. Uma vez inseridos na corrente dialógica, os sentidos dos signos são constantemente reelaborados e recriados, os novos sentidos podem ser associados aos antigos criando ainda novos possíveis sentidos. Desse dialogismo acarreta que, atualmente, podemos identificar uma infinidade de possíveis sentidos para a alfabetização – também para o *letramento*, signo inserido na Alfabetização a partir da década de 1970, como evidenciou Brotto (2008) em tese de doutorado.

Para a compreensão, na perspectiva bakhtiniana, de como os sentidos atribuídos à *alfabetização* passam a participar da materialidade a partir da propriedade dos signos de refletirem e refratarem a realidade ideológica, é necessário compreender a participação da linguagem como forma de interação na organização social.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é estritamente ideológica, visto que tanto a linguagem como a ideologia materializam-se nos signos e, portanto, necessitam dos signos para existirem como parte da realidade. Existe uma complexa relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, e desconhecer esta relação compromete a percepção das relações da língua com a vida.

Os signos têm fundamental importância nessa relação de reciprocidade entre ideologia e linguagem, pois, como já apontamos, a linguagem é veículo da ideologia, materializada nos signos. Geraldi (2003), ao responder a pergunta "Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade?" faz a seguinte formulação:

um e outro fenômeno só podem ser definidos na relação de um com o outro, porque são [...] processos sociais que só por um gesto científico, digamos assim, são recortados, mas que, na verdade, são concomitantes, são simultâneos, um implicando o outro o tempo todo, sem que isso signifique que um é a causa do outro. Abandonando a relação da causa e efeito, cada fenômeno só existe e passa a existir no contexto em que outros fenômenos também passam a existir. A (organização social), B (linguagem), C (sujeito), D (pensamento), estariam, digamos assim, em relação de conjunção. Você não tem um A que implica B, mas você tem um A que só existe porque B passa a ter existência, porque C passa a ter existência..., um constituindo o outro. A relação é de constituição, e constituição simultânea (GERALDI, 2003, p. 79).

Essa citação parece-nos apropriada para explicitar como entendemos, não apenas a relação entre língua, linguagem e sociedade, mas também outros elementos que perpassam a concepção de linguagem bakhtiniana, como os signos. Estes precisam ser compreendidos como intrinsecamente sociais, cujas as relações não podem ser estabelecidas como de causa e efeito, nem como engrenagens que operam mecanicamente, uma propulsionando a outra. O que procuramos estabelecer aqui é uma relação de reciprocidade entre os fenômenos que constituem a linguagem na sua totalidade.

A língua é entendida nessa perspectiva como o conjunto das experiências humanas apresentadas em signos, sendo que, esse mesmo conjunto de signos

constituí a materialidade, faz parte dela. A língua precisa ser compreendida como atividade, que possibilita a intervenção e a recriação da realidade pelos indivíduos, e não como um conjunto convencional de sinais.

Ainda segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 97) a pura sinalidade não existe quando trata-se de linguagem, pois se “uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico”. O valor linguístico pressupõe o contexto, seja para sua forma ou para o seu conteúdo, e o sentido só pode ser atribuído na relação entre indivíduos.

A língua, como um sistema de signos, tanto participa da materialidade como uma realidade estruturante como tem sua origem nessa materialidade – como vimos ao tratar da constituição dos signos a partir das necessidades humanas. A linguagem possibilita à humanidade tanto elaborar apresentações sobre o mundo – criar signos que em conjunto constituem uma língua – como organizar-se coletivamente para a produção e reprodução de sua existência – fazendo uso da língua –, e ainda agir sobre a materialidade, e isso inclui os próprios signos – modificando a língua.

As apresentações que os indivíduos elaboram acerca dos objetos materializam-se como signos que carregam em si o conteúdo ideológico que lhes constituíram. Essa construção não é neutra ou homogênea e nem encontra consenso pacífico entre os indivíduos. Na medida em que um determinado signo, originado nas condições de existência de um grupo social, torna-se objeto de preocupação desse grupo, passa também a constituir a materialidade desse grupo.

Na perspectiva bakhtiniana, as relações que os indivíduos estabelecem através da linguagem com os demais indivíduos, com a materialidade e com o conteúdo ideológico postos nos signos, são denominadas corrente dialógica da linguagem. Cada grupo social organizado, ao elaborar novos signos a partir de novas necessidades, o faz na relação com os signos que já compõem a ideologia de tal grupo, não partem nunca do nada.

E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de

natureza não material e não corporificada em signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34).

Como podemos observar, não se trata de um fenômeno onde as partes podem ser separadas para, depois, somadas, formarem o todo. Trata-se de relações recíprocas, onde cada elemento só pode ser explicado no conjunto das relações que estabelece na totalidade com os demais elementos. Podemos compreender a corrente dialógica como a multiplicidade de sentidos que vão sendo atribuídos historicamente aos signos – sempre a partir de um sentido já elaborado – no conjunto das relações que estabelecem com a ideologia, mediadas pela linguagem, em decorrência das necessidades humanas que vão sendo modificadas no decorrer desse processo. Tanto a elaboração como a reelaboração dos signos recebem influências da “visão de mundo” de um grupo social.

Segundo Fiorin (2007, p. 29), o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social participam desses processos. Disso decorre que, cada visão de mundo apresenta um discurso próprio, sendo possível a coexistência de várias ideologias num mesmo grupo social.

Ao relacionar-se linguisticamente com a realidade material e ideológica, ou seja, ao relacionar-se com os signos por meio dos próprios signos através da linguagem, os indivíduos apropriam-se do conteúdo ideológico refletido no signo e os refratam em seus discursos e ações individuais, dando, assim, continuidade à corrente dialógica.

Podemos afirmar que um dos problemas debatidos na esfera da Alfabetização no momento de sua constituição é a problemática relação entre modernidade e educação, pois, naquele período histórico, o momento inicial de escolarização passou a ser um:

momento de mudança, como indicativo e anúncio de um rito de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado: o mundo da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2004, p. 32).

Assim, a *alfabetização*, ao ser concebida como um “rito de passagem”, ou *rito de iniciação no mundo público da linguagem e da cultura* (MORTATTI, 2000a, p. 17),

define de algum modo que ser alfabetizado é pré-requisito para o conhecimento escolar, e este, por sua vez, seria agente de esclarecimento das massas iletradas e fator de civilização. Dessa forma, “a educação e a escola vêm sendo apresentadas, já há mais de um século e de modo programático, como as principais soluções para o analfabetismo e para tantos outros problemas de caráter político, social, cultural e econômico do país” (MORTATTI, 2004, p. 29).

O sentido da alfabetização presente neste discurso é o que se constituiu hegemônico. Como afirmamos, por ser campo de disputa ideológica, há outros sentidos para a alfabetização que serão abordados no decorrer deste trabalho, no entanto, por ter-se tornado hegemônico, cabe verificar como este sentido foi construído e reconstruído historicamente, apresentando novas tematizações, normatizações e concretizações, como afirma Mortatti (2000a, 2006, 2008a) mas sem perder de suas bases esse sentido maior.

Mortatti (2000a) afirma que a face mais visível das disputas desencadeadas na esfera da Alfabetização está na questão dos métodos de alfabetização, pois, desde a Proclamação da República até os dias atuais, estes tornaram-se objeto de tematizações, normatizações e concretizações e *locus* privilegiado onde se manifesta a recorrência do discurso da mudança.

Assim, a história da alfabetização no país é marcada pela continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos. Continuidade de movimento porque é possível identificar um movimento permanente, resultado da tensão entre “modernos” e “antigos” ou entre “modernos” e “mais modernos”, que propõem em diferentes momentos históricos diferentes tematizações, normatizações e concretizações para a alfabetização. Dessas novas tematizações, normatizações e concretizações decorrem novos sentidos para a alfabetização que se tornam hegemônicos, sendo possível identificar, nesse movimento, uma descontinuidade de sentidos (Mortatti, 2000a, p. 22-23), sendo que a cada momento, funda-se uma nova tradição.

Ou seja, trata-se de uma tensão resultante – do ponto de vista da longa duração histórica – da contradição entre a nova e a velha tradição. Embora nova, é também tradição, que permanece como substrato, sobre o qual e a partir do qual se produzem novos sentidos e uma nova tradição, ao mesmo tempo em que se garante a preservação da memória e a continuidade da história. Embora tradição, é nova, de fato, em relação à anterior, uma vez que nela se

condensa um outro e descontínuo sentido, produzido por outros sujeitos, em outro momento histórico. Na longa duração, portanto, diferentes sentidos vão-se configurando para os pares de termos 'moderno'/'novo' e 'antigo'/'tradicional', permitindo a identificação de momentos cruciais, em que se encontram condensadas as tensões e contradições (MORTATTI, 2000a, p. 24).

Compreendemos que Mortatti (2000a) refere-se à cadeia dialógica, pois os novos sentidos são sempre construídos, dialogicamente, a partir dos sentidos que os precederam. As *tradições* que são elaboradas nesses momentos, não substituem as anteriores. Passam a coexistir, novos e antigos, constituindo-se diferentes conteúdos ideológicos que permanecem até hoje presentes nos diversos sentidos da alfabetização.

Vejamos como Mortatti (2000a, 2004) apresenta a constituição desses sentidos e tradições em relação aos seus antecedentes imediatos, e no caráter polifônico que marca os discursos da Alfabetização.

Mortatti (2000a, p. 71) organiza essas concepções como referindo-se à educação, ao ensino, ao método, à criança, à linguagem, à língua, à leitura, à escrita e à palavra. Vale descrevê-las detalhadamente, pois foram estes os signos que constituíram-se – e se constituem até hoje – como campo de disputas ideológicas na esfera da Alfabetização.

- **educação:** processo de instrução, que, atuando no âmbito do sentimento, da inteligência e da atividade, visa civilizar as massas incultas, desenvolvendo seu instinto construtor;
- **ensino:** problema principalmente metodológico, que demanda o conhecimento da criança e da matéria a ser ensinada, de maneira amena, mediante a educação dos sentidos e das 'lições de coisas', que permitem a aquisição de conhecimentos concretos e duradouros;
- **método:** passos para a organização do ensino, de acordo com a natureza do ser humano, devendo-se optar pela conjugação dos métodos intuitivo, objetivo e analítico, que partem do geral e concreto para o particular e abstrato;
- **criança:** ser em fase de formação, inculto e incapaz de atividades cerebrais abstratas e que deve ser ativo e pensante no processo de aprendizagem;
- **linguagem:** faculdade abstrata de comunicação;
- **língua:** construção coletiva de grupos sócias, relacionada especialmente com a fala;
- **leitura:** arte que envolve o processo de apreensão da idéia representada pela palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – que demanda ênfase na educação do ouvido;
- **escrita:** técnica caligráfica de registro dos valores das letras, auxiliar no aprendizado da leitura;

- **palavra:** símbolo das 'coisas' e unidade de pensamento (MORTATTI, 2000a, p. 71).

A cada novas discussões inseridas na Alfabetização, e conforme essa esfera dialoga com outras esferas de conhecimento científico, novos sentidos são elaborados para estes signos, a partir de novos referenciais, sem que os sentidos "antigos" desapareçam.

O período seguinte, delimitado por Mortatti (2000a) a partir de 1890, ano em que inicia-se a Reforma da Instrução Paulista, até 1920, ano da Reforma Sampaio Dória, é marcado pela disputa entre os defensores do método analítico e os que continuam a defender os métodos sintéticos. Na Reforma da Instrução Paulista, o método analítico passou a ser de uso obrigatório para o ensino inicial da leitura.

Desenvolve-se, a partir daí, um período em que alguns desses professores dedicaram-se à elaboração de Cartilhas para a alfabetização, apresentando diferentes formas de encaminhar o trabalho pedagógico na alfabetização dependendo da compreensão do que seria o todo. Poderia ser a palavra, a frase, a historieta. Além disso, haviam diferentes propostas didáticas de como encaminhar o trabalho. A partir de então, Mortatti (2000b) considera que as Cartilhas passam a ser importantes instrumentos de concretização dos métodos de ensino. Em nossa compreensão, podem ser consideradas ainda como manifestações ideológicas de como proceder no ensino inicial da leitura e da escrita.

A disputa entre os defensores das diferentes modalidades dos métodos analíticos pautava-se em um elemento novo para a Alfabetização: o método de ensino, que além de estar associado ao que ensinar, relaciona-se às questões de ordem psicológicas da criança que aprende, no que refere-se à habilidades auditivas, visuais e motoras. Desenvolve-se, assim, um novo elemento produtor de signos e de sentidos na Alfabetização: as questões da Psicologia. A partir de então as relações entre Alfabetização e Psicologia foram consolidadas de tal forma que a Psicologia passaria a ser o elemento que exerce maior influência nas questões da Alfabetização. Essa relação mantém-se até a atualidade.

O método de ensino deveria preocupar-se tanto com o conteúdo a ser ensinado, como com a forma como esse conteúdo seria apresentado, visando associar-se às habilidades de aprendizagem da criança. Em relação às Cartilhas produzidas nesse período, Mortatti (2000a) afirma que deveriam conter muitas

figuras coloridas, pois entendia-se que a criança precisava de contato visual para facilitar a aprendizagem.

Segundo Coutinho e Vieira (2003), a compreensão de mundo cientificamente hegemônica nesse período estava associada ao positivismo e seus desdobramentos e entendia o mundo como uma realidade estática e determinada. Os fenômenos poderiam ser observados, controlados e verificados cientificamente, estabelecendo suas leis universais. Essa compreensão baseava-se na mecanização desse mundo, onde as partes poderiam ser desmembradas para análise. O funcionamento das partes dá-se na causalidade linear, causa e efeito.

Em relação à educação, o estabelecimento da causalidade linear permitia compreender a relação entre alfabetização no esquema: leitura – conhecimento – progresso, em que um resultaria no outro inevitavelmente. Em relação à alfabetização, a compreensão de que o todo poderia ser desmembrado em partes é a base dos métodos analíticos. Esse mesmo procedimento continuava nos demais anos escolares em relação ao ensino da língua, que restringia-se à classificação gramatical das partes das frases e orações.

Essa compreensão é a manifestação do acirramento da relação entre a Psicologia e a Educação, que resulta na criação de novos signos também na Alfabetização. A corrente da Psicologia hegemônica nesse período é, segundo Mortatti (2000a), o associativismo, que compreende o indivíduo, a criança, como um receptáculo de informações. Sua mente seria uma folha em branco onde seriam registradas as novas informações que se acumulam, associando-se umas as outras automaticamente, mediante o treino repetitivo (COUTINHO; VIEIRA, 2003).

Segundo Coutinho e Vieira (2003, p. 48), para essa corrente da Psicologia, a mente humana é considerada uma área não disponível para observação científica, podendo apenas ser estudado o comportamento manifesto mediante as relações entre estímulos e respostas, buscando o controle e a quantificação dessas variáveis com vistas a futuras previsões.

É na relação com essa corrente da Psicologia que os defensores dos métodos analíticos, inclusive os que se dedicaram a elaboração de Cartilhas, passam a preocupar-se na organização do método de ensino, levando em conta também os aspectos de como a criança aprende, ou melhor, de como os novos conhecimentos são gravados na mente da criança, quais as “portas de entrada” para

esse conhecimento e qual a melhor ordem didática de ensino que garantiria sua acumulação e associação na mente infantil.

A relação entre Psicologia e Educação – e Alfabetização – nesse período, pode ser evidenciada com a institucionalização do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental na Escola Normal da Praça da República, São Paulo, em 1914. Segundo Mortatti (2000a, p. 128), essa medida explicita a função diretora da Psicologia sobre a Pedagogia no Brasil a partir de então. O estreitamento da relação entre Psicologia e Educação e, conseqüentemente, com a Alfabetização é resultado da preocupação com novos objetos nessa esfera. Se até então a educação escolar era uma questão de como ensinar e o que ensinar, passa também a preocupar-se com a aprendizagem, com quem aprende e como aprende.

Podemos inferir, portanto, que a aprendizagem é um dos signos desenvolvidos nas esferas da Educação e da Alfabetização nesse contexto. Como signo, desenvolve-se a partir de uma necessidade social: o evidente fracasso escolar de muitas crianças que ao final do primeiro ano escolar continuavam no estado de analfabetas. Esse fenômeno engendrou a necessidade de buscar explicações e soluções para ele.

A alfabetização, com a interação dialógica que estabelece com a Psicologia, cria novos signos, que refletem a realidade ideológica com a qual está relacionada, ou seja, a compreensão de um mundo e de indivíduo associada ao pensamento positivista.

Mortatti (2000a) afirma que no referido Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, Quaglio e Ugo Pizzoli desenvolvem pesquisas com bases nos programas da Pedagogia e da Pedologia acerca da natureza humana e suas relações com a aprendizagem. Enfatizam a importância de testes que permitem avaliar as condições das crianças e a partir destas avaliações, organizar melhor e mais eficientemente o ensino.

As descobertas da Psicopedagogia a partir desse período engendraram na Educação e na Alfabetização um deslocamento dos papéis de professores e alunos. O novo signo da aprendizagem insere nessas esferas o entendimento de que o ensino deve ser individualizado. A função inicial do professor, nesse entendimento, é de identificar as capacidades individuais dos alunos, para então, adaptar os métodos e programas a cada tipo de aluno (MORTATTI, 2000a). A função centralizadora dos métodos de ensino e do professor como aplicador dos métodos é deslocada para um

segundo plano, pois estes devem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos.

Sobre as discussões acerca dos métodos de ensino, especificamente, Mortatti (2000a) destaca que voltaram-se para uma forma eclética de compreendê-los. Deslocados do centro do ensino e submetidos às necessidades de aprendizagem dos alunos, desenvolveu-se o uso de métodos mistos, ou seja, do uso dos métodos analíticos junto com métodos sintéticos.

O *eclétismo* é um novo signo desenvolvido pela Alfabetização, ao qual foram atribuídos diferentes sentidos na decorrer da história. O eclétismo esteve, e está, presente na Alfabetização desde então e se manifestou de diferentes formas, na medida em que compreensões de correntes diferentes foram associadas, produzindo novos sentidos para vários signos da Alfabetização.

As necessidades sociais demandam da Alfabetização soluções para sua função socializadora e adaptadora na educação popular. Dessa forma, a alfabetização deve ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz diante das novas necessidades sociais atribuídas à Educação, ou seja, de integrar os imigrantes, fixar o homem no campo e nacionalizar a cultura. Para isso, deveria centrar-se na “psicologia aplicada à organização escolar, pois esta seria adequada ao projeto político de planificação e racionalização de todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 2000a, p. 144).

Para atingir essa finalidade, atividades de pesquisa tendo como objeto a alfabetização passam a ser realizadas no país principalmente por Lourenço Filho, o que confere “institucionalmente, à alfabetização o estatuto acadêmico-científico de objeto de estudo – embora não completamente autônomo dada sua vinculação à psicologia [...]” (MORTATTI, 2000a, p. 216).

Estabelecida a necessidade de uma avaliação prévia dos alunos para identificar seu nível de maturação para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e a partir dele organizar o programa e o método de ensino, são desenvolvidos por Lourenço Filho os testes ABC, em 1934 e publicados até 1974.

Segundo Mortatti (2000a, p. 151), os testes ABC são apresentados como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fim diagnóstico e prognóstico. Configuram-se um critério seletivo seguro para definir o perfil de classes homogênicas, a partir da identificação dos perfis individuais dos alunos, que permitiria a definição de encaminhamentos adequados.

Na Psicologia, a corrente cognitiva passa a ganhar espaço, inclusive influenciando a Educação. Essa corrente divergia do entendimento de que a mente infantil seria uma folha em branco onde seriam gravadas as experiências. Segundo Coutinho e Vieira (2003, p. 50), para essa corrente da Psicologia, as estruturas mentais são inatas e não deixam espaço para ação do mundo ou do objeto na formação do sujeito, sendo que “a pessoa, ao nascer, já apresenta virtualmente as estruturas de conhecimento, ou um estado de prontidão que dirige a maneira pela qual os estímulos do mundo são organizados” (COUTINHO; VIEIRA, 2003, p. 50).

As práticas pedagógicas fundamentadas nessa compreensão de aprendizagem restringem-se à transmissão do conhecimento pronto, organizado pelos princípios da simplicidade, da semelhança, da proximidade e do fechamento (COUTINHO; VIEIRA, 2003, p. 50).

Os testes ABC possibilitavam, portanto, identificar o nível de maturação das estruturas inatas das crianças. Ao organizá-las em grupos, de acordo com os diferentes níveis de maturação, possibilitava aos professores definir os métodos de ensino e o programa de acordo com as estruturas apresentadas por cada grupo de crianças.

Ideologicamente, essa compreensão associa-se aos princípios da Escola Nova, hegemônicos nos períodos. Fernando de Azevedo, signatário do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, defende a heterogeneidade inata dos indivíduos e a adaptação do ensino a essas diferenças, visando o desenvolvimento individual de acordo com as capacidades de cada um.

Em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita, os aspectos psicológicos vão sendo gradativamente enfatizados e inseridos na rotina escolar, em detrimento dos aspectos linguísticos e pedagógicos (MORTATTI, 2000a, p. 144). A questão de por onde iniciar o ensino, se pelas partes ou pelo todo, é secundarizada. Assim como a questão amplamente discutida na aplicação dos métodos analíticos: o que seria o todo, se a palavra, a frase ou a historieta.

A importância recai para os fins da aprendizagem e não para os meios de ensino, ainda que o método analítico continuasse a ser entendido como melhor e mais eficiente, pois “se respeitadas tanto a maturidade individual necessárias na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos” (MORTATTI, 2000a, p. 145), como os métodos mistos ou ecléticos para obter-se resultados satisfatórios.

Embora tantas mudanças tenham transcorrido em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na etapa inicial da escolarização, segundo Mortatti (2000a, p 144), o caráter funcional e instrumental da alfabetização, associado ao ideário liberal, como um meio de democratização da cultura e da participação social, não apenas mantém-se como ganha destaque.

Outras áreas da ciência como a História e a Sociologia passam a preocupar-se com a educação e com a alfabetização de forma mais sistemática. Ou talvez seja mais adequado afirmar que as esferas da Educação e da Alfabetização, no Brasil, passam a dialogar mais estreitamente com outras áreas da ciência, além da Psicologia. Essa abertura insere novas discussões nessas esferas.

Com novos elementos na corrente dialógica, novos sentidos vão sendo produzidos para a educação escolar e para a *alfabetização*. Com o movimento pela redemocratização do país, amplia-se o debate acerca da escola democrática e da *alfabetização* na formação do cidadão.

No entanto, são as influências de uma nova corrente da Psicologia que vão determinar os outros direcionamentos para a Alfabetização. Trata-se das pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas a partir da década de 1970. Suas contribuições surgem como respostas possíveis às mudanças eminentes que faziam-se necessárias na Educação e na Alfabetização.

Ao propor o ensino da leitura e da escrita a partir de novas bases conceituais, o construtivismo de Emília Ferreiro e Piaget respondia aos anseios dos educadores do período que viam nas antigas práticas, resquícios da ditadura militar e esperavam formas mais democráticas e inovadoras de ensinar.

Associados ao novo conteúdo ideológico manifesto no construtivismo, os signos já consolidados na Alfabetização recebem novos sentidos, e outros são produzidos. Desenvolve-se a partir de então novos sentidos para *ensino* e para *aprendizagem*.

Para Ferreiro (1987) a alfabetização é entendida como um processo cognitivo de construção do conhecimento. O processo de construção da escrita seria uma questão de organização interna, que acontece gradativamente na medida em que o sujeito interage com o objeto, a escrita.

Compreende ainda, que o processo de construção do conhecimento sobre a escrita inicia-se antes da criança ingressar na escola e, que as experiências

pregressas dos alunos deveriam ser levadas em consideração no ensino. Dessa forma, a *aprendizagem* passa a ser compreendida também²⁶ como construção individual de conhecimento, e o *ensino* como um conjunto de práticas sistematizadas que facilite ao indivíduo avançar no processo de construção.

A *língua* passa a ser compreendida como um código social, que o indivíduo deve adquirir para comunicar-se com o pensamento de outros. A escola não é mais apenas instituição de adaptação dos indivíduos na sociedade, mas recebe também a função de formar o cidadão crítico, aquele que deve atuar criticamente na sociedade promovendo mudanças.

No entanto, vale ressaltar que as mudanças e a criticidade elaboradas com base no construtivismo são entendidas no âmbito das reformas da sociedade, e não no sentido revolucionário. Mortatti (1999) destaca que uma teoria verdadeiramente revolucionária da educação começou a ser desenvolvida no país a partir da década de 1980, tendo como base na Psicologia a corrente Histórico-Cultural, mas que teve pouca visibilidade nas discussões da Alfabetização, não se tornou hegemônica, mas participa da corrente dialógica na produção de sentidos e de signos, uma vez que as esferas de atividades são campo de disputas ideológicas. Trata-se da perspectiva interacionista.

Com as influências do construtivismo na Alfabetização, novos signos foram produzidos especificamente por essa corrente. Tratam-se das hipóteses da escrita que a criança elabora: hipótese silábica, variação interna, níveis pré-alfabéticos e alfabético; processos de construção do conhecimento: assimilação, equilíbrio, desequilíbrio, perturbação; noções a serem desenvolvidas pelo ensino para facilitar a aprendizagem: identidade, conservação, classificação e outros.

Mas, talvez um dos signos que tenha atingido maior visibilidade a partir do construtivismo na Alfabetização foi o uso dos *portadores de textos* em substituição às cartilhas, e, por isso, podemos aferir-lhe o caráter de signo. Assim como no caso das cartilhas, não são os portadores de texto em si que compreendemos como signo, mas a palavra.

Embora o construtivismo trouxesse novas discussões para a Educação e para a Alfabetização, o diálogo com outras esferas apontava para uma “falta” nessa corrente: o caráter social. Como respostas a essa omissão, desenvolveu-se na

26 Afiramos que passa a ser compreendida “também” porque os sentidos anteriores não desaparecem em função desenvolvimento dos novos.

Alfabetização a perspectiva social, com o objetivo de pensar e elaborar propostas com bases nos usos sociais da leitura e da escrita. Produzindo, assim, novos sentidos para os signos já tratados e, como não poderia deixar de ser, novos signos. Dentre eles destacamos o *letramento*, que passa a direcionar as discussões principalmente sobre os usos da leitura e da escrita na sociedade letrada. Já na perspectiva interacionista, as questões sobre os *gêneros textuais*, a partir do signo da *interação*, é que passam a ser debatidas.

No próximo capítulo serão abordadas as diferentes concepções de linguagem e como se manifestam na alfabetização.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo discutiremos como as concepções de linguagem podem ser percebidas no trabalho pedagógico em alfabetização, enquanto etapa inicial de escolarização. Pautamo-nos na produção do Círculo de Bakhtin acerca das orientações do pensamento filosófico-linguístico, valendo-nos ainda da classificação proposta por Geraldi (1997) para as concepções de linguagem.

Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, por eles denominadas de subjetivismo individualista e de objetivismo abstrato. A partir dos limites encontrados após crítica minuciosa a essas duas orientações, Bakhtin/Volochínov (2009) desenvolvem suas formulações teórico-metodológicas para explicar a linguagem como interação verbal, que se configura como uma terceira orientação para o pensamento filosófico-linguístico.

Partindo da crítica realizada por Bakhtin/Volochínov (2009), Geraldi (1997) destaca que se pode apontar três concepções de linguagem: a) associada à orientação do pensamento filosófico-linguístico subjetivismo individualista, apresenta-se a concepção de que a linguagem é expressão do pensamento; b) associada à orientação do pensamento filosófico-linguístico objetivismo abstrato, apresenta-se a concepção de que a linguagem é um instrumento de comunicação; c) como resultado da teoria linguística desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin apresenta-se a concepção de que a linguagem é uma forma de interação social.

Geraldi (1997) defende que o trabalho pedagógico do professor que trabalha com o ensino da língua portuguesa está diretamente influenciado pela concepção de linguagem com a qual o professor adota. O autor refere-se mais especificamente à etapa de escolarização que hoje corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, suas considerações foram expandidas também para a etapa inicial de escolarização, a alfabetização, e para os demais anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que para cada concepção de linguagem há uma forma específica de compreender a alfabetização, acarretando em diferentes concepções de alfabetização, que aqui optamos por denominar de *sentidos* para a alfabetização devido ao referencial teórico do Círculo de Bakhtin.

Nesta pesquisa abordamos apenas as relações que podemos estabelecer entre as concepções de linguagem e a alfabetização escolar inicial de crianças. No

primeiro momento trataremos das concepções normativistas de linguagem, associadas ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo individualista, para depois tratar da perspectiva bakhtiniana. Buscamos relacionar como os signos desenvolvidos pela esfera da Alfabetização com relação a determinados sentidos da *alfabetização* – abordados no primeiro capítulo – refletem, e refratam, as concepções de linguagem com as quais se relacionam.

Entendemos que um determinado signo pode ser desenvolvido relacionado a uma concepção de linguagem específica e a um sentido de *alfabetização*. No entanto, ao ser inserido na cadeia discursiva, este signo passa a ser questionado, avaliado, e, inevitavelmente, respondido dialogicamente também em relação com o conteúdo ideológico de outras concepções de linguagem, dando origem a um novo sentido para aquele signo, ou originando outro signo como resposta a ele.

Partimos da compreensão de que, historicamente, as concepções de linguagem foram elaboradas a partir dos contextos sociais de determinadas épocas, sem desprenderem-se dos horizontes político e econômico desses diferentes momentos. Nesse movimento, a humanidade dedicou-se à produção de conhecimento científico a fim de dar respostas a suas diferentes necessidades históricas, sociais, políticas, econômicas.

Compreendemos que as mudanças no mundo material, na forma de organização da sociedade, propulsionam mudanças nas diferentes áreas da ciência, inclusive na forma de conceber a língua e a linguagem. Nessa perspectiva, procuraremos também neste capítulo, apontar alguns elementos históricos acerca da constituição das concepções de linguagem, recorrendo para isso às contribuições de Faraco (1997; 2001).

2.1 Concepções normativistas de linguagem

Faraco (2001) afirma que na Grécia Antiga era possível perceber dois modos de organizar os estudos da linguagem:

um modo retórico e um modo lógico-gramatical. O primeiro – que antecedeu em alguns séculos o segundo – se constituiu a partir do enfrentamento da linguagem verbal como realidade vivida. O outro é produto das abstrações que permitiram focar a língua como um sistema formal, como uma realidade em si (FARACO, 2001, p. 1).

Tais modos teriam orientado os estudos da linguagem no decorrer dos séculos, com preponderância para o modo lógico-gramatical, do qual resulta a concepção normativista da linguagem (FARACO, 1997). Segundo Faraco (2001, p. 1) “não parece absurdo afirmar que o milênio que terminou foi o da hegemonia do modo lógico-gramatical”.

A partir das afirmações de Faraco (2001), podemos inferir que o modo lógico-gramatical correspondeu, no decorrer dos séculos, ao que Bakhtin/Volochínov (2009) denominaram objetivismo abstrato. Mas o modo lógico-gramatical também trará os elementos para a elaboração, a partir do Romantismo, do que Bakhtin/Volochinov (2009) denominaram subjetivismo individualista, principalmente no que tange ao caráter monológico da língua.

Esses elementos serão tratados mais detalhadamente nas subseções seguintes, onde exporemos nossa compreensão das orientações do pensamento filosófico-linguístico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) e suas relações com as concepções de linguagem (GERALDI, 1997), buscando ainda relacioná-las com o trabalho pedagógico na alfabetização, enquanto etapa inicial de escolarização.

2.1.1 Objetivismo abstrato ou linguagem como instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997), na concepção de linguagem definida como *instrumento de comunicação* – que tem seus fundamentos na orientação do objetivismo abstrato – compreende-se que a língua é um "código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem" (GERALDI, 1997, p. 41). Dessa forma, a língua é concebida como um objeto que está fora do indivíduo, e se constitui como uma ferramenta da qual ele se apropria para codificar o que pensa.

A mensagem uma vez codificada não pertence mais ao emissor, torna-se tal como a língua, um objeto. Sobre esse objeto o receptor terá uma resposta passiva, pois lhe cabe apenas decodificar a mensagem.

Possenti (1997) explica que, nessa concepção, a língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato, que "exclui o papel do falante no sistema linguístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores"

(POSSENTI, 1997, p. 49). Portanto, a língua é concebida como algo totalmente separado dos sujeitos, um objeto em si.

Nessa orientação, se a língua é concebida como um objeto, entendê-la dessa forma só é possível por abstração, ou seja, retirando-a do contexto de suas relações. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) consideram que é necessário esclarecer uma confusão comum em relação ao termo “abstrato”, a fim de compreender a relação entre concreto e abstrato. Consideramos que este esclarecimento nos possibilita compreendermos o limite da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Os autores explicam que a ideia mais difundida sobre abstrato e concreto é aquela que diz respeito aos substantivos, onde os substantivos concretos seriam aqueles que podemos tocar, ver ou pegar, e que os substantivos abstratos seriam aqueles que não podemos ver ou tocar, mas apenas sentir, como a dor, a saudade, o amor.

Já as concepções de abstrato e concreto para a filosofia diferem desse entendimento. Para a filosofia "o concreto expressa a totalidade e o abstrato exprime a parte extraída do todo" (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 78). Fazer abstrações, nesse sentido, implica separar as partes do todo, para serem estudadas “abstratamente”, ou seja, sem levar em consideração as relações que constituem o todo. Quando utilizamos, neste trabalho, a palavra abstrato referimo-nos ao seu sentido filosófico.

Como resultado dessa abstração em relação à língua, ou talvez como manifestação dela, Faraco conclui que, “hegemônico, o modo lógico-gramatical expulsou do palco os atores e construiu uma língua sem falantes” (2001, p. 2). Assim, possibilitou entender elementos importantes, mas eliminou os falantes e a vida da língua.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), essa forma de estudar a língua é influenciada pela atividade dos filólogos, cujo exercício era de “decifrar” as línguas mortas, ou seja, as línguas em desuso, como o latim, por exemplo²⁷. Os procedimentos das atividades dos filólogos eram elaborados, tanto no âmbito teórico como no prático, para o estudo das línguas mortas que se conservaram em documentos escritos. Voltava-se para o estudo das formas fonéticas, gramaticais e

27 Entendemos que os estudos da Filologia são mais amplos que o apontado, no entanto, em nossas leituras compreendemos que são esses traços que vão influenciar a orientação do objetivismo abstrato.

lexicais, procurando estabelecer as normas que a constituíam como sistema linguístico. Dessa maneira, os filólogos preocupam-se em organizar léxicos, classificar as palavras gramaticalmente, estabelecer regras de sintaxe, buscando sua estrutura interna de funcionamento. O estudo da língua nessa perspectiva é voltado, portanto, para a forma escrita. A enunciação é compreendida de forma isolada-fechada-monológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 102), e possibilita apenas uma compreensão passiva.

Os textos escritos são compreendidos como isolados porque desvinculados de seu contexto linguístico e real, fechados e monológicos porque não permitem a resposta ativa do leitor. A escrita é a materialização de uma ideia, a qual o leitor se apropria pacificamente, tal como foi escrita.

Da mesma forma são entendidos os atos de fala nessa concepção de linguagem: como uma mensagem que será recebida e decodificada pelo receptor tal como foi proferida. Não há espaço para criação. Tudo ocorre de forma mecânica, equilibrada e passiva. Logo, a constituição da orientação do objetivismo abstrato, estaria voltada para o estudo da língua *morta, escrita e estrangeira* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 102).

O estudo de uma língua morta se diferencia do estudo de uma língua viva no sentido de que, por não mais fazer parte de um grupo linguístico, a língua morta está conservada na forma escrita, a qual não é passível de mudanças. Está solidificada.

Bakhtin/Volochínov (2009) apontam mais uma dimensão da influência do trabalho dos filólogos na orientação do objetivismo abstrato. Trata-se do poder atribuído historicamente às culturas estrangeiras. Para eles:

[...] essa orientação [o objetivismo abstrato] reflete o imenso papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história. [...] A palavra estrangeira foi veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política. [...] Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira [...] fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de poder, de força, de santidade, de verdade (BAKHTIN, 2009, p. 104).

A língua estrangeira é vista como poder, e pode-se verificar tal ocorrência em inúmeros fatos históricos quando povos conquistadores impõem aos povos conquistados também a sua língua. A supremacia e a força também é imposta por meio da língua.

Durante um período da história da humanidade, o conhecimento ocidental ficava restrito às bibliotecas pertencentes à Igreja, e era praticamente em sua totalidade escrito em línguas mortas. Isso permitia maior controle sobre tais textos, no que se refere a conservá-los sem modificações, uma vez que tais línguas não estavam à mercê das variações do uso pelos falantes; e ainda, no que se refere ao acesso ao conhecimento registrados em tais textos.

Não há preocupação nesse tipo de estudo com o contexto da escrita, com a intencionalidade que a motivou, com o conteúdo do enunciado, que é visto, portanto, de forma isolada-fechada-monológica, ou seja, não tem emissor nem destinatário. É tomado como a verdade solidificada na escrita.

À linguística, enquanto ciência em desenvolvimento, cabia definir como seu objeto de estudo o sistema linguístico, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Os estudos da língua deveriam, nessa perspectiva, ater-se aos elementos comuns, idênticos em todas as enunciações de um determinado grupo linguístico, pois “são justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações - traços fonéticos, gramaticais e lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 79).

Em outras palavras, ao estudar as línguas nativas, ou maternas, os estudiosos faziam uso do mesmo rigor metodológico que era utilizado para o estudo dos textos clássicos em língua estrangeira. São características desse método de análise, por exemplo, a dicionarização e a gramática estática, que dão o caráter de imutabilidade à língua, pois permitem concebê-la, tal como as línguas antigas, como algo que pode ser traduzido numa lista de palavras e significados e regras para a estruturação de sentenças.

Quando a linguística passa a ser organizada como ciência, há forte influência desses estudos, e uma de suas preocupações era “criar o instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar” (BAKHTIN, 2009, p. 103), ou seja, a organização da fonética, da gramática e do léxico. A fonética para garantir a manutenção da pronúncia tida como correta, a gramática para garantir a padronização da forma do que se diz e escreve e o léxico para garantir a imutabilidade do significado das palavras.

Antes de buscarmos as possíveis relações entre essa concepção de linguagem e a alfabetização, trataremos de sua constituição histórica, pois esta oferece-nos elementos que embasam a discussão posterior.

2.1.1.1 Elementos históricos do objetivismo abstrato

Entendendo os limites de grandes saltos em períodos históricos, trataremos de alguns elementos históricos trazidos por Faraco (1997, 2001), que nos possibilitam apresentar uma visão geral de como se constitui historicamente a orientação do objetivismo abstrato. Procuramos abordar como esse modo de estudo atravessou séculos, afastado do seu contexto de origem, estabelecendo-se como forma hegemônica de estudar a linguagem.

Segundo Faraco (1997, p.51), a origem da concepção normativista da linguagem remonta à biblioteca de Alexandria, nos últimos séculos antes da era cristã. Alexandria foi uma importante cidade fundada por Alexandre em 32 a. C., no delta do Rio Nilo, no século IV a. C.. Sua biblioteca, provavelmente, foi a maior do Mundo Antigo, e existiu por, aproximadamente, sete séculos. Nessa biblioteca foi reunida uma vasta coleção de livros/pergamINHOS abrangendo as mais diversas áreas da ciência.

A biblioteca não era apenas um acervo de textos; nela se desenvolviam estudos nas diversas áreas da ciência. Uma das atividades ali desenvolvidas, segundo Faraco (1997), era a recuperação, análise e interpretação dos textos literários gregos. Dessa atividade surgiam conflitos devido às diferenças percebidas entre o grego clássico de alguns textos e o grego alexandrino dos estudiosos. Tornou-se necessária, como solução intelectual, a definição de um modelo da língua grega. É nesse contexto e com essa finalidade que os alexandrinos criaram as primeiras gramáticas: para consolidar o modelo de língua definido a partir dos estudos filológicos, servindo de referência para as atividades de escrita futuras, a fim de padronizá-las.

Pode-se inferir pelo exposto por Faraco (1997), que os estudos realizados na biblioteca de Alexandria apontavam para a necessidade de estudar a língua naquilo que ela possuía de repetível, estabelecer normas que facilitassem os trabalhos da biblioteca, criando assim, um novo campo de estudo.

A partir das primeiras gramáticas, segundo Faraco (1997), os alexandrinos passaram também a ensinar seu novo conhecimento e foram bem recebidos em Roma, que adotou a concepção normativa de linguagem para fixação de um latim modelar, estabelecido a partir do estudo filológico da linguagem de poetas e pensadores consagrados. Assim, foi agregada à "concepção de pessoa culta no mundo romano o pressuposto da fala e da escrita corretas; e se produziram tratados gramaticais para o bom ensino e bom domínio dessa preciosa arte" (FARACO, 1997, p. 51).

Nesse mesmo sentido é que o gramático Prisciano, no século VI, escreveu seu tratado de gramática em Constantinopla, que "foi adotado como padrão durante todo o período medieval em que estudiosos e professores tentaram preservar o latim clássico" (FARACO, 1997, p. 52) como língua erudita em oposição às influências das línguas dos povos bárbaros.

Faraco (1997) destaca que, a partir do século XV surgiram as primeiras gramáticas das línguas europeias modernas, pois "os novos vernáculos ascendiam à posição de monumentos e passavam a fazer jus a estudos e tratados gramaticais" (FARACO, 1997, p. 52).

Nos séculos XI e XII houve destaque para as gramáticas dos modistas com direção universalizante. Os modistas consideraram que a estrutura gramatical das línguas era universal, pois obedeciam a mesma organização que o pensamento. Assim, as regras da gramática seriam independentes das línguas. Mattos e Bastos (1992, p. 17) afirmam que, dentre os modistas havia duas vertentes de interesse, uma que atribui maior importância à questão da significação e outra que aproxima a gramática da lógica. A segunda foi a que recebeu maior destaque nos estudos da linguagem nos séculos da Renascença.

No século XVIII a linguística desenvolve-se como ciência, tendo por base, segundo Faraco (1997), a concepção normativista da linguagem. No entanto, o autor critica essa concepção por ela não corresponder às transformações ocorridas no pensamento científico dos séculos XVII e XVIII, que passa a privilegiar "o homem como agente e a realidade humana como fundamentalmente dinâmica e mutável, o que representa um rompimento com uma concepção fundada no pressuposto de um mundo estático" (Faraco, 1997, p. 56). A concepção normativista, segundo o autor, manteve-se atrelada à compreensão de um mundo estático, ao menos no que se refere à língua.

Nesse contexto, conforme Faraco (1997, p. 56), a Linguística desenvolve-se justamente pela percepção do movimento das línguas no correr do tempo. Nos primeiros cem anos da linguística, os linguistas se dedicaram a pesquisas históricas, comparando línguas e reconstruindo seus estágios anteriores a fim de definir a dinâmica das mudanças linguísticas. O autor se refere a estudos com bases filológicas, que se dedicaram às dimensões morfológicas e fonético-fonológicas, a fim de mapear as mudanças ocorridas na língua historicamente. No entanto, as mudanças da língua eram estudadas apenas no aspecto diacrônico. Sincronicamente, a língua é percebida, nessa perspectiva, como objeto estático, resultado das mudanças anteriores.

No século que encerra o milênio, o segundo da existência da Linguística, Faraco (2001) afirma que os estudiosos se debruçaram sobre este objeto autônomo, a língua, mas num viés sincrônico, ou seja, para estabelecer as leis e relações internas de uma língua num determinado momento histórico.

Entendemos ser nesse sentido que Bakhtin/Volochínov (2009) chamam a atenção para a herança dos filólogos na linguística, cujo resultado seria a perda da enunciação completa, do caráter social da linguagem, impossibilitando que esta fosse percebida em sua totalidade. Justifica-se dessa forma a denominação dessa orientação: objetivismo abstrato.

2.1.1.2 Objetivismo abstrato – linguagem como instrumento de comunicação – e alfabetização

Como procuramos demonstrar no primeiro capítulo, no momento histórico brasileiro em que a alfabetização constitui-se como signo e como esfera de atividade, os sentidos atribuídos à *alfabetização* estavam relacionados com o conteúdo ideológico de que a leitura e a escrita seriam um meio privilegiado de aquisição do saber e de esclarecimento das massas, além de índice de medida de modernização e desenvolvimento social e político.

Quanto à definição específica da alfabetização como prática escolar, foi compreendida nesse período como ensino da leitura, a escrita seria decorrência desta. No que se refere ao aluno, a alfabetização era compreendida como “aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita” (MORTATTI, 2006, p. 34).

Como apresentamos no primeiro capítulo, a alfabetização entra no horizonte social dos brasileiros quando há um movimento de divulgação do método de ensino da palavração – uma das modalidades dos métodos analíticos –, com o objetivo de que este método de ensino, considerado moderno e científico, substitua os métodos de ensino de marcha sintética, considerados atrasados e que até então eram utilizados para o ensino inicial da leitura e da escrita.

O cientificismo do método da palavração estava relacionado, segundo Mortatti (2000a) com a relação que este método de ensino possuía com a moderna Linguística da época. A cientificidade atribuída ao método da palavração impõe a necessidade de considerar a alfabetização como uma prática cujas bases devem ser cientificamente comprovadas, ou seja, pela Linguística. É este, em nossa compreensão, um dos possíveis conteúdos ideológicos da cientificidade na Alfabetização refletido e refratado nesse período: a influência dos então modernos estudos linguísticos para a orientação metodológica no ensino inicial da leitura e da escrita, transformando em conhecimento escolar os resultados desses estudos.

Vale ressaltar que o cientificismo não pode ser considerado como um signo específico da Alfabetização, uma vez que os resultados das várias áreas do conhecimento passam a ser transformados em conhecimento escolar nesse período. A alfabetização ganha destaque nesse âmbito por ser compreendida como meio privilegiado de aquisição desses conhecimentos.

Conhecimento, escolar ou científico, no contexto brasileiro daquele período histórico, era compreendido como sinônimo de cultura. Chauí (1998) organiza da seguinte forma a relação entre conhecimento e cultura, nesta perspectiva:

cultura é identificada com a posse de certos conhecimentos (língua, arte, literatura, ser alfabetizado). Nelas, fala-se em **ter** e **não ter** cultura, **ser** ou **não ser** culto. A posse de cultura é vista como algo positivo, enquanto ser 'inculto' é considerado negativo. [...] 'ter cultura' habilita alguém a ocupar algum posto ou cargo, pois 'não ter cultura' significa não estar preparado para uma certa posição ou função (CHAUÍ, 1998, p. 290, grifos da autora).

Essa compreensão, ainda segundo Chauí (1998), é desenvolvida a partir do século XVIII, quando cultura passa a significar os resultados da formação ou da educação dos seres humanos, expressos na arte, nas ciências, na filosofia, nos ofícios, na religião e no Estado. Cultura torna-se, portanto, sinônimo de **civilização**,

pois os resultados da formação, da educação, aparecem com maior clareza na vida social e política.

Dessa forma, a instituição escolar desenvolve-se com o objetivo de retirar as massas da escuridão da ignorância, e iluminá-las com a cultura, com o conhecimento. A proibição do voto dos analfabetos esteve, historicamente, associada a essa compreensão.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, essa seria a primeira, e fundamental, cultura a ser adquirida na escola, para através dela ter acesso aos demais conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos que a compreensão de alfabetização atrelada à cultura como civilização, relaciona-se com a herança dos estudos filológicos apontados por Bakhtin/Volochínov (2009) da supremacia da cultura estrangeira posta na escrita. O entendimento da escrita como salvaguardadora da cultura e, portanto, a leitura como acesso a essa cultura foi, e ainda é, um dos conteúdos ideológicos hegemônicos refletidos e refratados nos signos da Alfabetização.

Essa compreensão fica evidente nos sentidos da *alfabetização* destacados por Mortatti (2000a, 2006), de que esta seria “passagem para um novo mundo para o indivíduo e para o Estado” e “meio privilegiado de aquisição do saber, no sentido de esclarecimento”. O novo mundo seria um mundo mais civilizado, o mundo da cultura letrada, garantido pela instrução escolar, que levaria os indivíduos e o Estado a um estágio mais avançado de desenvolvimento e, conseqüentemente, ao progresso do país.

A alfabetização, concebida como meio privilegiado para alcançar tais objetivos, deveria acompanhar o desenvolvimento da ciência. Isso implicaria que o ensino da leitura e da escrita deveria estar subordinado às ciências que estudam a linguagem, a Linguística, e que envolveriam, necessariamente, uma questão de método de ensino (MORTATTI, 2000a, p. 73). Assim, os métodos analíticos seriam os mais adequados a esse ensino, por estarem de acordo com a moderna linguística da época.

Inferimos que os estudos da Linguística a que Mortatti (2000a) refere-se são pautados na orientação do objetivismo abstrato, pois, ao considerar a língua como um objeto, procurava-se estudar a língua – escrita – a partir da análise de suas partes, procurando identificar as regras de sua estrutura interna, ou seja, os seus traços idênticos, aqueles que permanecem imutáveis. O resultado é uma produção

normativista da língua, priorizando os aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais, adaptados às necessidades de transmissão escolar, como afirmam Bakhtin/Volochínov (2009).

Esse tipo de análise parte da compreensão de uma enunciação isolada, fechada e monológica, de um texto escrito em sua totalidade, como objeto, e sem considerar o sujeito que escreve, apenas analisando suas partes a fim de identificar os elementos fonéticos, gramaticais e lexicais.

Podemos estabelecer relação do método da palavração com esse tipo de estudo da língua ao preconizar que o ensino deveria partir do todo, ou seja, da palavra, para então analisar suas partes, os aspectos fonéticos que mantêm-se inalteráveis: as sílabas, as letras e seus sons. A partir do conhecimento dessas partes, os alunos poderiam realizar a leitura de outras palavras, uma vez que elas não mudam.

No momento seguinte, quando a Alfabetização já estava consolidada, Mortatti (2000a) destaca que houve disputas entre os defensores dos métodos analíticos porque não havia concordância acerca do que seria o todo, a partir do qual deveria ser realizado o ensino. No entanto, essa discordância não apresenta maiores mudanças em relação ao método de ensino, mantendo-se a perspectiva analítica, ou seja, do todo para as partes. Em que tanto o todo como as partes são objetos de análise, destituídos de quem os produz.

A mesma orientação metodológica é seguida nos demais anos de escolarização. No entanto, com os alunos já alfabetizados, com domínio dos elementos fonéticos, o ensino volta-se para a análise dos aspectos gramaticais e lexicais de unidades maiores, como a frase e a oração, quando as partes passam a ser as palavras.

O ensino inicial da leitura, com base nessa perspectiva, pauta-se na língua escrita como objeto, ou seja, não há preocupação com o emissor ou com o receptor em relação à elaboração do sentido, nem com os usos sociais da escrita. Ela é compreendida como um código, um conjunto de símbolos que se combinam segundo regras. Ao aluno cabe aprender passivamente tais regras, a fim de ser capaz de reproduzi-las e, assim, ser considerado alfabetizado.

Esta afirmação evidencia-se quando Mortatti (2006, p. 34) refere-se ao sentido atribuído à *alfabetização* em relação ao aluno, ou seja, como “aquisição de habilidades de decodificação e codificação da linguagem escrita”. Essas habilidades

seriam garantidas pelo ensino sistemático das partes enquanto objetos que compõem um objeto maior, o todo.

O objetivo da língua nessa perspectiva é transmitir uma mensagem ao receptor. Essa mensagem é a codificação do pensamento de alguém, de um conhecimento, de uma informação. No entanto, a procedência da mensagem não é levada em conta. Quanto ao receptor, este deve ser capaz de decodificar a mensagem, através do uso adequado do código, e recebê-la passivamente, tal como foi escrita.

Mortatti (2006, p. 56) afirma que a leitura era compreendida nesse período como uma atividade de pensamento, cuja finalidade era comunicar-se com o pensamento de outrem expresso na escrita. Ou ainda, “arte que envolve o processo de apreensão da idéia (sic) representada pela palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – e que demanda ênfase na educação do ouvido” (MORTATTI, 2000a, p. 71). A escrita, no que se refere a sua aprendizagem como instrumento, era considerada “técnica caligráfica de registro dos valores das letras, auxiliar no aprendizado da leitura” (MORTATTI, 2000a, p. 71). E ainda, a palavra seria “símbolo das 'coisas' e unidade de pensamento” (MORTATTI, 2000a, p. 71).

Podemos relacionar essas compreensões com a concepção de que a linguagem é um instrumento de comunicação, pois aqui vemos claramente que a palavra, enquanto símbolo das coisas, é entendida como uma codificação de sons, que emitidos de uma determinada forma possibilitam ao receptor compreender a que se refere. A escrita seria a codificação desses sons em letras, e a leitura a decodificação para apreensão do pensamento do emissor.

Como há a associação aqui com a compreensão de que a escrita é a guardadora do conhecimento elaborado por cientistas, não há preocupação em desenvolvê-la como habilidade de registrar os pensamentos próprios dos alunos, uma vez que estes não eram compreendidos como sujeitos ativos do conhecimento. Por isso, a escrita era tida apenas como um instrumento auxiliar na aprendizagem da leitura. Esta sim seria mais importante, pois a partir dela os alunos teriam acesso ao conhecimento já produzido, ao qual deveriam decodificar, assimilar e concordar. O conhecimento seria impresso na mente dos alunos de forma mecânica, equilibrada e passiva, através da aplicação do método de ensino considerado adequado: o método analítico.

Podemos destacar aqui, ainda, como o normativismo linguístico associado a esta concepção de linguagem, manifesta-se na Alfabetização. Por compreender que a língua é um código pronto, a escrita é a responsável por manter o caráter estático da língua, pois o que está escrito deverá ser sempre escrito da mesma forma, sem mudanças. Espera-se que a alfabetização, ao inserir o indivíduo no mundo da cultura letrada, tenha também a tarefa de manter esse caráter estático da língua. A escola torna-se, então, também a instituição responsável por ensinar aos alunos a forma correta de escrever, ortográfica e gramaticalmente, e, assim, corrigir os “erros” da fala.

Nessa perspectiva, acredita-se que, no acesso ao conhecimento como sinônimo de cultura pela alfabetização, os indivíduos seriam elevados a um estágio superior de cultura. Os indivíduos que não conseguissem ser alfabetizados, seja porque não tivessem acesso à escola ou porque não conseguissem avançar além do primeiro ano escolar, seriam considerados inferiores culturalmente, incapazes e, por isso, seriam excluídos de direitos. Manifesta-se dessa forma o preconceito linguístico nessa concepção de linguagem.

Ainda em relação à compreensão de que a eficácia do ensino estaria associada ao uso do método correto, desenvolve-se na Alfabetização a dicotomia entre novo e antigo, entre moderno e atrasado. Tais discussões continuam presentes na Alfabetização, quando “novas” propostas para o trabalho pedagógico na etapa inicial de escolarização, seja em relação a novos métodos de ensino ou a novas formas de compreender a *alfabetização*, são apresentadas como superiores, já que novas, mais modernas, sendo as anteriores, inferiores, pois antigas.

A apresentação frequente de novas propostas para a alfabetização é desdobramento do fracasso escolar. Estas são sempre apresentadas como soluções milagrosas para o fracasso apresentado pelas propostas que as precedem.

Com o movimento escolanovista, como vimos, novos sentidos foram produzidos para a *alfabetização*. O fracasso escolar, evidenciado pelos altos índices de reprovação no primeiro ano de escolarização, foi um dos signos consolidado a partir desse momento e a partir do qual foram elaboradas novas propostas de encaminhamento do trabalho pedagógico na alfabetização; desencadeando a elaboração de outros novos signos, como maturação, período preparatório, aprendizagem e ecletismo.

Lembramos que o surgimento desses novos signos não substituem os anteriores que continuam presentes, o que se atualiza são os novos sentidos. Como, por exemplo, a questão do ensino que era vista como primordial e que, a partir do movimento escolanovista, passa a ser associado mais estreitamente com a aprendizagem. Nesse propósito, o professor deveria adequar o ensino a partir da compreensão de como a criança aprende e do seu estágio de maturação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse deslocamento do sentido do ensino, agora associado à aprendizagem, demanda a necessidade de discutir a questão dos métodos de ensino, pois estes, da mesma forma, devem estar submetidos às necessidades de aprendizagem do aluno. Em decorrência dessa nova compreensão, desenvolve-se o novo signo do ecletismo acerca dos métodos de ensino.

Estas discussões eram desenvolvidas, principalmente, a partir, do novo signo da maturação, que passa a ser a “nova bússola” para a Alfabetização, segundo Mortatti (2000a). Embora os métodos analíticos continuassem a ser compreendidos como mais modernos que os métodos sintéticos, tornou-se hegemônica a compreensão de que a escolha do método de ensino não deveria ser pela sua superioridade científica, mas deveria estar de acordo com o estágio de maturação da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. O que passa a ser considerado mais moderno e mais científico é a possibilidade de identificar e classificar os alunos pelo grau de maturação, e assim, organizar o ensino – que envolve a escolha do método – de forma mais eficaz.

Para aqueles alunos identificados como imaturos para a aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolveu-se ainda o período preparatório, que consistia numa sequência de exercícios que possibilitariam o devido preparo dos alunos para a alfabetização.

Esses novos signos estão associados a um novo sentido para a *alfabetização* que tornou-se hegemônico nesse período, mas que não sinalizou rompimento com a concepção da linguagem como instrumento de comunicação. Este novo sentido não opõe-se aos apresentados anteriormente, apenas os ampliam para agregar os conteúdos ideológicos desenvolvidos ou apropriados pela Alfabetização, agora consolidada como esfera de atividade humana. Mortatti organizou este sentido ampliado da *alfabetização* da seguinte forma:

processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integram o conjunto de técnicas de adaptação dos indivíduos às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2006, p. 67).

A principal mudança percebida nesse novo sentido é em relação ao ensino simultâneo da leitura e da escrita, pois há um deslocamento também no sentido atribuído à escrita. Esta passa a ser vista como meio de comunicação e instrumento de linguagem, segundo Mortatti (2006, p. 64), e não mais apenas como uma atividade acessória ao aprendizado da leitura. Este deslocamento pode ser percebido no conceito de indivíduo alfabetizado estabelecido pela Unesco em 1951. Segundo a autora, para essa organização, seria considerado alfabetizado o indivíduo que fosse capaz de ler e escrever uma declaração curta e simples, e ainda, de entender aquilo que leu e escreveu. Ainda podemos relacionar com o avanço das funções e do uso da escrita na sociedade cada vez mais letrada.

No entanto, esse deslocamento mantém a leitura e a escrita associada à concepção da linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita objetiva habilitar o indivíduo a codificar uma mensagem de maneira eficiente e funcional para um receptor passivo, de forma clara e legível. Por isso, o ensino da escrita mantém-se restrito ao domínio da ortografia e exercícios de caligrafia.

2.1.2 Subjetivismo individualista ou linguagem como expressão do pensamento

A linguagem na orientação do subjetivismo individualista é entendida como inerente ao indivíduo, e a enunciação monológica como um ato puramente individual, como expressão da consciência individual. Para essa orientação, conforme Bakhtin/Volochínov (2009, p. 115), expressão, de forma geral, é "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores".

A expressão comporta, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), duas facetas: a do conteúdo e a de sua objetivação exterior. O conteúdo a exprimir constitui-se fora

da expressão, ou seja, é anterior a ela, começa a existir no psiquismo do indivíduo para depois objetivar-se na expressão, sendo esta um momento secundário.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam o idealismo como terreno onde se desenvolve o subjetivismo individualista. Para Bakhtin/Volochínov, o subjetivismo individualista:

interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.74).

Dessa forma, podemos considerar que o subjetivismo individualista, ou a concepção da linguagem como expressão do pensamento, entende que as ideias precedem o mundo material. É como se toda a capacidade de criação fosse inerente ao indivíduo, localizada em sua capacidade cognitiva. A língua passa a ser apenas a forma como esse indivíduo externaliza suas ideias. A língua seria então um ato de criação artística e estética contínuo, já que o psiquismo individual seria a fonte ininterrupta de criação linguística.

Uma representação dessa concepção é a narrativa da criação do mundo no livro “A máquina”, de Adriana Falcão. Deus haveria criado o Verbo, para dar utilidade à boca e às orelhas dos homens.

Verbo é como se chamam as palavras. E como para cada palavra tinha que ter uma coisa, Ele [Deus] teve que inventar um monte de coisa pra poder ficar uma coisa pra cada palavra. E era coisa que não acabava mais. E os homens acharam pouco e se botaram a inventar mais coisa ainda (FALCÃO, 2005, p. 11).

Essa ilustração exemplifica o entendimento do subjetivismo individualista no que se refere ao uso da linguagem. Primeiramente as ideias ocorrem no psiquismo individual. O homem, nessa ilustração feito à imagem e semelhança divina, anteriormente cria as palavras no pensamento, para depois criar a materialidade correspondente à palavra. O psiquismo individual seria a fonte primeira de todo ato de criação.

Bakhtin/Volochínov (2009) explicam tal relação referindo-se a Dilthey – que consideram representante do idealismo – "não é o psiquismo que ele explica com a ajuda do signo, mas ao contrário, como bom idealista, é o signo que ele explica através do psiquismo. O signo só se torna signo, em Dilthey, na medida em que serve para expressar a vida interior" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 52).

Geraldi (1997, p. 41) afirma que conceber a linguagem dessa forma possibilita o desenvolvimento do preconceito linguístico, pois entende que pessoas que não conseguem se expressar, ou que não usam a linguagem, falada e escrita, tida como correta, a denominada norma padrão ou norma culta da língua, não são capazes de pensar adequadamente e, portanto, são consideradas inferiores ou com alguma deficiência. Sobre isso, Possenti (2001, p. 24) diz que há uma concepção de linguagem que imagina que ela é o espelho do pensamento e que o pensamento é sempre claro e ordenado. Para essa forma de conceber a linguagem "quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc" (POSSENTI, 1997, p. 49). Nesses sentido, esses indivíduos teriam problemas na formação de suas capacidades intelectuais.

O preconceito originado das variações linguísticas é usado para naturalizar as diferenças entre os indivíduos, por entender que aqueles que falam "errado", diferente do tido como padrão, são indivíduos inferiores na ordem social, que não teriam condições de refletir – pois "nem falam direito" – e portanto não têm direito aos mesmos direitos sociais daqueles indivíduos mais "evoluídos".

Ainda nessa perspectiva:

O poder sócio-econômico tem se valido de concepções de linguagem, como a idealista, por exemplo, que, conceituando a língua como expressão do pensamento, permite que se diga que 'quem não fala, fala mal ou fala pouco tem dificuldades de raciocínio' e que, 'não se pensa ou se pensa mal', não se pode fazer um trabalho intelectual (GERALDI, 1986, p. 11).

Na perspectiva da concepção de linguagem como expressão do pensamento, a escola desempenha um importante papel ao desenvolver o trabalho pedagógico quanto ao ensino da língua portuguesa. Pautado no normativismo linguístico, na gramática normativa, a escola tem a função de demonstrar como "falar bem" e, no caso da escrita, como "escrever corretamente", pois assim seriam considerados

aptos a interagir linguisticamente. O domínio de um determinado modelo de fala e de escrita seria sinônimo de apropriação da língua.

Dentre as teorias desenvolvidas para explicar a dificuldade encontrada pela escola em realizar essa função, fenômeno que ficou conhecido como fracasso escolar, temos a teoria do dom e da deficiência linguística (SOARES, 2008). A teoria do dom organiza-se a partir da ideia de que a linguagem seria uma questão de dom, assim, ao nascer, algumas crianças teriam o dom da linguagem, outras não. Aquelas que não tem o dom, inevitavelmente, não teriam bons resultados na escola, seriam os indivíduos que não pensam adequadamente, não organizam bem a sua fala. Não há culpa, segundo essa explicação, pois trata-se de uma determinação natural, com a qual o indivíduo nasce ou não.

A teoria da deficiência cultural explica que o fracasso escolar é mais evidente nos indivíduos da classe trabalhadora pois, dada as condições de existência de suas famílias, têm menos contato com a cultura letrada e o bom falar, portanto, desenvolvem dificuldades em apropriar-se da linguagem utilizada na escola. Para resolver o problema foram criadas políticas de educação compensatória, que baseavam-se na ideia de igualdade de oportunidade. As escolas que trabalham com alunos da classe trabalhadora, deveriam dar conta de corrigir as falhas causadas pela falta de contato com a escrita fora da escola. São resultados dessa compreensão a inserção das crianças mais cedo na escola para colocá-las o quanto antes em contato com o material escrito e a prorrogação do tempo diário que a criança passa na escola. Essas medidas entendem que, ao ficar mais tempo na escola, a criança teria mais contato com a língua culta e teria mais possibilidades de apropriar-se dela. Assim sendo, a família é o grande problema, pois nela a criança está inserida em um ambiente em que se fala errado, e assim, atrapalha o trabalho da escola.

Ambas explicações pautam-se na compreensão de que o problema está no indivíduo e nas pessoas com quem convive e que “falam errado”. Mantém-se o entendimento de que há uma língua correta e uma errada. Assim como mantém-se o entendimento de que os indivíduos que “falam errado” o fazem, ou porque têm problemas cognitivos – não nasceram com o dom, com a propriedade de falar bem – ou porque, infelizmente, sua condição de nascimento numa classe menos favorecida lhe acarretou no contato com uma “fala errada”, que não lhe possibilita interagir linguisticamente de forma “adequada” na sociedade.

A “fala correta” seria uma característica dos indivíduos das classes privilegiadas, ou porque nasceram com o dom, ou porque o ambiente em que cresceram lhe possibilitaram a apropriação da “forma linguística correta”. O uso da língua culta ou não, em qualquer das duas explicações apresentadas, justificaria inclusive a posição sócio-econômica dos indivíduos, que seria assemelhada a uma herança natural. Aqueles que tivessem o dom de falar bem, ainda que nascidos na classe trabalhadora, ou aqueles que conseguissem se desvencilhar dos erros de fala decorrentes de seu ambiente familiar, poderiam gozar de ascensão social, pois assim, estariam demonstrando uma capacidade superior em relação à língua.

Em relação às mudanças na língua, na perspectiva do subjetivismo individualista, considera-se essa possibilidade: a língua não é vista como algo rigidamente estático. As mudanças acontecem na medida em que os indivíduos, ao adquirirem a língua culta, tornam-se mais evoluídos e são capazes de aprimorar seu pensamento, provocando, conseqüentemente, mudanças na língua. Assim, a língua evoluiria junto com os indivíduos. Nesse sentido, as mudanças aceitáveis na língua são aquelas provenientes de um círculo de indivíduos que goza de prestígio social, com dada formação sócio-econômica, ao qual é atribuído um conhecimento linguístico reconhecido.

Para o subjetivismo individualista, o indivíduo desenvolvido seria aquele que melhor consegue organizar seu pensamento, e isso se expressa na oralidade, no “bem falar”. Por isso, os intelectuais e artistas seriam a expressão máxima da evolução de uma língua, tomando como referência a língua tal como é utilizada por esses indivíduos.

Nesse contexto social, o bem falar tornou-se expressão não apenas do pensamento, mas também do homem civilizado, do homem evoluído, superior aos outros, aquele que conseguiu se sobressair aos demais. Para Possenti (1997), essa definição de língua peca, pois, pela exclusão da variedade, por preconceito cultural, sendo que outras formas de falar (ou escrever), diferentes daquelas entendidas como corretas, são consideradas erradas, não pertencentes à língua e não aceitas como variações linguísticas.

2.1.2.1 Elementos históricos do subjetivismo individualista

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009, p. 114), a orientação do subjetivismo individualista desenvolve-se ligado ao movimento do Romantismo, que seria uma reação contra o domínio da palavra estrangeira, predominante no Renascimento e no Classicismo. Os românticos seriam então opositores desse movimento, e priorizaram os estudos da língua materna. No entanto, para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 114), os românticos não ultrapassaram os limites da influência da filologia nos estudos da linguagem, podendo ser considerados os primeiros filólogos das línguas maternas.

Faraco (1997) destaca que no século XIX, Humboldt introduz a concepção da língua como atividade, o que pode ser percebido como uma faceta do movimento próprio daquele período histórico de rompimento com o modo estático de ver a realidade linguística, mas "fiel ao pensamento romântico, ele ainda olha a língua apenas como uma atividade expressiva do indivíduo" (FARACO, 1997, p. 56), sendo, portanto, a consciência individual a fonte primeira da língua, da atividade verbal.

Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que estas foram novas discussões inseridas nos estudos da linguagem e trouxeram avanços consideráveis. Segundo os autores:

A vivacidade e a acuidade que os idealistas da escola de Vossler [associada ao subjetivismo individualista] introduzem na linguística favorecem o esclarecimento de certos aspectos da língua que o objetivismo abstrato tornara inertes e opacos. E por isso devemos estar-lhes reconhecidos. Eles estimularam e reavivaram a alma ideológica da língua, que tomaram com alguns linguistas o aspecto de uma natureza morta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 197).

No entanto, apesar da contribuição, Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que, ao tratar dos aspectos ideológicos da linguagem, a orientação do subjetivismo individualista o faz sem levar em consideração o caráter social da linguagem. Que é considerado pelos autores como um caráter redutor da língua e da linguagem, e que constitui o seu *próton pseudos*, o equívoco inicial que a partir do qual se elabora toda a teoria do subjetivismo individualista.

Essa orientação idealista concebe o indivíduo isolado como princípio de todo ato de criação verbal. Por isso, Bakhtin/Volochínov (2009) denominaram-no

subjetivismo individualista. Como não há espaço para o social nessa orientação, a linguagem é compreendida como algo próprio do indivíduo, subjetivo, interno, enquanto a língua é um objeto que o indivíduo apropria-se e exterioriza para expressar seu pensamento.

O subjetivismo individualista interessa-se primordialmente pelos atos de fala, pois entende que pela fala os indivíduos expressam seu pensamento. Quanto a esse ponto, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 114) afirmam que o subjetivismo individualista, embora apresente-se como oposição aos estudos que o precederam – baseados no objetivismo abstrato – mantém características daqueles, pois formula seus estudos com base numa concepção de enunciação monológica, do ponto de vista da pessoa que fala, sem dar a referida relevância para a interlocução entre indivíduos.

2.1.2.2 Subjetivismo individualista – linguagem como expressão do pensamento – e alfabetização

O construtivismo constitui-se como um referencial teórico que buscou trazer novas bases conceituais para a Alfabetização. Dentre essas bases, consideramos que podemos identificar um deslocamento da concepção da linguagem que organiza o trabalho pedagógico nessa etapa de escolarização.

Se antes de o construtivismo ser inserido na esfera da Alfabetização o trabalho no ensino inicial da leitura e da escrita pautava-se na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, a partir das influências dessa corrente de pensamento percebe-se que questões relacionadas à concepção de linguagem como expressão do pensamento passam a ser desenvolvidas e, também a determinar a elaboração de novos signos e novos sentidos para a *alfabetização*.

Entendemos que, ao centrar o trabalho pedagógico no indivíduo que aprende e não mais no conteúdo a ser ensinado ou no método de ensino, o construtivismo manifesta a concepção de linguagem em que se pauta: o subjetivismo individualista.

Mortatti (2006, p. 75) elabora o sentido atribuído à *alfabetização* do ponto de vista do construtivismo como a aquisição por parte da criança da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita simultaneamente. Sendo que este processo de aprendizagem é, predominantemente, individual e resultado da interação do sujeito que aprende com o objeto de conhecimento, a língua escrita.

Na perspectiva do construtivismo, a língua escrita é entendida como um objeto. Mas, diferentemente da compreensão do objetivismo abstrato em que a língua também é tida como objeto, aqui a língua passa a ser compreendida como um objeto *social*, resultado histórico das ações individuais (FERREIRO, 2001).

No entanto, o caráter social da língua só é compreendida, na perspectiva do construtivismo, enquanto processo histórico produtor do objeto língua. Em relação à construção da escrita pela criança, Ferreiro (1987, p. 21) considera as influências e os modelos sociais nesse processo, pois “seria inconcebível a existência da escrita sem os usuários dela”. Mas acrescenta que no “desenvolvimento da leitura e da escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem derivar somente da experiência externa, como também são contrários a ela” (FERREIRO, 1987, p. 21).

Para o construtivismo, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão de desenvolvimento cognitivo. Ao agir sobre a língua como objeto de conhecimento, a criança elabora hipóteses sobre seu funcionamento. Na medida em que continua interagindo com esse objeto, suas hipóteses são questionadas internamente, num processo que Ferreiro e Teberosky (1985), pautadas na epistemologia psicogenética de Piaget, denominaram de assimilação, perturbação, desequilíbrio e equilíbrio. Nesse processo a criança constrói e reconstrói conhecimento acerca da escrita.

Como podemos observar, o processo é estritamente individual. Ferreiro (1987) considera a importância do papel do adulto alfabetizado, no caso o professor, no processo de construção do conhecimento sobre a escrita pela criança como alguém mais experiente, conhecedor do objeto, cuja função é acompanhar a criança nesse processo, fornecendo a ela informações sobre o objeto que lhe permita avançar no processo de conhecimento.

Para isso, o professor precisa conhecer quais são as hipóteses que as crianças elaboram inicialmente sobre a escrita, pois, segundo Ferreiro (2001, p. 81) estas são relativamente as mesmas para todas as crianças, e obedecem a uma sequência regular – embora possa haver variações nas idades em que as crianças apresentam essas hipóteses dependendo da quantidade e da qualidade do contato que teve com a escrita.

Após identificar as hipóteses que já foram construídas pela criança, o professor deve possibilitar que a criança reflita sobre a escrita dando-lhe

informações e formulando questionamentos sobre esse objeto. Essas informações, vindas do exterior, tem o objetivo de perturbar as hipóteses que a criança já tem equilibradas, fazendo com que a criança aja sobre a escrita, refletindo sobre ela, a fim de desconstruir sua hipótese equivocada para construir uma nova hipótese.

Dessa forma, a criança vai construindo e reconstruindo conhecimento acerca da escrita, passando pelas fases do estágio pré-alfabético até atingir o estágio alfabético, quando é capaz de perceber a relação biunívoca entre letras e fonemas, o princípio alfabético, e situar a dúvida ortográfica.

Todas essas, questões elaboradas pelo construtivismo, possibilitaram muitos avanços em relação à alfabetização, enquanto etapa inicial do ensino da leitura e da escrita. Como, por exemplo, as práticas de escrita e de leitura em sala de aula. A partir do construtivismo insere-se na Alfabetização o sentido de que as crianças podem escrever, ainda que não dominem a escrita alfabética. Podem escrever em qualquer idade, pois esta prática configura-se como parte do processo de construção do conhecimento acerca da escrita. Opondo-se a compreensão anterior de que a criança só poderia escrever as palavras que já lhe haviam sido ensinadas, com as letras que lhe haviam sido repassadas.

Em relação à leitura, enfatiza-se o uso em sala de aula de diversos portadores de textos, pois, o conhecimento acerca das funções sociais da escrita permite às crianças antecipar os significados do que será lido. Opondo-se a compreensão anterior de que a leitura servia apenas para apreender a informação posta na escrita.

Ainda sobre os portadores de textos, seu uso em sala de aula também está associado à noção de educação compensatória. Defende-se, nessa perspectiva, que escolas frequentadas por alunos da classe trabalhadora devem ser ainda mais ricas em material escrito, pois a escola precisa corrigir o atraso no desenvolvimento das hipóteses da escrita, ocasionado pela falta de contato com material escrito anterior à escolarização.

Esses novos sentidos atribuídos à leitura e à escrita na fase inicial de escolarização pautam-se na compreensão de que a linguagem é uma atividade exercida sobre a língua como objeto. Entendemos que estas compreensões do construtivismo estão em consonância com os princípios do pensamento linguístico do subjetivismo individualista, pois tudo acontece no indivíduo. A língua, como objeto depositário da construção histórica dos indivíduos, deve ser apropriada por cada

indivíduo para expressar seu pensamento e comunicar-se com o pensamento dos outros.

Assim como Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que o subjetivismo individualista trouxe contribuições para os estudos da linguagem, também é inegável que o construtivismo possibilitou alguns avanços em relação ao ensino da leitura e da escrita na escola. Dentre eles podemos destacar a relevância de alguns elementos em relação ao ensino da escrita, como as condições de produção, a intenção do produtor, o processo de produção, o produto e a interpretação que o autor dá a esse produto (FERREIRO, 2001, p. 80). Em relação à leitura, considera-se que um leitor crítico deve ser capaz de avaliar o conteúdo da escrita para perguntar-se se há razões para compartilhar do ponto de vista ou da argumentação do autor (FERREIRO, 2001, p. 19).

Esses são elementos novos trazidos pelo construtivismo para a Alfabetização, dos quais não discordamos de sua importância. O limite desse pensamento, assim como Bakhtin/Volochínov (2009) e Faraco (1997) apontam como limite do subjetivismo individualista, é que ele não ultrapassa o âmbito do individual. Não considera toda a relevância que o social tem para língua e para a linguagem. Limita-se a compreender a língua como um objeto que o indivíduo precisa apropriar-se para transmitir seu pensamento e relacionar-se com o pensamento de outrem.

Dá ênfase às capacidades criativas, pois a língua é também espaço de criação, mas esta criação também limita-se ao individual. Por dar ênfase no sujeito, acaba por supervalorizá-lo em suas capacidades criativas em relação à língua. Contrapondo essa compreensão, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 35) afirmam que não é a consciência individual que explica o objeto, mas, ao contrário, que a consciência individual deve ser explicada pelo conteúdo ideológico social. Portanto, por pautar-se numa concepção de linguagem que exclui um princípio fundamental da linguagem, o papel do social, o construtivismo encontra aí o seu limite.

Outro ponto que vale ressaltar em relação ao construtivismo, são as considerações em relação ao fracasso escolar. Ferreiro (2001) considera as questões referentes ao preconceito linguístico como obstáculo à alfabetização de crianças de classes menos favorecidas. Defende que na fase inicial de escolarização não se deve exigir da criança uma escrita ortograficamente perfeita, mas que se deve respeitar e compreender as influências que as variações dialetais

acarretam nessa fase – visto que o erro ortográfico neste caso não se configura como erro, mas como possibilidade linguística.

Contrapondo o ensino da escrita como representação de um modo idealizado da fala, defende que a escrita é a representação da língua, e não da fala. Nesse sentido, práticas de ensino escolar inicial que se fundamentam no ensino da língua padrão e que desprezam as variações linguísticas das crianças configuram-se como entraves à aprendizagem. Ainda que defenda o ensino da língua padrão, este deve respeitar as diferenças iniciais, para que a criança seja levada, gradativamente, a corrigir os erros da escrita e da fala.

Em resposta a essas considerações, como vimos, desenvolveu-se no pensamento educacional a compreensão de que o fracasso escolar é explicado pela teoria da defasagem cultural. Essa condição deveria ser equacionada na escola pela oferta abundante de material escrito, os portadores de textos, além do uso de bibliotecas e criação de situações em que se faz necessário o uso da escrita; o que se configuram como medidas de educação compensatória.

Mortatti (2000a) aponta que no estado de São Paulo houve, na década de 1980, a ampliação da carga horária diária para os alunos em fase de alfabetização, com objetivo de deixar as crianças mais tempo em contato com a escrita na escola, e, assim, diminuir a defasagem apresentada por esses alunos.

Segundo Soares (2008, p. 31) essas medidas estão em consonância com o princípio democrático-liberal da igualdade de oportunidades oferecidas pela sociedade a todos os indivíduos. Assim, a escola deveria oferecer práticas que compensassem as deficiências geradas pela “privação cultural”, a qual as crianças das classes menos favorecidas estariam submetidas.

Ainda que pretendessem corrigir as questões do fracasso escolar, essas medidas apresentam-se, segundo Soares (2008), como reafirmação do preconceito linguístico quando atribui ao indivíduo a culpa pelo seu fracasso na alfabetização. Em relação à alfabetização, como etapa inicial de escolarização, esta deveria “respeitar” a maneira do aluno falar, e escrever, para que não evadisse da escola. A compreensão é que, conforme o aluno frequentasse a escola, na alfabetização e anos subsequentes, iria apropriar-se da língua adequada, ou seja, a mesma forma padrão criticada por Ferreiro (2001).

Assim, o preconceito linguístico é mascarado na fase inicial de escolarização, mas a escola continua sendo vista como sinônimo de modernidade, de

esclarecimento das massas, como responsável por retirar as crianças cada vez mais cedo de um lar culturalmente inferior, para, gradativamente, elevá-las ao mundo do conhecimento e do falar bem.

Podemos inferir que se mantém neste período, a compreensão de cultura como sinônimo de civilização e de conhecimento. Embora se considere a existência de uma cultura da classe trabalhadora, esta seria uma cultura inferior, que deveria ser substituída por uma melhor, da qual a escola seria disseminadora pelo ensino da escrita.

Embora se pretenda como novo, podemos perceber o continuísmo de alguns signos da Alfabetização, como os relacionados ao ensino e à aprendizagem, com novos sentidos na hegemonia do construtivismo. Se antes o ensino deveria estar subordinado ao nível de maturação da criança, identificado com os testes ABC de Lourenço Filho, com o construtivismo a aprendizagem passa a estar subordinada aos estágios do desenvolvimento infantil, de acordo com as descobertas da epistemologia psicogenética de Piaget. E, em relação à construção do conhecimento acerca da língua escrita pela criança, a aprendizagem corresponde aos níveis de aprendizagem elaborados na teoria da psicogênese da escrita, por Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Como exemplo desse continuísmo, Mortatti (2000a) afirma que identificou alguns casos em que as crianças eram organizadas em classes de acordo com os níveis de apropriação da escrita descobertos por Emília Ferreiro, aos moldes do que era feito a partir dos testes ABC de Lourenço Filho.

O período preparatório, arduamente criticado por Ferreiro (2001), foi substituído por políticas de educação compensatória, principalmente para o nível pré-escolar, com o objetivo de socializar e inserir a criança pequena na escrita, antecipando as fases iniciais da construção da escrita.

O ensino deixa de ser a transmissão de um conhecimento pronto para adquirir o sentido de facilitador da aprendizagem. Ou seja, a função do professor, nessa perspectiva, não é a de transmitir um conhecimento de forma sistemática, mas proporcionar à criança um ambiente rico em experiências que possibilitem ao aluno avançar na construção individual do conhecimento através da ação que exerce sobre o objeto a ser conhecido, no caso da alfabetização, a língua escrita. A função do professor é auxiliar nesse processo.

2.2 Linguagem como interação verbal: nem expressão do pensamento, nem instrumento de comunicação

Para o Círculo de Bakhtin, a questão primeira para entender a linguagem e a língua é remetê-las à condição de fatos sociais. Este é o princípio que diferencia esta concepção de linguagem com as tratadas anteriormente. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 116), "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*" (grifos do autor). No mesmo sentido, Abaurre (2003, p. 14) afirma que a linguagem sempre se manifesta em situações sociais de interlocução. Assim, a linguagem é compreendida no fluxo da interação verbal entre os indivíduos socialmente organizados.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 72) procuram identificar qual é o objeto da filosofia da linguagem. Nesse intento observam que é preciso, fundamentalmente, inserir este objeto no complexo que o engloba: a esfera única da relação social organizada. Para os autores "Dois organismos biológicos, postos em presença num ambiente natural, não produzirão um ato de fala" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 73), para isso é necessário que os indivíduos estejam inseridos na esfera social organizada.

Mas o que seria essa esfera social organizada? Qualquer aspecto de interação entre sujeitos. Porque toda e qualquer esfera de atuação humana é organizada e é organizada pela linguagem. O homem estabelece relações com o mundo e com outros homens através da linguagem e, nessas relações, o homem cria explicações sobre o mundo.

É importante ressaltar como entendemos a diferença entre língua e linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana. A linguagem é um construto humano, que possibilita aos homens estabelecer relações com os homens e com o mundo, criando sentidos sobre tais relações. É também através da linguagem – nessa atividade de produzir sentidos – que os indivíduos constituem-se humanos. O Círculo de Bakhtin considera que é *na e pela* linguagem que o homem se constitui.

Quanto à língua, entendemos que esta é uma prática de linguagem, como afirma Faraco (2003, p. 64). Concordamos que existem outras maneiras dos homens praticarem a linguagem, ou outras atividades languageiras, como define Abaurre

(2003, p. 14), para destacar a necessidade de situar a linguagem socialmente. No entanto, trataremos aqui apenas da língua, pois é este nosso recorte.

A língua nessa perspectiva é entendida como um sistema de signos sócio e historicamente elaborado. Faraco (2003), respondendo à pergunta "Qual a relação entre língua, linguagem e sociedade?", afirma que:

Se nós pensarmos, se nós entendermos a linguagem como a grande condição desses seres que significam, desses seres que vivem significando ou de seres que são seres de linguagem; se nós pensarmos que as línguas, as chamadas línguas naturais, constituem uma das dimensões dessa nossa grande condição de seres significantes, parece óbvio que a linguagem e as línguas são efetivos *sine qua non* da vida social. Nós poderíamos talvez dizer que elas são as ligas com as quais as relações sociais são constituídas, são sustentadas e ensopadas de sentido (FARACO, 2003, p. 64-65).

A linguagem, como especificidade humana, precisa se concretizar em algo, e é dessa forma que se desenvolvem as línguas: como uma das materializações da linguagem; como uma das atividades que os seres humanos desenvolvem a partir da linguagem.

Fiorin (2003, p. 72) afirma que a "linguagem humana é essa faculdade de poder construir mundos [...] A linguagem dá aos homens a capacidade de criar mundos, de criar realidades, de evocar realidades não presentes". Apesar de não concordar com a personificação atribuída pelo autor à linguagem, entendemos que ele compreende que é através da linguagem que o homem constrói suas explicações sobre o mundo.

Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 134) diz que a linguagem não tem e não faz nada, tudo depende do que nós fazemos com ela. "Quando se diz que a linguagem tem ou que faz, isso é uma maneira de falar um pouco metafórica: a linguagem faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro, mas na verdade nós fazemos com ela alguma coisa" (MARCUSCHI, 2003, p. 134).

Inferimos que Fiorin concorda com esta compreensão, pois afirma que "a linguagem humana é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade" (FIORIN, 2003, p. 72), compreendendo a linguagem como resultado histórico da ação humana em relação ao mundo e aos outros homens, e não como uma entidade acima dos homens, que lhe garante a organização social, ou como um objeto que os homens utilizam para comunicar-se.

Faraco (2003, p. 64), referindo-se à língua como uma prática de linguagem, afirma que esta é uma realidade, ao mesmo tempo, estruturada, estruturante e estruturável²⁸. O autor explica que a língua é estruturada no sentido que a linguagem, ou as práticas de linguagem, nos precedem, ou seja, ao nascer o indivíduo encontra uma língua estruturada, a partir da qual irá estabelecer relações com o mundo, com os outros homens e consigo.

Fiorin (2007, p. 19) afirma que ao nos relacionarmos com um objeto qualquer, seja no mundo interior ou exterior, este objeto será sempre apresentado a nós perpassado por ideias gerais, por pontos de vistas, por apreciação dos outros. "Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para o discurso que a circunda" (FIORIN, 2007, p. 19). Isso porque, ao estabelecermos relação com um objeto qualquer, a humanidade social e historicamente já elaborou impressões sobre tal objeto.

Na perspectiva bakhtiniana, o movimento próprio da língua e da linguagem de elaborar signos e sentidos a partir dos signos e sentidos já elaborados, é denominado de dialogismo. Este movimento, por ser propriedade da língua e da linguagem, está presente tanto na constituição dos sujeitos, como de seus enunciados e dos sentidos que elabora para os signos.

A língua estruturada que o indivíduo insere-se ao nascer apresenta um caráter de relativa estabilidade, que é fundamental à língua, pois é ela que garante seu caráter social e duradouro, possibilitando a existência da corrente dialógica. Se cada sujeito criasse sua própria língua, não haveria interação. Segundo Marcuschi:

não existe um sistema de representação que eu posso instaurar pessoalmente e que isso seja chamado de língua. E por quê? Porque se isso existisse haveria alguma coisa como cada um com uma linguagem própria e como haveria interação? Como haveria a intersubjetividade? A intersubjetividade não é uma relação que se dá entre língua e pensamento, é uma relação que se dá pelos processos entre língua e pensamento mediados pelas relações entre as pessoas. Quer dizer, a interação está no meio (MARCUSCHI, 2003, p. 134).

28 Questionamos por que Faraco teria utilizado tais termos para se referir à língua. Pois nos parece que denominar a língua como realidade "estruturada, estruturável e estruturante", possibilita a associação à corrente da Linguística chamada de "estruturalismo", cujos fundamentos teóricos se opõem à concepção de linguagem defendida por Faraco. O estruturalismo é desenvolvido a partir das contribuições de Saussure, enquanto Faraco é estudioso do Círculo de Bakhtin, que elabora sua teoria linguística a partir da crítica à Saussure.

Por essa citação, podemos compreender que mesmo o caráter de estabilidade da língua tem origem social. Portanto, o que torna possível atribuir à língua um caráter de relativa estabilidade é compreendê-la como aponta Fiorin (2003, p. 72), como a "condensação de um homem historicamente situado".

Percebemos pelo exposto, que o caráter de estrutura da língua é relacionado ao momento histórico, e é apenas em relação a esse momento histórico que sua estrutura é de estabilidade relativa. Assim como também é relativa a instabilidade, já que a língua preserva determinadas características num momento histórico dado. Marcuschi (2003, p. 135) considera que "a língua não está pronta, dada, ela está no meio, ela está em uso". É justamente o uso da língua pelos falantes que lhe confere o caráter de relativa instabilidade, e portanto, torna possível defini-la como Faraco (2003, p. 64), uma realidade estruturável, além de estruturada como visto.

O movimento entre a relativa estabilidade e a instabilidade da língua é que lhe garante seu caráter estruturável, que se manifesta no sentido de que "as práticas de linguagem não apenas nos precedem, e nós não apenas nos constituímos nelas, mas também vivemos nelas" (FARACO, 2003, p. 65). Nessa atividade sobre a língua, os sujeitos a modificam. Quanto à relativa instabilidade da língua, Geraldi (2003) afirma que:

a língua enquanto esse produto de trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua. Ao mesmo tempo que 'funciona' como instrumento de trabalho linguístico, é por este alterado e (re)produzido, de modo que o produto está sempre em construção, é sempre inacabado [...] (GERALDI, 2003, p. 78).

Assim, o caráter estruturável da língua se manifesta no movimento dialógico que propulsiona as mudanças no sistema de signos que é a língua. Esta compreensão da língua como uma realidade estruturável só pode ser compreendida se a considerarmos como realidade viva, que sempre se renova no meio da interação entre indivíduos, dialogicamente.

Compreender a língua como uma atividade languageira exclui a possibilidade de considerá-la um código estático. Geraldi (2003, p. 78) destaca que a língua é instrumento e produto do trabalho linguístico ao mesmo tempo porque ao agir sobre

a língua, os indivíduos o fazem *com* a língua. É a própria ação de uso da língua que permite aos homens modificá-la.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como a faculdade humana que possibilita a atividade simbólica, já que apenas através da linguagem podemos elaborar signos. Para Bakhtin/Volochínov (2009) a palavra é o signo por excelência, pois não tem existência em si, remete sempre a uma realidade que está fora dela: a realidade ideológica.

Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 133) afirma que a língua não é uma representação da realidade, como um espelho ou uma fotografia, e nem um tipo de imitação da realidade. A língua seria um sistema de *apresentação* da realidade. Isso porque compreender a língua como um sistema de signos – e entender que os signos têm natureza ideológica – leva-nos a considerar que estes não representam a realidade tal como ela é, mas encerram maneiras diferenciadas de interpretar a realidade, de acordo com sua vinculação ideológica.

A língua é, portanto, um sistema de signos cujos sentidos não são homogêneos, mas se constituem na práticas dos sujeitos sobre a língua, e nunca afastadas das condições de existência. Dessa forma não seria adequado afirmar que as palavras possuem significados, mas sim sentidos. Pois os significados são sempre iguais e repetíveis, enquanto os sentidos são produzidos por cada indivíduo, na relação dialógica que estabelece com outros signos e sentidos, nunca são acabados e sempre reconstruídos. Faraco (2003, p. 65) considera que o nosso psiquismo, imerso na heterogeneidade da língua, tem diferentes formas de produzir sentidos. Essa capacidade criativa da espécie humana possibilita a heterogeneidade de sentidos que provocam alterações na língua.

Porque todo sentido elaborado pelos sujeitos, manifesto nos enunciados é primeiramente uma resposta ativa a outros enunciados que o precedem. Compreender a vivacidade da língua remete entender que as relações entre sujeitos não são pacíficas e mecânicas. Todo ato de interlocução implica necessariamente na resposta ativa do ouvinte. A responsividade é manifestação do movimento da língua.

Outra característica da língua apontada por Faraco (2003) é que ela é uma realidade estruturante, além de estruturada e estruturável. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, entender a língua como estruturante implica concebê-la como elemento fundamental da constituição dos sujeitos e das comunidades

linguísticas. Para Faraco (2003, p. 65), é nas práticas de linguagem que constituímos-nos como seres heterogêneos, porque a realidade da linguagem é heterogênea e porque nosso psiquismo, imerso nessa heterogeneidade, tem diferentes formas de produzir sentidos.

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 111) "os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é *nela e por meio dela* que ocorre o primeiro despertar da consciência". Para Geraldi (2003, p. 81) o "que me constitui como o sujeito que sou é o que está fora de mim, constitui heterogeneamente uma unidade, única e irrepetível". A língua, como sistema de signos, de certa forma também está fora do sujeito, como parte da materialidade. Ao relacionar com o mundo externo e, portanto, também com a língua – que por sua vez é o que possibilita ao sujeito se relacionar com a realidade exterior – o indivíduo constitui-se como sujeito.

Linguagem, nesse sentido é entendida como algo:

para além das relações que se estabelecem nos limites da língua, condensando a ideia básica de que todo fato de significação é resultado de um trabalho social, realizado por sujeitos ativos no processo de interação/troca/comunicação verbal, fazendo emergir signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sociais nas quais se constroem. [...] Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação linguística, na interlocução. Portanto, a essência da língua não se reduz à criação individual do indivíduo. [...] Faz-nos ainda compreender a natureza dialógica do discurso, sua orientação para o outro – real ou virtual –, eco de outros discursos, com os quais mantém relações dialógicas, deles tomando formas, significações, por meio de processos de assimilação, reestruturação, em graus diversos (OLIVEIRA, 2002, p. 2-3).

A partir destas colocações, podemos inferir que, assim como o sujeito só existe porque tem linguagem, também só existe porque tem consciência. E a consciência por sua vez só existe pela linguagem. Sem o material produzido pela humanidade na linguagem, que confere à língua seu caráter de realidade estruturada, seria impossível a existência da consciência.

Sobre o caráter estruturante da língua na sociedade, podemos considerar que a língua tanto participa da materialidade como uma realidade estruturante como tem sua origem nessa materialidade. Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que os signos tem sua origem nas necessidades reais dos homens.

A linguagem possibilita à humanidade tanto elaborar apresentações sobre o mundo, como organiza-se coletivamente para a produção e reprodução de sua existência. As apresentações que os sujeitos elaboram sobre o mundo materializam-se como signos, que carregam em si toda uma construção mental sobre determinado objeto. No entanto, essa construção não é neutra e nem encontra consenso pacífico entre os indivíduos. Mas na medida em que um determinado signo, originado nas condições de existência de um grupo social, torna-se objeto de preocupação desse grupo, passa ele também à constituir a materialidade desse grupo.

2.2.1 Linguagem como interação verbal e alfabetização

A partir dos estudos da linguagem como forma de interação humana, desenvolveu-se o pensamento interacionista para a alfabetização. Mortatti (1999) destaca que esta perspectiva teve origem, principalmente, a partir dos estudos e das ações de João Wanderley Geraldi, no início da década de 1980. Com base na produção do círculo de Bakhtin que chegou ao Brasil nesse período, Geraldi passou a questionar as bases teóricas que pautavam o ensino da língua no país até então. Embora inicialmente tenha se preocupado com o ensino da língua no nível de quinta à oitava série do então primeiro grau, posteriormente revelaram-se possibilidades de estendê-las para todos os níveis de ensino (MORTATTI, 1999, p. 23).

A partir da concepção de linguagem como interação, Geraldi elabora uma proposta para pensar o ensino da língua tendo como referência a interlocução, lugar de produção da linguagem e de constituição do sujeito. Enfatiza, nessa perspectiva a natureza histórica e social da língua, dos sujeitos e das interações verbais. Remete, assim, à compreensão de que o trabalho linguístico dos sujeitos é uma atividade constitutiva, que ocorre sempre numa dada situação histórico-social e acarreta em produção de discursos. O ensino da língua volta-se para o trabalho com textos, compreendido como atividade de produção de sentido; o professor passa a ser o interlocutor, o texto objeto de ensino-aprendizagem e o aluno sujeito leitor e autor de textos (MORTATTI, 1999, p. 23).

A *alfabetização* é compreendida, nessa perspectiva, como “conjunto de relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna na fase inicial de escolarização de crianças, enfatizando-se o ensino como condição de

aprendizagem” (MORTATTI, 1999, p. 24). Trata-se, portanto, de ensinar gradativamente as crianças a utilizarem de forma consciente e com autonomia uma modalidade da língua da qual já são falantes. Não como um valor de produtividade para o desenvolvimento da sociedade e nem como instrumento de esclarecimento das massas, mas como elemento que participa da constituição do sujeito, na medida em que interage com outros sujeitos, inclusive o professor.

Aprender a língua é participar de um processo discursivo e, portanto, ensinar a língua deve-se pautar na organização do ensino em torno de atividades linguísticas. A leitura é considerada uma forma de diálogo, e escrever um processo de produção de sentidos que visa sempre o diálogo com o leitor.

No entanto, vale ressaltar que estas questões vão além de apenas instrumentalizar as crianças para determinados usos sociais da leitura e da escrita. Baseia-se na necessidade de interferir no processo de constituição de sujeitos leitores e autores de textos. Nesse sentido, ao trabalhar com textos como unidade de sentido, é fundamental considerar as questões como: por que foi produzido, para quê, quem produziu, para quem, quando, onde, o quê e como foi escrito, e ainda, por que produzido de determinada forma, como determinado gênero. Esses elementos permitem ao sujeito interagir mais conscientemente na sociedade também através da leitura e da escrita.

Embora as questões levantadas por Geraldi na década de 1980 tenham sido amplamente discutidas, especialmente na região Oeste do Paraná, observa-se que, no que se refere às concretizações, na prática docente houve muitos equívocos de compreensão, resultado talvez do dialogismo com a tradição das concepções normativistas de linguagem.

Compreendemos que nesta perspectiva não cabem métodos para alfabetizar, nem tampouco delimitar um tempo para a alfabetização. Uma vez entendida a leitura e a escrita como uma atividade languageira, que não tem início e fim definidos, não se pode delimitar um tempo para que a aprendizagem aconteça. Quando falamos de constituição do sujeito, consideramos a heterogeneidade em que essa constituição acontece, e portanto, não cabem modelos a serem seguidos, nem prazos a serem cumpridos.

Nem por isso negamos a necessidade de sistematização do ensino. O que questionamos são os prazos estabelecidos pela atual organização da escola em relação à alfabetização que se tem manifestado como forma de exclusão e

marginalização das crianças que não se apropriam do sistema de signos, tal como a escola espera no prazo determinado.

Concordamos que a escola precisa sistematizar o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização, mesmo porque esta é a característica das atividades realizadas na escola. No entanto, essa sistematização precisa levar em conta a heterogeneidade dos alunos quanto à apropriação da língua escrita, assim como a multiplicidade do uso social da linguagem, pautando-se no processo de interação verbal – na perspectiva bakhtiniana – que ocorre tanto na fala como na escrita.

3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO LIVRO *ALFABETIZAÇÃO FÔNICA: CONSTRUINDO COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA*

Este capítulo apresenta a análise das atividades do livro *Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita*, de Alessandra G. Seabra e Fernando C. Capovilla, com colaboração de Ilza G. Seabra e Alessandra R. Trombella, publicado pela Editora Casa do Psicólogo. Este livro encontra-se em sua quarta edição; a primeira e a segunda são de 2005, a terceira de 2009, e a quarta, edição revisada, de 2010.

É denominado “Livro do Aluno” porque se destina a ser utilizado pelos alunos nas salas de aula de alfabetização, no modelo de livro consumível. Segundo Seabra e Capovilla (2010), foi escrito a partir do pedido de professores alfabetizadores que, conhecendo o Livro do Professor dos mesmos autores *Alfabetização: método fônico*²⁹, solicitaram a publicação de um livro que fosse destinado aos alunos, viabilizando a implementação do método fônico para a alfabetização em sala de aula.

A organização realizada por Fernando C. Capovilla e Alessandra G. Seabra não são as únicas propostas correntes para a implementação do método fônico no Brasil. Por exemplo, João Batista Araújo e Oliveira preside o Instituto Alfa e Beto³⁰, dedicado à produção e venda de materiais didáticos para as diferentes áreas do conhecimento. Os materiais produzidos para a alfabetização têm como base o método fônico, e são voltados tanto para Educação Infantil como para o Ensino Fundamental. O Instituto Alfa e Beto oferece ainda assessoria para escolas públicas e privadas.

Outro exemplo é Renata Savastano Ribeiro Jardim³¹, disseminadora do “método das boquinhas”, uma das variações do método fônico. Também oferece venda de materiais didáticos e assessoria pedagógica para a implementação do método de ensino e capacitação de professores. Produz materiais didáticos para

29 Publicado pela Editora Memnon, com apoio da Scientia Vincens, da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior –, da Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –, do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – e do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A primeira edição é de 2002, no entanto, em nossa pesquisa utilizamos um volume da quarta edição, revisada e ampliada, de 2007.

30 O Instituto Alfa e Beto mantém uma página na internet, onde podem ser consultadas maiores informações sobre sua atuação, publicações, produtos e profissionais envolvidos. O endereço eletrônico é <www.alfaebeto.org.br>.

31 Mais informações sobre a produção e venda de materiais didáticos dessa autora podem ser acessadas no endereço : <www.metododasboquinhas.com.br>.

implementação desse método de ensino inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, nesta pesquisa, analisamos o método fônico na organização de Seabra e Capovilla (2010), pois foi este o material adotado e distribuído pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – SMED-FI –, entre 2010 e 2012, e incitou-nos a curiosidade e necessidade pela pesquisa.

O método fônico tem conquistado visibilidade no Brasil, principalmente, a partir de 2003, ano da publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Este Grupo de Trabalho foi organizado após a publicação dos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), também em 2003, que causou impacto negativo sobre o sistema escolar brasileiro, pois nosso país foi classificado em último lugar no *ranking* dos trinta e dois países avaliados (BELINTANE, 2006). O objetivo desta Comissão seria de analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar propostas que possibilitassem o avanço nos debates, nas políticas e nas práticas voltadas para ela.

No relatório final, o Grupo de Trabalho, composto por especialistas nacionais e estrangeiros vinculados à teoria fonocentrista³² – que defende os métodos fônicos para alfabetizar – apresentam o uso do método fônico como solução para os problemas em alfabetização encontrados nas escolas brasileiras, respaldados no discurso da cientificidade que abarca a organização desse método de ensino.

Segundo Bagatin (2012, p. 64), a publicação desse relatório, por ser um documento oficial, resultou em maior visibilidade ao método fônico; que passou a influenciar diretrizes curriculares municipais, ser destaque em notícias de jornais de grande circulação, render palestras e simpósios aos seus defensores, e, assim, se afirmar como uma proposta reconhecida em âmbito nacional.

Destacamos ainda a realização de pesquisas e publicações que têm o método fônico como objeto. Dentre as pesquisas, podemos citar a dissertação de mestrado de Thiago Bagatin, intitulada *Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional*, de 2012. Essa pesquisa, fundamentada em Vygotski e nos autores do Círculo de Bakhtin, defende que a alfabetização deve partir da gênese da escrita, de seu significado histórico, seu valor

32 O Grupo de Trabalho foi constituído pelos especialistas: Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando C. Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil).

semiótico e sua função social. Nesse sentido, a proposta do método fônico, por estar relacionada com concepções normativistas da língua, pouco pode contribuir para a real superação dos problemas encontrados na alfabetização, principalmente no que se refere à formação do sujeito; Bagatin (2012) demonstra também que os defensores do método fônico procuram deslocar as discussões da alfabetização da área das ciências humanas, numa tentativa de aproximá-las das ciências exatas.

Outra pesquisa recente dedicada ao método fônico é a tese de doutorado de Tamara Cardoso André, intitulada *Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica*, de 2011. Segundo a autora, sua pesquisa analisa os dois livros didáticos utilizados em duas turmas de alfabetização em escolas municipais de Foz do Iguaçu. Tratam-se do livro de Seabra e Capovilla (2010) e do livro distribuído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), e que são utilizados em conjunto pelas professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa. A pesquisadora questiona o livro didático como instrumento de políticas municipais que pretendem homogeneizar as práticas docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, visando à elevação dos índices de avaliação nacional em larga escala. Faz, ainda, uma crítica ao método fônico de alfabetização por não contemplar a instrumentalização para o trabalho com as variações linguísticas presentes na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, onde está localizado o município em questão. Como conclusão, destaca que a obrigatoriedade do uso do método fônico induziu as professoras a dar ênfase nos exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito, em detrimento de atividades reais e interativas de empregos da leitura e da escrita.

Temos ainda o trabalho apresentado por Maristela Schmitt Pinto da Cunha na Anped-Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no Grupo de Trabalho Formação do Professor, em 2006. O trabalho intitulado *Método fônico: na contramão da alfabetização*, apresenta a análise da implementação do método fônico segundo o livro *Alfabetização: método fônico*, de Capovilla e Capovilla. A autora avalia que essa proposta congrega a representação da alfabetização relacionada com o discurso da desvalorização dos saberes e fazeres do professor, e defende uma proposta de alfabetização que denomina multifacetada, como contraponto à obra analisada.

Quanto às publicações que versam sobre o método fônico, destacamos o artigo de Claudemir Belintane, intitulado *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*, publicado na revista *Educação e Pesquisa*, volume 32, número 2, em 2006. Neste artigo, o autor analisa o *Relatório Final do Grupo de Trabalho da Comissão de Educação*, já citado neste texto, como uma referência entre a produção científica no campo da alfabetização e seus efeitos no ensino público. Conclui que, no âmbito da política, muitas vezes assume-se um determinado método para a alfabetização como forma de fugir da responsabilidade mais complexa de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.

E, ainda, o artigo de Maria do Rosário Longo Mortatti, intitulado *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*, publicado na revista *ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, número 5, em 2008. Neste artigo, a autora apresenta as principais características do método fônico na organização de Fernando César Capovilla e o que considera os principais equívocos contidos nelas; e relaciona a proposta do método fônico com as demais propostas e métodos de alfabetização apresentadas no decorrer da história da alfabetização no Brasil. Conclui que os defensores do método fônico prestam um des-serviço histórico à alfabetização, pois considera que ele não tem o poder salvacionista propagandeado em relação aos problemas encontrados na alfabetização, e denuncia o objetivo maior de seus defensores seria partilhar lucros políticos e financeiros.

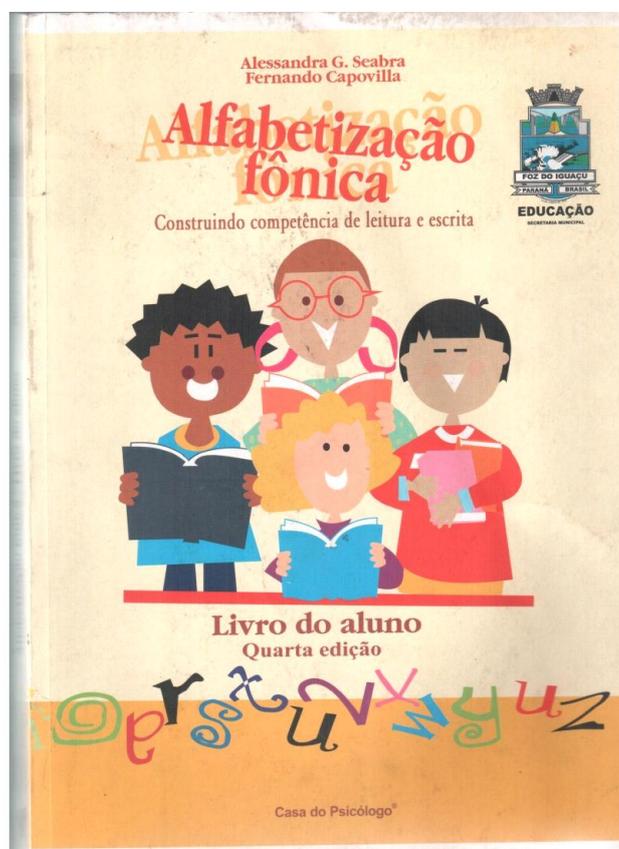
Com o objetivo de ampliar os debates acerca do método fônico, a presente pesquisa analisa as atividades do Livro do Aluno, Seabra e Capovilla (2010). Procuramos identificar e problematizar a concepção de linguagem que respalda a proposta de trabalho pedagógico na alfabetização, na perspectiva do método fônico e, suas determinações nas relações sociais que ocorrem na escola.

O volume utilizado para esta pesquisa é da quarta edição, de 2010. A análise realizou-se por esta edição porque utilizamos um dos exemplares distribuídos pela SMED-FI para os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental em 2011³³. O volume traz na capa, no canto superior direito, o brasão da prefeitura de Foz do

33 A SMED-FI distribuiu os Livros do Aluno nos anos de 2010, 2011 e 2012 – ano da realização desta pesquisa. O volume utilizado para análise foi disponibilizado por uma escola da rede municipal de Foz do Iguaçu no fim do ano letivo de 2011. Pertencia a um aluno que foi transferido para o país vizinho, Paraguai, e, a partir de então, o livro permaneceu na escola sem uso. Como em 2012 seriam distribuídos novos livros, este volume pode ser disponibilizado para pesquisa. Como veremos na digitalização de algumas páginas, algumas atividades foram realizadas pelo aluno que utilizou o livro no período em que estudou em Foz do Iguaçu.

Iguaçu; abaixo a inscrição: *EDUCAÇÃO – Secretaria Municipal*, como podemos observar na Imagem 01.

Imagem 1: Capa do Livro do Aluno *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*, de Seabra e Capovilla, 2010.



Fonte: Seabra, Capovilla, 2010.

O Livro do Aluno caracteriza-se como livro didático pois configura-se “como instrumento material de ensino da leitura e da escrita, como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização, e como elemento do currículo e da cultura escolar” (ANDRÉ, 2011, p. 30). É um livro consumível, ou seja, foi organizado para que o aluno desenvolva as atividades no próprio livro. Dessa forma, é necessário que cada aluno tenha o seu exemplar, onde realizará as atividades encaminhadas pela professora.

Embora o objeto de estudo da pesquisa sejam as atividades do Livro do Aluno, em alguns momentos houve a necessidade de recorrer ao Livro do Professor,

dos mesmos autores, pois nele são descritos os encaminhamentos para o professor desenvolver as atividades do Livro do Aluno.

Para facilitar ao leitor situar-se em relação aos dois livros, optamos por utilizar as denominações **Livro do Aluno**, de Seabra e Capovilla (2010), quando a referência for o livro *Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita*; e **Livro do Professor**, de Capovilla e Capovilla (2007), quando a referência for o livro *Alfabetização: método fônico*.

3.1 Organização do Livro do Aluno *Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita*

Após as páginas iniciais – folha de rosto, ficha catalográfica – o Livro do Aluno traz a apresentação dos autores, em páginas separadas, com foto, informações do currículo profissional e científico e endereço eletrônico.

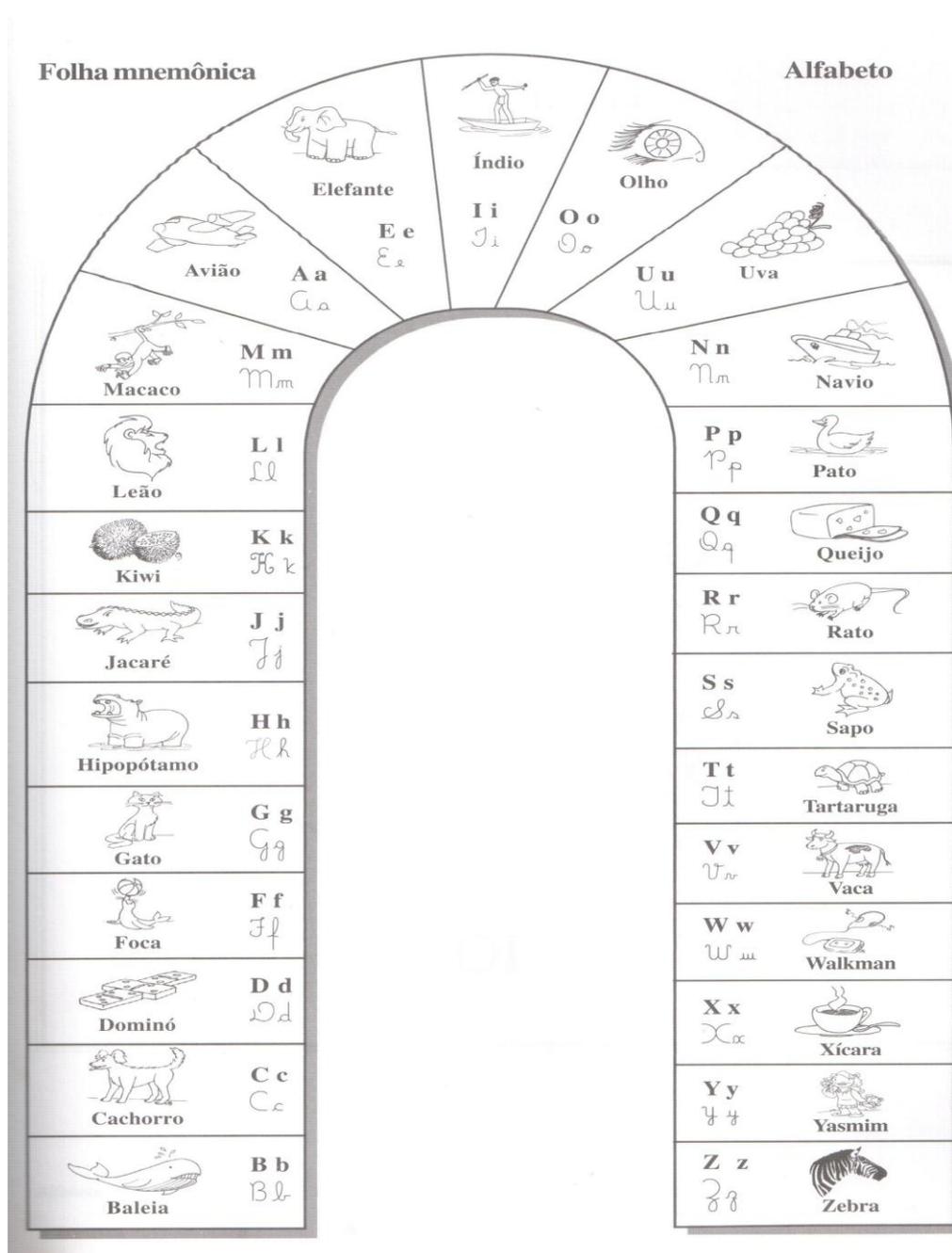
No texto seguinte, intitulado *Apresentação ao professor*, de uma página e meia, os autores tratam da origem do Livro do Aluno, fazem a defesa do método fônico e trazem algumas instruções de como utilizar o livro em sala de aula. Este texto é praticamente o mesmo da apresentação à segunda edição do Livro do Professor, Capovilla e Capovilla (2007). Na sequência, encontra-se a *Apresentação ao aluno*, um texto breve, de apenas dez linhas, em que os autores oferecem o livro aos alunos e os convidam para aprender a chave para o “maravilhoso mundo da escrita”.

O *Sumário* aponta as cento e trinta atividades que compõem o Livro, a folha mnemônica e quarenta e uma fichas de leitura. As cento e trinta atividades ocupam da página um até a página duzentos e trinta e seis – a análise dessas atividades será apresentada na sequência; na página duzentos e trinta e sete encontra-se a folha mnemônica; e da página duzentos e trinta e nove até a trezentos e dezenove estão as fichas de leitura, impressas apenas no anverso da folha, com indicação para serem destacadas.

A denominada *folha mnemônica* apresenta o alfabeto, como podemos observar na Imagem 02. Segundo Capovilla e Capovilla (2007, p.90) a "*Folha mnemônica* auxilia na memorização das várias formas das letras do alfabeto; auxilia, também, a memorização dos sons das letras, uma vez que há desenhos cujos nomes começam com cada uma das 23 letras" (grifo dos autores). A não ser pelo

nome e pela disposição do alfabeto em arco, com destaque para as vogais na curva do arco, a folha mnemônica não traz nenhuma novidade se comparada aos alfabetos que são, costumeiramente, fixados nas paredes de classes de alfabetização, seja quanto ao conteúdo ou ao objetivo. Para nós, ao atribuir um nome de pouca circulação na esfera da Alfabetização, ligado às ciências médicas e à Psicologia, os autores pretendem atribuir um caráter de cientificidade ao que, tradicionalmente, é feito nas classes de alfabetização há décadas.

Imagem 2: Folha mnemônica – alfabeto



As fichas de leitura são quadros que trazem no alto a "família silábica" de uma determinada letra, dígrafo ou encontro consonantal, em conjunto com listas de palavras. Quatro fichas de leituras trazem textos.

As últimas doze páginas do livro trazem uma lista de cento e quarenta referências de *Bibliografia sugerida*, das quais todas são de autoria de um ou ambos autores do livro analisado, ou ainda, em coautoria com outros pesquisadores.

Na *Apresentação ao Professor*, Seabra e Capovilla (2010) afirmam que o uso em conjunto dos dois livros – *Alfabetização: método fônico*, Capovilla e Capovilla (2007), e *Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita*, Seabra e Capovilla (2010) – compõe um programa completo e eficaz de alfabetização fônica, comprovado cientificamente.

Os autores informam que os fundamentos científicos do método fônico, os modelos teóricos-conceituais e as descobertas científicas recentes, nacionais e internacionais, que lhe servem de base co são encontrados no Livro do Professor. Já o Livro do Aluno foi elaborado para ser utilizado em sala de aula pelos alunos.

Passemos para a análise do Livro do Aluno.

3.2 Análise das atividades do Livro do Aluno

Em nossa análise das atividades do Livro do Aluno, de Seabra e Capovilla (2010), buscamos identificar e problematizar a concepção de linguagem que fundamenta o método fônico.

As cento e trinta atividades que compõem o Livro do Aluno são numeradas e classificadas como atividades: *fônicas* (totalizando sessenta atividades desse tipo); *metafonológicas* (quarenta e cinco atividades); e de *produção/interpretação de texto* (vinte e cinco atividades). Cada atividade consiste em um conjunto de exercícios que visam trabalhar um determinado conteúdo.

As sessenta atividades fônicas estão dispostas em todo o Livro do Aluno, intercaladas, até a atividade de número noventa, pelas quarenta e cinco atividades metafonológicas e, da atividade noventa até a atividade cento e trinta, passam a ser intercaladas pelas vinte e cinco atividades de produção e interpretação de texto.

Seabra e Capovilla (2010) explicam que as atividades fônicas concentram-se no ensino e aprendizagem de correspondência grafofonêmicas, que o Livro do Aluno

contém todas as atividades fônicas detalhadamente descritas e ilustradas para implementação direta em sala de aula, e que as instruções e explicações completas para a implementação dessas atividades estão no Livro do Professor. As atividades metafonológicas são exercícios para desenvolver a consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico. O Livro do Aluno traz apenas indicações dessas atividades, a descrição delas encontra-se no Livro do Professor.

Trataremos da análise das atividades agrupadas em três blocos: análise das atividades fônicas, análise das atividades metafonológicas e análise das atividades de produção e interpretação de texto. Todas seguem a orientação "do mais fácil para o mais difícil", pois segundo Capovilla e Capovilla (2007), esta forma de proceder na alfabetização garante a eficácia do método de ensino.

Salientamos que não concordamos com esse entendimento, uma vez que, apoiados na perspectiva bakhtiniana, defendemos que nas situações reais de fala e de escrita não escolhemos as palavras mais fáceis ou mais difíceis; mas sim aquelas necessárias para construção de sentido do enunciado.

3.2.1 Atividades fônicas

Segundo Seabra e Capovilla (2010) as atividades fônicas são dedicadas à introdução sistemática de correspondências grafofonêmicas. No Livro do Professor, Capovilla e Capovilla (2007, p. 89) consideram que o ensino explícito e sistemático da correspondência entre as letras e os sons³⁴ é quesito fundamental para a aquisição da leitura e escrita. Orientam que, nessas atividades, o professor deve explicitar para a criança não apenas os nomes das letras, mas também os seus sons. Defendem que dessa forma “a criança compreenderá que cada letra escrita corresponde, ainda que de modo nem sempre preciso, a um som da fala” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010, p. 89).

Embora nesse excerto os autores considerem que as correspondências entre letra e unidade sonora da fala ocorram de forma nem sempre precisas e afirmem que seu método de ensino é sistemático e claro, em nenhum momento encontramos no Livro do Aluno um trabalho que vise explicar o por quê das irregularidades, nem por quê elas ocorrem. As correspondências grafofonêmicas são apresentadas, em

³⁴ Seabra e Capovilla (2010) utilizam a palavra “som” para se referir aos fonemas. Preferimos utilizar o termo unidade sonora, tal como Faraco (2000). Mantemos a palavra “som”, grafada entre aspas, apenas quando for referência direta aos autores.

todas as atividades, como se fossem biunívocas, ou seja, como se cada letra correspondesse apenas a uma unidade sonora da fala, mesmo nas atividades que trabalham com as irregularidades.

Capovilla e Capovilla (2007, p. 89) consideram que, se a criança conhecer essas correspondências, os sólidos fundamentos da leitura e da escrita serão facilmente apreendidos, desenvolvendo assim a competência nas habilidades da leitura e da escrita de modo rápido, certo e seguro.

Em nosso entendimento, o que os autores defendem é a mecanização da leitura a partir do reconhecimento imediato da letra e de sua unidade sonora correspondente. Assim, as comumente denominadas "sílabas simples", compostas por consoante seguida de vogal, seriam de fácil leitura uma vez que a criança reconheça rapidamente as letras que compõem a sílaba e a relacionem com a unidade sonora correspondente.

Antes de tecer mais comentários, vamos observar como são apresentadas as atividades fônicas no Livro do Aluno. Essas atividades são voltadas à introdução sistemática de letras, dígrafos, irregularidades, encontros consonantais e sinais de pontuação; além das *Atividades de revisão das letras aprendidas*.

No quadro abaixo procuramos organizar como estas atividades foram distribuídas no livro:

Quadro nº 1: Classificação das atividades fônicas do Livro do Aluno *Alfabetização fônica*, de Seabra e Capovilla (2010)

CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	NÚMERO DA ATIVIDADE	TOTAL
Introdução de letra (A, E, I, O, U, ÃO, F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X, B, C, P, D, T, G, Q, H e "K, W e Y")	01 - 03 - 05 - 07 - 09 - 13 - 15 - 17 - 21 - 23 - 27 - 29 - 33 - 35 - 39 - 41 - 45 - 47 - 51 - 53 - 57 - 61 - 65 - 69 - 71	25
Introdução de dígrafo (CH, NH e LH)	79 - 89 - 97	03
Introdução de... ³⁵ (QUA/QUO, CE/CI, GE/GI, GUE/GUI/ GUA/GUO, Ç, "demais usos da letra R", "demais usos da letra S", "L com som de U", N e M no final de sílaba e "sons irregulares da letra X)	83 - 85 - 91 - 93 - 95 - 99 - 101 - 103 - 105 - 107 - 108 - 110	12

³⁵ O título dessas atividades consiste apenas em "Introdução à..." acrescentado o que será introduzido. Como optamos por manter a nomenclatura atribuída por Seabra e Capovilla (2010), para organização deste quadro, o dígrafo GU foi incluído nessa classificação.

Introdução de encontro consonantal (BR/BL, CR/CL, FR/FL, GR/GL, PR/PL, TR/TL, DR, VR e NS)	112 - 114 - 116 - 118 - 120 - 122 - 124 - 125 - 127	09
Introdução dos sinais de acentuação	129	01
Revisão das letras já aprendidas	11 - 19 - 25 - 31 - 37 - 43 - 49 - 55 - 63 - 73	10
		60

Organização: GALLERT, Claudia, 2013.

Procuramos manter no quadro a ordem em que são introduzidas as letras, dígrafos, "sons" irregulares, encontros consonantais e sinais de acentuação. Podemos observar qual é o entendimento dos autores sobre a ordem crescente de dificuldade. Primeiramente são apresentadas as vogais, que são consideradas mais fáceis porque, segundo Capovilla e Capovilla (2007), há semelhança entre o nome e o "som" da letra.

Veremos que a questão da ordem crescente de dificuldade estará presente em toda a implementação do método fônico. Quanto a esse aspecto, concordamos com Cagliari (2005), quando tece a seguinte consideração:

Para uma criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil. Para quem duvida disso, aconselho estudar árabe, por exemplo. Como a escrita dessa língua é muito diferente da nossa, achamos difícil escrever, no começo, qualquer palavra. Somente depois que aprendemos algumas tantas coisas é que vamos descobrir que certas palavras (por serem mais familiares a nós) são mais fáceis de escrever do que outras. [...] A letra X só é difícil para quem já sabe escrever e tem uma certa prática, mas ainda se confunde com a grafia de certas palavras (CAGLIARI, 2005, p.47).

Sobre o mesmo tema, Cagliari (1996) também escreve que, para aprender a falar, as crianças não precisam ser submetidas a exercícios em ordem crescente de dificuldade, nem fazer exercícios de discriminação auditiva. Assim como, segundo Possenti (1997), não é preciso submetê-las a exercícios de completar frases, fazer listas de diminutivos ou decorar conjugações verbais.

A defesa de Cagliari (1996) e Possenti (1997) é que a criança aprende a escrever, escrevendo; assim como aprende a falar, falando, no contato social com a língua escrita e falada, mediada pelos adultos através da linguagem.

Faraco (2000, p. 53) concorda com essa posição, e defende que "o ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo de domínio da

linguagem escrita e deve estar sempre subordinado a este”. Para isso, afirma que a ordem de apresentação sistemática dos elementos da grafia é relativa, e que, cabe ao professor a elaboração da ordem mais adequada, a partir do conhecimento que ele tem do sistema gráfico e da situação concreta de seus alunos – no entanto, como veremos, Capovilla e Capovilla (2007) não concordam com a autonomia do professor, pois, para eles, o papel do professor na alfabetização é restrito à aplicação do método de ensino.

Quanto a isso, defendemos que a sistematização da alfabetização é inerente à capacidade criativa do trabalho educativo, elemento que o método fônico desprestigia ao trazer as atividades prontas para o professor aplicar. Para nós, o professor que compreende a escrita e a leitura como atividades sociais, assim como a fala, sabe avaliar as necessidades de seus alunos para, a partir delas, das necessidades reais – e não abstratas como propõem Seabra e Capovilla (2010) – sistematizar momentos que possibilitem aos alunos refletir e experimentar os usos do sistema de escrita e da linguagem, e, assim, proporcionar que os alunos avancem no processo de apropriação da escrita e da leitura.

Em relação às vogais, tratando das características do nosso sistema de escrita, Faraco (2000) afirma que em nosso alfabeto temos apenas cinco letras vogais, mas que, no sistema fonológico do português, contamos com doze unidades sonoras vogais, sete orais e cinco nasais.

Para dar conta dessa diferença quantitativa (5 letras/ 12 unidades sonoras), o sistema gráfico precisa fazer alguns arranjos (por exemplo: combinar letras vogais com a letra *n* ou *m* para fazer a representação das unidades sonoras nasais, como em *manto* – mundo – ponto), ou ainda permitir que a mesma letra represente mais de uma unidade sonora (por exemplo: a letra *e* pode representar as unidades /e/ ou /E/: *preço/presto* (FARACO, 2000, p. 33).

No entanto, as variações das unidades sonoras das vogais não são apresentadas aos alunos no método fônico. Apenas a nasalização grafada pelas letras **N** e **M** após as vogais são trabalhadas nas atividades de número cento e sete e cento e oito, respectivamente. Nesses casos, a explicação que deve ser dada aos alunos, no método fônico, é a seguinte: “Vamos observar que a letra **N** pode aparecer tanto no início da sílaba quanto no final dela, como na palavra ‘canto” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 187, grifo dos autores). No Livro do Professor,

essa explicação vem acrescida da indicação de que o professor *pode*, adicionalmente, explicar que, neste caso, a vogal torna-se nasalizada (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 336).

Podemos observar que a informação mais importante, nesse caso o uso das consoantes para sinalizar a nasalação das vogais, é compreendida pelos autores como uma informação adicional, que o professor *pode* (e não *deve*) oferecer aos alunos, caso considere necessário; mas que para o método fônico ela é dispensável.

E, ainda, a forma como é apresentada a explicação aos alunos – a letra N pode aparecer tanto no início como no final da sílaba – permite a compreensão de que a posição que a letra ocupa na sílaba não apresenta diferença quanto a sua função na composição da palavra. Essa diferença só será percebida na realização dos exercícios que compõem a atividade, que consiste em: a) fazer a leitura da *Ficha de Leitura da letra N no final de sílaba*; b) uma lista de palavras para ler e separar em sílabas; c) ligar palavras às sílabas AN, EN, IN, ON e UN; e d) escolher cinco das palavras trabalhadas para escrever frases.

Percebemos que, para os autores, não é importante oferecer aos alunos a compreensão de que há irregularidades em nosso sistema de escrita, no caso, a diferença quantitativa entre vogais e unidades sonoras, nem que, em algumas situações, há regras ortográficas que marcam essas irregularidades, resolvendo o “problema”. O método fônico se propõe a trabalhar apenas com as relações biunívocas do sistema de escrita, aquelas em que, a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora (FARACO, 2000, p. 15).

Seabra e Capovilla (2010) não fazem referência sobre apresentar as regras ortográficas aos alunos na implementação do método fônico. Como as atividades são organizadas numa ordem crescente de dificuldades, inferimos que, para os autores, essas regras devem ser deixadas para serem trabalhadas nos anos seguintes de escolarização, talvez por serem consideradas difíceis para os alunos. Como as atividades são de *Introdução às letras*, deve-se apenas apresentar seu “som” regular. Nas atividades voltadas para o trabalho com irregularidades não são tecidas explicações para os alunos sobre a razão da variação na correspondência grafofonêmica para aquela letra, apenas trabalha-se o outro “som” para ela.

Um exemplo é o exercício proposto por Seabra e Capovilla (2010) para a letra E, onde aparecem as figuras de uma escova e de uma escada, que embora

grafadas com a letra E na fala de vários dialetos brasileiros é comum pronunciar tais palavras iniciadas com o fonema /i/. Nos exercícios com as vogais A, E e O, que podem ser /á/ ou /ã/, /ê/ ou /é/ e /ô/ ou /ó/, Seabra e Capovilla (2010), aparentemente, tomaram o cuidado de não apresentarem nenhuma figura ou palavra que apresentassem os fonemas /ã/, /é/ ou /ó/, dando a entender que as letras A, E e O, correspondem unicamente aos fonemas /á/, /ê/ e /ô/. Assim como também não aborda a interferência da fala em palavras que graficamente são terminadas em O, mas que podem ser pronunciadas terminadas em /u/. Nem as variações dialetais das letras T e D diante da vogal I.

Observamos que há uma simplificação do sistema de escrita no método fônico, reduzindo-o à relação grafema-fonema, principalmente onde essa relação é regular. Nos poucos casos em que aborda alguma regra ortográfica, elas também são simplificadas, reduzidas. Inferimos que assim os autores demonstram a compreensão de que é preciso simplificar as informações para que as crianças aprendam, como se não fossem capazes de aprender uma informação mais complexa.

Em alguns casos, essa simplificação torna a informação a ser oferecida ao aluno errada. Como no caso da *Atividade de introdução de M no final da sílaba*, onde verificamos que, além da mesma informação sugerida para a letra N, o professor deve explicar à criança que “sempre devemos usar **M** no final das palavras, como na palavra 'cem'. Lembrem-se de que não devemos usar **N** no final das palavras!” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 189, grifos dos autores). Ainda que a frequência de palavras grafadas com N no final seja muito inferior que palavras com M, parece-nos absurdo oferecer aos alunos uma informação errada sobre nosso sistema de escrita, sob a justificativa de que seria “difícil” aos alunos compreendê-la.

A opção por apresentar a relação grafema/fonema de forma biunívoca, apresenta-se a nós como uma característica da concepção de linguagem em que o método fônico está fundamentado: a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Segundo essa concepção, conforme apresentamos no capítulo dois, a língua escrita é entendida como um código, imutável, com regras estáticas, pautada no pensamento lógico formal.

Consideramos que a concepção de Seabra e Capovilla (2010) manifestam os princípios da lógica formal pois, observamos o princípio da identidade – onde A é

sempre igual à A – e que, utilizado para observar o método fônico, permite-nos compreender que a letra A não pode representar ao mesmo tempo os fonemas /á/ e /ã/ – ainda que isso implique ignorar a dinâmica da fala e da escrita. Essa compreensão só é possível quando a língua é entendida de forma abstrata. Ou seja, quando isolada das relações que a constituem.

Como consequência, as letras são entendidas como sinais que apontam para uma unidade sonora da fala. Sobre os sinais, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 96) esclarecem que estes são sempre estáveis, sempre iguais a si mesmos.

O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96 - 97).

Nossa análise das atividades do método fônico demonstra que, ao considerar as letras apenas como o sinal de um "som", Seabra e Capovilla (2010) equiparam as letras a um objeto que o aluno deve aprender a identificar, pois é sempre imutável. Por desconsiderar qualquer produção de sentido, ou mesmo os significados das palavras, e por reduzir o ensino inicial da leitura e da escrita apenas à memorização de sinais que permita ao aluno uma decodificação rápida, os autores abstraem sujeito, ideologia e história da língua.

No entanto, em nossa perspectiva, ao interagirmos com o mundo através da língua, não é possível realizar tal abstração. Mesmo no processo de alfabetização – e ainda que fosse possível o aluno não ter nenhum contato anterior com a escrita – ao iniciar, na escola, o contato sistematizado com a leitura e a escrita, o aluno está interagindo com a totalidade das relações postas na língua escrita, historicamente.

Como descrevemos no segundo capítulo, ao ser inserido no mundo pelo nascimento, o indivíduo encontra uma língua estruturada, com a qual irá interagir e se apropriar. Isso inclui a língua escrita. Não negamos a necessidade de dominar as formas estabilizadas da língua para apropriar-se da leitura e da escrita, no entanto, não concordamos com a perspectiva que trata dessa apropriação colocando a língua no patamar de objeto, reduzida a sinais.

Criticando essa perspectiva, Brotto (2008, p. 144) destaca que "o ensino da leitura e da escrita da língua materna como 'código' não pode dar conta mesmo dos

sentidos, da funcionalidade, da intencionalidade que se manifesta no jogo social”. O ensino, pautado nessa perspectiva, é voltado para o ensino da língua morta, abstraída das relações cotidianas e das suas práticas.

Compreendemos que, ao fazer uso da língua, seja falada ou escrita, não valemo-nos de sinais para codificar nosso pensamento para outro o decodificar, utilizando os mesmos sinais. Concordamos com a perspectiva que compreende a língua como um sistema de signos, e, nesse sentido, para o sujeito que interage através da língua, o que importa não é a simples identificação da forma linguística como um sinal conhecido, mas compreendê-la, também, em seu caráter de novidade de significação no contexto concreto da enunciação específica.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 97) consideram que a pura sinalidade não existe, pois, para os sujeitos que interagem linguisticamente, seja o locutor como o receptor, a forma linguística será sempre orientada pelo seu contexto, constituindo-se assim como signo, e não como sinal. O que importa em relação ao uso das formas linguísticas é aquilo que lhe permite configurar como signo, adequado às condições de uma determinada situação concreta de interação verbal e nas novas significações que a forma linguística adquire nesse contexto.

Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 97).

Nas atividades do Livro do Aluno, podemos observar que a mesma regra de não abordar qualquer irregularidade do sistema de escrita que apontamos quanto às vogais, é seguida na introdução das consoantes. Ainda seguindo a ordem do mais fácil para o mais difícil, após as vogais são introduzidas as consoantes prolongáveis. Capovilla e Capovilla (2007) explicam que estas são as consoantes em que o “som” pode ser facilmente pronunciado de forma isolada, sem uma vogal.

Assim, são abordadas primeiramente as consoantes prolongáveis regulares – que correspondem apenas a uma unidade sonora: F, J, M, N, V e Z; depois as consoantes prolongáveis irregulares – que, embora possam representar mais de

uma unidade sonora, são apresentados aos alunos apenas os “sons” regulares, pronunciados em início de palavra: L, S, R e X .

Na sequência são introduzidas as consoantes cujos “sons”, segundo Capovilla e Capovilla (2007), são mais difíceis de pronunciar de forma isolada. Seguindo a regra, devem ser apresentados apenas os “sons” regulares: B, C, P, D, T, G e Q. Depois a consoante H e para completar o alfabeto, uma atividade para as letras K, W e Y em conjunto.

Seguem-se então as atividades de introdução das correspondências grafofonêmicas chamadas irregulares: os *dígrafos* – CH, NH e LH –, *sons irregulares* – QUA/QUO, CE/CI, GE/GI, GUE/GUI/ GUA/GUO, Ç, "demais usos da letra R", "demais usos da letra S", "L com som de u", N e M no final de sílaba e "sons irregulares da letra X" – e, por fim, os *encontros consonantais* – BR/BL CR/CL, FR/FL, GR/GL, PR/PL, TR/TL, DR, VR e NS.

Em relação à representação das consoantes, Faraco (2000) esclarece que em nosso sistema de escrita há quatro possíveis relações entre a unidade gráfica (letra) e a unidade sonora (fonema): as relações biunívocas, que são sempre regulares; as relações cruzadas previsíveis, que são reguladas pelo contexto; as relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias; e as relações cruzadas totalmente arbitrárias. Mas Seabra e Capovilla (2010) ignoram relações cruzadas nas atividades que propõem, limitam-se a trabalhar com as relações biunívocas como se nosso sistema de escrita fosse restrito a elas.

Caso a língua portuguesa contasse apenas com relações biunívocas entre letras e fonemas, nosso sistema de escrita poderia ser considerado puramente alfabético, como o tratam Seabra e Capovilla (2010). No entanto, Cagliari (1996) esclarece que o sistema de escrita do português não é totalmente alfabético, pois, além de letras utilizamos outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação, acentos e os números. Sendo que os primeiros são sinais modificadores da entonação da fala.

Além disso, em muitos casos as letras perdem a relação um a um entre símbolo e unidade sonora, e deixam de ter um uso propriamente alfabético para adquirir um valor silábico. Ocorre, então, uma relação entre letra e sílaba, como no caso das palavras “técnica” e “apto”. Cagliari (1996) destaca, ainda que, nesses casos, o valor silábico não provém unicamente do nome das letras, pois o valor fonético da letra C, em “técnica” não provém de seu nome (cê), mas deriva para /ki/.

Assim como a letra P, em “apto” adquire o valor /pi/ e não seu nome (pê). Essa extensão do valor de uma letra pode ir além de uma sílaba, como em “taxi” e “fixe”, por exemplo.

Quanto a essa característica de nossa escrita, é comum observar crianças de classes de alfabetização apresentarem dificuldades em ler sílabas compostas por uma letra, como U em “saúde”. Isso acontece, em nossa compreensão, porque, quando alfabetizadas em métodos baseadas nas “famílias silábicas”, as crianças apresentam dificuldades em perceber que uma letra pode corresponder a uma sílaba. Defendemos que a criança precisa ser levada a refletir sobre essas possibilidades do nosso sistema de escrita.

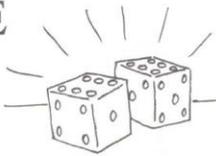
O método fônico não foge a essa prática, embora tenha como ponto de partida o fonema, ao trabalhar as consoantes, a unidade sonora a qual corresponde é apresentada em conjunto com as vogais. Isso fica evidente nas fichas de leitura, que trazem no alto da página a “família silábica” de letra em questão, das quais trazemos um exemplo na Imagem 03; nas atividades de “Revisão das letras já aprendidas”, que consistem no preenchimento de um quadro como o apresentado na Imagem 04; e nas atividades de preencher lacunas com as sílabas faltosas, como apresentado na Imagem 05.

Ainda sobre as características de nosso sistema de escrita, Faraco (2000) afirma que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Isso significa que, para fixar a forma gráfica de algumas palavras, não são levadas em conta apenas as relações entre letra e unidade sonora, mas também sua origem etimológica. Assim, temos em português “monge” com G, por ter origem grega, e “pajé”, com J, por ter origem tupi.

Podemos afirmar pelo exposto que, nosso sistema de escrita tem um princípio alfabético, mas também possui um princípio ortográfico, que determina as regras para as relações cruzadas previsíveis, para as relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias e, para relações cruzadas totalmente imprevisíveis.

Imagem 3: Ficha de leitura da letra D

Ficha de leitura da letra D

DA	DE	DI	DO	DU
DIA	DÓ		DEDO	
	DEU		DOEU	
DOIDO	IDADE		DADO	
	DANADO		LADO	
FADA			DUDU	
	DOIDÃO			

Alfabetização fônica – Seabra & Capovilla

267

Imagem 4: Exercício 'a' da atividade 25.

Atividade 25. Revisão das letras já aprendidas

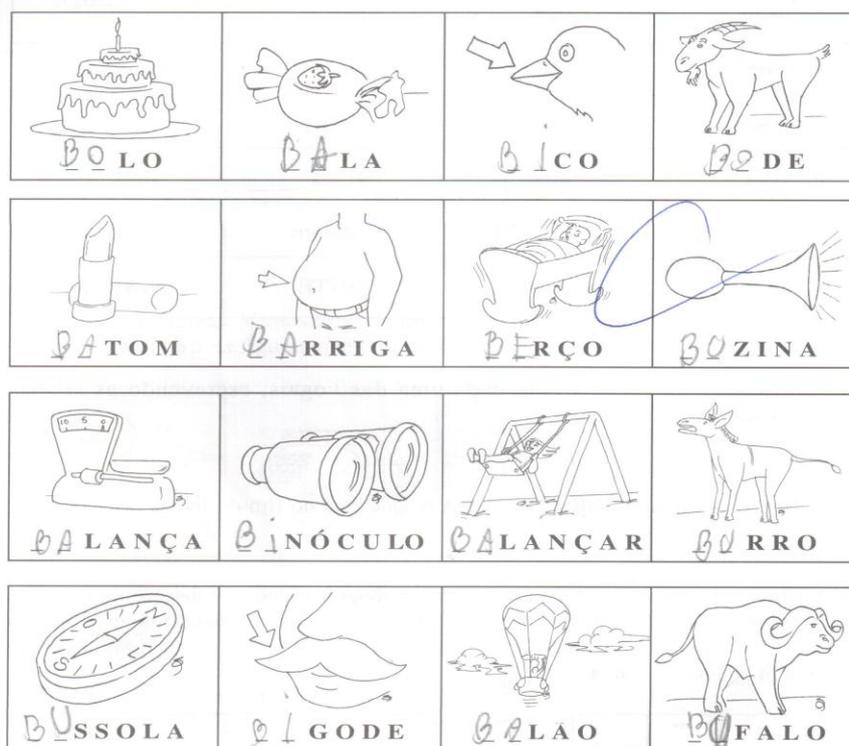
a) Vamos recordar todas as letras que já aprendemos. Olhem o quadro abaixo. Vamos dizer o som de cada letra. Depois vamos completar o quadro, unindo as letras e escrevendo as sílabas correspondentes. Em seguida vamos ler as sílabas formadas.

	A	E	I	O	U	ÃO
F	FA	FE	FI	FO	FU	FAO
J	JA	JE	Ji	Jo	JU	JÃO
M	MA	ME	Mi	MO	MU	MÃO
N	NA	NE	Ni	NO	NU	NÃO

Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p. 38.

Imagem 5: Exercício 'f' da atividade 45

f) Agora vejam estas figuras e seus nomes. Observem que estão faltando algumas letras. Vamos completar os nomes escritos com as letras que faltam.



Fonte: Seabra; Capovilla; 2010, p. 70.

Faraco (2000) esclarece a diferença entre os tipos de relações cruzadas. Relações cruzadas previsíveis são aquelas em que o valor sonoro da letra muda sempre da mesma forma dependendo da posição que ocupa na palavra. É o caso, por exemplo, das letras M e N de que tratamos: no início da sílaba correspondem sempre a mesma unidade sonora, e no final da sílaba correspondem a outra unidade sonora. Seu valor sonoro é regulado pelo contexto. Ou pode ainda, tratar-se de situações em que uma determinada unidade sonora é grafada com unidades gráficas diferentes dependendo do contexto, é o caso, por exemplo, do R: “forte” em início de palavra e que precisa ser grafado com RR entre duas vogais.

Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias são aquelas em que a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, sendo que em alguns casos é previsível pelo contexto, enquanto em outros não. Como, por exemplo, as letras J e G, que quando seguidas das vogais A, O e U, tem grafia regular, mas quando seguidas pelas vogais E e I, a grafia é arbitrária.

As relações cruzadas totalmente arbitrarias são aquelas em que a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica e a ocorrência de uma ou outra é imprevisível. Como por exemplo, no caso de CH e X, ou a ocorrência de H inicial.

Faraco (2000) explica que, em muitos casos, o que justifica a grafia de uma palavra com determinada letra é a memória etimológica, e, nesses casos, apresenta dificuldade não só para os “alfabetizando”, como também para os alfabetizados. Por isso, concordamos com Cagliari (1996, p. 117) quando afirma que, a “relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”.

Todas essas características constituem o nosso sistema de escrita, junto com outras ainda, como: a direção da escrita, o uso de espaços em branco entre as palavras, enunciados como unidades discursivas, gêneros discursivos com características mais ou menos fixas. No entanto, Seabra e Capovilla (2010), como vimos, reduzem a escrita à relação biunívoca entre grafemas e fonemas.

Nesse sentido, concordamos com Cagliari (1996, p. 117) quando, ao se referir aos métodos de alfabetização com princípio silábico, afirma que podemos ensinar “famílias de letras”, pois são uma realidade da escrita, e relacioná-las com uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não podendo aplicar a mesma regra para todos os casos.

O mesmo aplica-se à relação entre grafemas e fonemas, que não só pode como deve ser ensinada na alfabetização, uma vez que nosso sistema de escrita tem um princípio alfabético. Mas, em nossa perspectiva, essa relação é *uma* das realidades da escrita, e relaciona-se com *uma* das realidades da fala. A totalidade das relações entre fala e escrita não se restringe a uma relação mecânica entre grafemas e fonemas. Portanto, não podemos tomá-la como regra para explicar a totalidade da escrita.

Assim como não podemos supor que, apenas com esse conhecimento, será possível constituir um leitor, ou, “construir competência de leitura e escrita”, como pretendem Seabra e Capovilla (2010). Segundo Cagliari (1996, p. 119) “existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar. Esses aspectos precisam ser recuperados pelo leitor. Se ele não souber fazê-lo de maneira adequada, nunca será um bom leitor”.

Isso tratando-se apenas dos aspectos “técnicos” da escrita, dos elementos que a compõem e que precisam ser compreendidos e apropriados pelos alunos para poder ler um texto com um mínimo de compreensão. Há ainda outros aspectos, como os elementos que permitem ao leitor construir sentidos sobre o conteúdo lido, dialogar com o sujeito que escreve, compreender o contexto de produção, inserir-se na corrente dialógica através de uma atitude responsiva consciente.

Em nossa análise, o método fônico não possibilita aos alunos a apropriação dessas capacidades, em resumo, por ater-se apenas à relação grafema-fonema. Compreendemos que a totalidade dos elementos necessários para a apropriação da leitura e da escrita não se realiza de forma homogênea para todos os alunos em um ano de escolarização, período que nosso sistema educacional exige que o aluno seja alfabetizado. Por isso, concordamos que a alfabetização não pode ser considerada como uma etapa inicial de escolarização, mas como um processo contínuo, que não se encerra ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Batista et al (2007), destacam os conhecimentos e capacidades necessários à apropriação do sistema de escrita: compreensão de diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; domínio das convenções gráficas; compreensão da orientação e do alinhamento da escrita da língua portuguesa; compreensão da função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação; reconhecimento das unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecimento do alfabeto; compreensão da categorização gráfica e funcional das

letras; conhecimento e utilização de diferentes tipos de letras; compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; domínio das relações entre grafemas e fonemas; domínio das regularidades ortográficas; e domínio das irregularidades ortográficas.

Podemos observar que o domínio das relações entre grafema e fonema é apenas um dos conhecimentos necessários. E, ainda, que Batista et al (2007), ao utilizarem o plural, consideram tais relações em sua pluralidade, não como algo homogêneo, mecânico. Ao negar a totalidade desses conhecimentos, Seabra e Capovilla (2010) negam o aspecto social da língua e da linguagem na constituição dos sujeitos; assim como as capacidades criativas do sujeito que aprende – que deve submeter-se ao que lhe é ensinado, na ordem em que lhe é ensinado – e do sujeito que ensina – que torna-se mero aplicador e reproduzidor do método de ensino.

Quanto à operacionalização das atividades de introdução das letras, consideramos que, no método fônico, esta ocorre de uma forma que avaliamos como restrita, por basear-se apenas na relação grafema-fonema e em modelos padronizados de atividades.

Na apresentação das letras, o professor deve seguir as ordens preestabelecidas pelos autores. Para as atividades de reconhecimento do alfabeto o encaminhamento metodológico apresentados no Livro do Professor pede que o professor repita as mesmas ações para cada uma das letras. O professor deve dizer para a classe: “Agora nós vamos conhecer a letra [fala o nome da letra] e seu som”. Segue-se o relato do que deve ser feito na Atividade 1, intitulada *Introdução da vogal A*:

Escrever a letra **A** na lousa, dizendo que aquela letra se chama **A** e tem som ‘a’. Pedir que as crianças repitam o som da letra com a professora. Dar exemplos de palavras começadas com a letra **A**. Depois de acrescentar a letra **A** de fôrma maiúscula, dizer que esta letra pode ser escrita de outras maneiras, e escrever na lousa as representações de fôrma minúscula, cursiva maiúscula e cursiva minúscula (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 100).

Essas mesmas instruções são apresentadas em todas as vinte e cinco atividades de introdução às letras. No Livro do Professor, os autores recomendam que quando a letra estiver grafada em caixa alta, o professor deve dizer o nome da letra, e quando estiver em caixa baixa entre aspas deve dizer o “som” da letra.

Após esse "ritual" de apresentação – que deve ser repetido em cada nova letra – o Livro do Aluno traz para cada atividade, de quatro a seis exercícios, mais ou menos padronizados. Em cada atividade há ainda a orientação para que seja realizada a leitura da ficha de leitura correspondente ao fonema trabalhado.

Os exercícios visam possibilitar ao aluno identificar o fonema trabalhado na atividade em nomes de figuras e em palavras. Apresenta-se um quadro com oito figuras ou oito palavras. Nos exercícios com figuras, os alunos devem dizer seus respectivos nomes, circular e colorir aquelas cujos nomes começam com o fonema trabalhado – como podemos observar na Imagem 06. Os exercícios com palavras podem ser para que o aluno identifique as palavras que iniciam com determinado fonema ou para que o aluno complete nas palavras os fonemas omitidos. Esses exercícios visam trabalhar fonema inicial da letra na palavra escrita – como podemos observar na Imagem 07.

Também são apresentados exercícios – como o apresentado na Imagem 08 – que trabalham o fonema em diferentes posições na palavra. Na medida em que se avança no método de ensino os alunos devem realizar, além desses exercícios, escrita de nome de figura, listas de palavras ou frases a partir de figuras iniciadas com a letra ou dígrafo que está sendo trabalhado – um exemplo é a Imagem 09.

Imagem 6: Exercício “b” da atividade 3

b) Vejam estas figuras. Vamos dizer, juntos, o nome de cada uma delas. Agora vamos circular e colorir as figuras que têm nome começando com o som “e”.

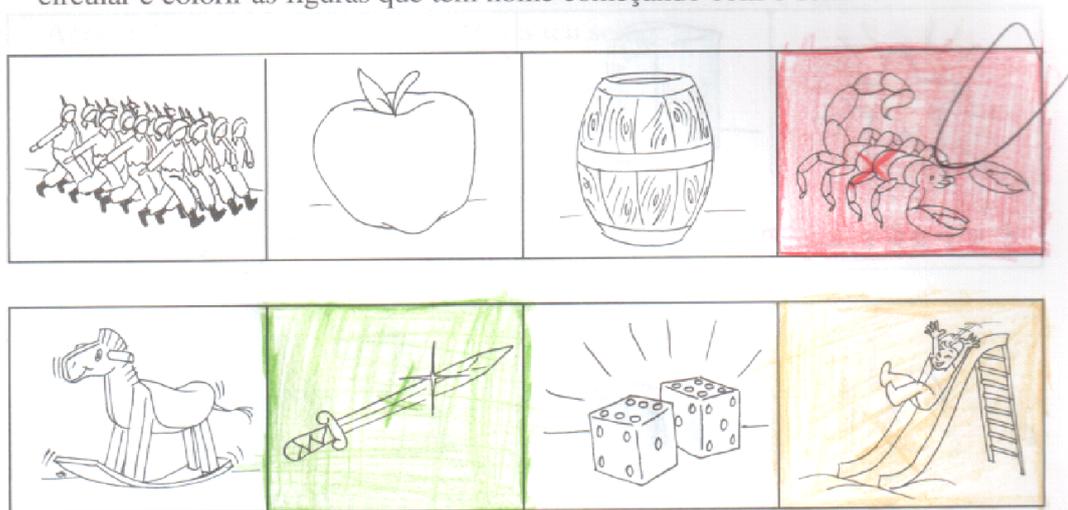


Imagem 7: Exercício “b” da atividade 21

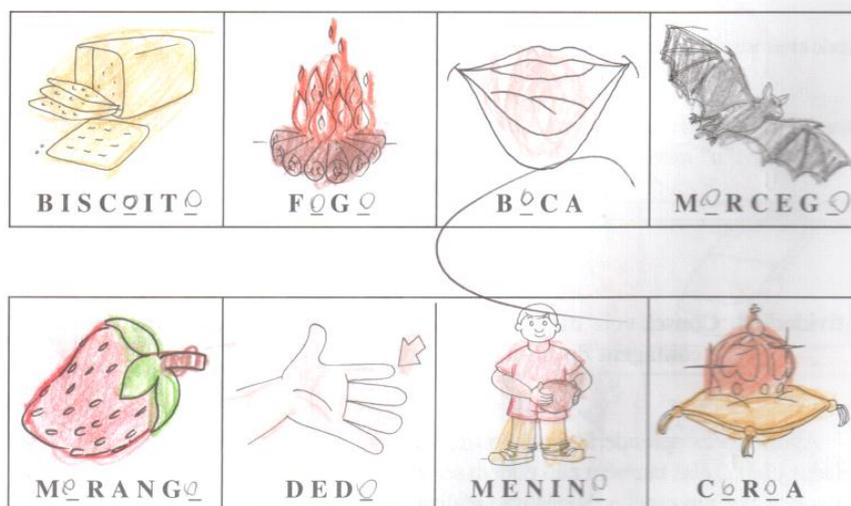
b) Agora vamos circular as palavras que começam com a letra M.

ave	MEU	fila	minhoca
melancia	mato	zebra	MÃE
MEIA	sapato	MALA	morango
melão	milho	boneca	peixe
PANELA	CARRO	pião	mão
livro	ema	ANEL	MIA

Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p. 32.

Imagem 8: Exercício “d” da atividade 7

d) Agora vamos completar os nomes destas figuras com a letra O.



Alfabetização fônica

11

Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p.11.

Imagem 9: Exercício 'c' da atividade 112

c) Vamos olhar as figuras e escrever seus nomes. Depois, vamos ligar as palavras escritas ao encontro consonantal correspondente: **BR** ou **BL**.

----- **BR**

----- **BL**

Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p. 200.

Em nenhum momento do Livro do Aluno são propostos exercícios que visem trabalhar o sentido da palavra, nem mesmo seu significado. Castro e Brotto (2006) consideram que o ensino voltado para a palavra, centrado nela, ainda que produza significados, não possibilita a produção de sentidos da palavra, fechando-se numa concepção de que a língua é algo estático e imutável e, ainda, ignora seu uso social. Os exercícios aqui descritos, não visam trabalhar nem mesmo com o significado das palavras, e estas são tomadas apenas como objeto para trabalhar um determinado fonema em relação à uma determinada letra.

Talvez a compreensão dos autores seja que este deva ser mais um trabalho para os anos seguintes de escolarização, pois fica evidente que a proposta do método fônico é unicamente instrumentalizar os alunos para uma leitura rápida a partir da identificação das letras e seu fonema correspondente, sem preocupar-se com o conteúdo da escrita.

Poderíamos afirmar ser esta mais uma manifestação da ordem do mais fácil para o mais difícil. Embora os autores não explicitem essa compreensão, pela aplicação do método fônico fica evidente que, para eles, é necessário, primeiramente, instrumentalizar os alunos na leitura, no limite da decodificação, para

depois preocupar-se com a compreensão do conteúdo. A partir da garantia de uma decodificação ágil, fica a cargo dos anos seguintes de escolarização a responsabilidade de desenvolver nos alunos as demais “competências” necessárias para tornar-se um leitor.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 95) afirmam que entender a língua como um sistema de formas normativas “é uma mera abstração, produzida por procedimentos cognitivos bem-determinados”. Compreendemos que a proposta de Seabra e Capovilla (2010), para a alfabetização, é uma tentativa de tal abstração.

Tratando das categorias de base do pensamento linguístico de sua época, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 145) denunciam que estas são de “ponta a ponta fonéticas e morfológicas”. A presumir pelo que viemos discorrendo, é possível afirmar que Seabra e Capovilla (2010) configuram-se como herdeiros dos ecos dessa corrente dialógica na atualidade.

Dizemos isso a partir das considerações de Bakhtin/Volochínov (2009), ao pronunciarem-se a respeito da influência da fonética nos estudos da linguagem. A citação é longa, mas consideramos válida sua transcrição nas palavras dos autores.

[...] com efeito, as seduções do *empirismo fonético superficial* são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. O problema da explicitação do objeto real da filosofia da linguagem está longe de ser resolvido. Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica. Se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico, perderemos a linguagem como objeto específico. O som concerne totalmente à competência dos físicos. Se ligarmos o processo fisiológico da produção do som ao processo de percepção sonora, nem por isso estaremos nos aproximando de nosso objetivo. Se associarmos a atividade mental (os signos interiores) do locutor e do ouvinte, estaremos em presença de dois processos psicofísicos ocorrendo em dois sujeitos psicofisiologicamente diferentes e de um único complexo sonoro físico realizando-se na natureza segundo as leis da física. A linguagem, como objeto específico, ainda não a teremos encontrado. E, contudo, já lançamos mão de três esferas da realidade: física, fisiológica e psicológica, do que resultou, até que de modo satisfatório, um conjunto complexo de numerosos elementos. Mas este complexo é privado de alma, seus diferentes elementos estão alinhados ao invés de estarem unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato linguístico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 71-72).

Em nossa análise observamos que as atividades do Livro do Aluno evidenciam o trato exagerado da face sonora do signo linguístico na alfabetização, uma vez que, como já afirmamos, compreendem a alfabetização reduzida ao ensino da correspondência grafofonêmicas. Assim como não apresentam qualquer consideração à natureza da linguagem enquanto código ideológico.

Para resolver o problema do objeto da linguagem, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 72) concluem que "é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, **bem como o próprio som**, no meio social" (grifo nosso). Situar emissor, receptor e som no meio social remete situar a linguagem no meio social.

Apenas essa perspectiva pode superar a atuação da escola, no que se refere à alfabetização, de um ensino que reduz a língua a um código de sinais abstratos, ou um sistema de formas normativas, que recai, inevitavelmente, num ensino em que a leitura e a escrita são compreendidas como manifestações discursivas isoladas-fechadas-monológicas, distantes do social.

Compreensões estas que ignoram a participação da linguagem na constituição dos sujeitos, e, também, os processos de ensino e de aprendizagem escolarizados como situações de interação, com sujeitos vivos e em desenvolvimento, tanto alunos como professores.

Ignoram que, o processo de ensino e aprendizagem escolarizado da leitura e da escrita, não se restringe ao domínio de um código, mas se trata de um momento importante, longo e ininterrupto do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Para os alunos há tantos processos envolvidos que podem determinar aspectos importantes da sua vida, como a forma como ele irá relacionar-se com materiais escritos, como irá se posicionar diante deles, como irá responder a eles. Para o professor, trata-se do desenvolvimento de suas atividades de trabalho diárias, como ele se relaciona com seus alunos, com o conteúdo escolar, como ele se entende enquanto profissional. Em ambos os casos, estamos tratando da constituição dos sujeitos.

Não é porque o método fônico não prioriza tais questões que elas não existam em sua implementação. Ocorrem de forma menos consciente, talvez veladas, e destinadas a reduzir os sujeitos envolvidos apenas como reprodutores de relações pré-determinadas. Fica evidente a concepção de sujeito que embasa o método fônico, o que Seabra e Capovilla (2010) defendem para o futuro dos alunos, como pretendem que eles interajam em sociedade: como reprodutores padronizados.

Essa percepção fica evidente quando Seabra e Capovilla (2010) tratam do que chamam de “interação verbal” no método fônico. Na *Apresentação ao professor*, do Livro do Aluno, os autores destacam que este foi elaborado para uso cotidiano em sala de aula e que, por isso, emprega um tratamento coletivo compatível com a interação verbal que o professor mantém com a classe toda no dia a dia da escola.

Ao procurarmos identificar o que os autores compreendem como *interação verbal no dia a dia da escola*, percebemos que Capovilla e Capovilla (2007) tomam o cuidado de prescrever, no Livro do Professor, exatamente o que os professores devem dizer aos alunos em cada momento da aplicação do método fônico. Trata-se de um passo a passo, como denominam Seabra e Capovilla (2010, p. IX), que deve ser seguido exatamente como é prescrito, sob pena de falha do método de ensino, caso isso não seja feito.

Segundo Seabra e Capovilla (2010, p. IX) os enunciados³⁶ de todas as atividades devem ser lidos pelo professor, pois o tom discursivo desses enunciados pretende empregar uma forma de tratamento coletiva compatível com a interação verbal que o professor mantém com a classe toda no dia a dia. Assim, os enunciados são escritos em primeira ou terceira pessoa do plural, num tom imperativo. Para ilustração, organizamos no quadro a seguir alguns exemplos.

Quadro nº 2: “Enunciados” de atividades do Livro do Aluno *Alfabetização fônica*, de Seabra e Capovilla (2010)

ENUNCIADOS
• Nesta atividade, vamos olhar com atenção as palavras escritas abaixo. Depois vamos pintar os corações que contém palavras iniciadas com a letra A (p. 03);
• Agora vejam estas figuras e seus nomes. Observem que estão faltando algumas letras. Vamos completar os nomes escritos com as letras que faltam (p. 33);
• Agora vamos recordar as letras que já aprendemos. Olhem o quadro abaixo. Vamos dizer o som de cada letra. Depois vamos completar o quadro, unindo as letras e escrevendo as sílabas correspondentes. Em seguida, vamos ler as sílabas formadas (p. 110);
• Vamos olhar as figuras e escrever seus nomes. Depois, vamos ligar as palavras escritas ao encontro consonantal correspondente: BR ou BL (p. 200);
• Vejam estas figuras. Vamos dizer, juntos, o nome de cada uma delas (p. 05).

Organização: GALLERT, Claudia, 2013.

36 Quando Capovilla e Capovilla (2007) utilizam a palavra *enunciado* não o fazem a partir do entendimento que a perspectiva bakhtiniana elabora para esse termo, como unidade de sentido na cadeia discursiva. Mas se referem ao que, nas escolas, comumente é chamado de “enunciado do exercício”, ou seja, a prescrição que antecede os exercícios escolares e que tem por objetivo esclarecer o que deve ser realizado.

As palavras de incentivo que o professor deve dizer em determinados momentos também são previstas pelos autores, como podemos ver na citação que segue, excerto das orientações ao professor sobre a atividade com segmentação de sentenças em palavras:

Agora vamos verificar quais são as menores e as maiores palavras das frases. Por exemplo, a frase: 'A menina caiu' tem três palavras: 'a', 'menina', 'caiu'. Qual palavra é a menor? **Isto mesmo!** A palavra menor é 'a'. E qual é a palavra maior? **Isto mesmo!** A palavra maior é 'menina' (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 107, grifos nossos).

Observamos que Capovilla e Capovilla (207) compreendem a relação entre aluno e professor de forma estática, que deve se repetir, da mesma forma, em qualquer sala de aula, indiferente de quem sejam os sujeitos envolvidos, com resultados sempre idênticos. O destaque dos autores sobre a necessidade de seguir passo a passo as orientações fornecidas para a implementação do método fônico, sob pena de colocar em risco a aprendizagem dos alunos, evidencia o entendimento do que denominam “interação verbal no dia a dia da classe”: um conjunto de falas padronizadas que, seguidas à risca, garantem a eficácia do método de ensino em questão.

Esse posicionamento dos autores permite perceber que, para eles, a interação entre alunos e professor pode ser pré-definida para garantia da aprendizagem. Também podemos fazer algumas observações sobre como os autores compreendem a linguagem e qual o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem.

Quando os autores explicitam sua compreensão de como deve acontecer a interação entre alunos e professor, permitem perceber que entendem a linguagem como um conjunto de práticas rígidas, que, seguidas na ordem adequada, acarretam na aprendizagem do conteúdo exposto através da linguagem.

A aprendizagem é claramente compreendida como um depósito gradativo de informações fornecidas pela fala do professor – que é, na verdade, a leitura do que está estabelecido no Livro do Professor para aquele momento – na mente do aluno. Nesse sentido, se as crianças forem expostas a determinados comandos, numa ordem sempre igual, a aprendizagem vai ocorrer, inevitavelmente.

A partir dessas colocações, podemos afirmar que a denominada “interação verbal do dia a dia da classe”, à que se referem Seabra e Capovilla (2010), trata-se

de um conjunto de ordens padronizadas, tanto para o professor como para o aluno. Interação verbal, nesse sentido, restringe-se a um conjunto de perguntas que o professor deve proferir, das quais se espera uma resposta uníssona, que é vista como demonstração de aprendizagem pelos alunos.

Castro e Brotto (2006) classificam de equívoco considerar essa forma de conversação em sala de aula como interação verbal, pois esta não pode ser resumida à perguntas das quais já se sabe a resposta, e que não permitem resposta ativa dos alunos. Na concepção de interação verbal desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, contrariamente, não há espaço para padronizações, considera-se cada sujeito como único, que se desenvolve de forma específica, de acordo com o meio em que está inserido e as vivências que experimenta, mediado, inevitavelmente, pela linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito desenvolve-se *na* e *pela* linguagem, na medida em que interage consigo, com os outros e com o mundo – o que inclui a língua – através da linguagem. Essa perspectiva difere da adotada por Seabra e Capovilla (2010). Na perspectiva dos autores, percebe-se que o sujeito é um sujeito homogêneo, médio, padrão. O papel da escola é padronizar este aluno, para que comporte-se igual aos demais, apresente as respostas iguais às dos demais; qualquer diferença é tida como "erro".

Observa-se aqui, a tentativa de padronizar as ações dos sujeitos envolvidos, tanto do professor que deve apenas repetir o que está estipulado no livro, tanto dos alunos. Questionamos que sujeitos os defensores do método fônico vislumbram na sociedade. Como esperam que estes sujeitos interajam linguisticamente em sociedade?

Como afirmamos, não é porque os autores não tratam explicitamente destas questões que elas não se realizam na implementação do método fônico. Podemos perceber aqui a associação da compreensão que Capovilla e Capovilla (2007) fazem da interação verbal com perspectivas que visam formar indivíduos padronizados. Ao deslocar o sentido de interação verbal como uma experiência rica, imprevisível e irrepetível, para remetê-la, quase que naturalmente, a um modelo rígido de conversação tido como inerente à sala de aula, manifesta a compreensão de que a linguagem pode ser utilizada como instrumento de padronização dos indivíduos, para habituá-los a acatar ordens e seguir modelos.

A forma como os autores preconizam que ocorra a interação verbal em sala de aula, demonstra a compreensão de uma relação entre sujeitos que desconsidera a participação dos próprios sujeitos. O que importa é o objeto, a língua, as frases ditas na ordem certa, no momento certo. Podemos associar essa compreensão à denúncia de Bakhtin/Volochínov (2009) de que o objetivismo abstrato teria criado a língua sem falantes.

Essas colocações permitem estabelecer relações entre o método fônico e o objetivismo abstrato. A princípio, a ideia de que a língua é estática. Ao registrar na forma escrita o que o professor deve dizer, em nossa análise, Capovilla e Capovilla (2007) manifestam sua associação com a noção de língua de Saussure (2006). Este linguista, considerado por Bakhtin/Volochínov (2009) representante do objetivismo abstrato, separa a língua (objeto) da fala (*parole*) para estudo daquela. Para ele, por ser um ato individual de vontade e de inteligência, a fala não pode ser estudada; enquanto a língua é compreendida como produto social que o indivíduo registra passivamente, um objeto de natureza homogênea, e que, portanto, pode ser estudado.

Por entenderem que a aprendizagem é garantida a partir da transmissão de determinadas informações, Capovilla e Capovilla (2010) solidificam essas informações na forma escrita. Se permitissem que os professores encaminhassem o trabalho pedagógico na alfabetização a partir da compreensão que cada um fizesse do método fônico, teríamos tantas formas de implementá-lo quantos professores estivessem dispostos a fazê-lo. Os autores pretendem impedir que isso ocorra, valendo-se para isso do argumento que, caso o professor não siga aquilo que foi prescrito, talvez não obtenha êxito.

Assim, a fala do professor no método fônico não é uma fala individual, fruto da vontade e inteligência de cada professor, mas a transmissão idêntica do que está posto no Livro do Professor. Adquire, dessa forma, a condição de um objeto estatizado. Da mesma forma, a informação transmitida também adquire condição de objeto, pois deverá ser transmitida sempre da mesma forma.

Para Saussure (2006), a língua é um sistema de signos, mas essa perspectiva tem uma compreensão diferente da que apresentamos – a perspectiva bakhtiniana – de signos. Para esse autor, signo seria, basicamente, a união do sentido à imagem acústica. Assim, ao escutar a palavra *casa*, inevitavelmente, vêm a mente o sentido do objeto *casa*. Nessa perspectiva, os indivíduos unidos pela

língua, produzirão, aproximadamente, os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos. Uns podem pensar numa casa grande, outros pequena, azul ou branca, de madeira ou tijolos, mas casa será sempre a representação do objeto casa.

Podemos perceber que essa compreensão aproxima-se da compreensão de Capovilla e Capovilla (2007) quando defendem que, todos os alunos, ao ouvirem as as mesmas explicações, irão criar em suas mentes o mesmo significado para elas. Adquirindo, de forma homogênea, os mesmos conceitos.

Fica evidente o entendimento de que a língua é um objeto estático, que possibilita solidificar na escrita uma informação, que será transmitida sempre da mesma forma, recebida sempre da mesma forma, e produzirá sempre o mesmo significado.

Aproxima-se da ideia de sinal de Bakhtin/Volochínov (2009) já apresentada nesse texto. As mesmas informações sinalizam sempre para as mesmas compreensões. No entanto, para a perspectiva bakhtiniana, a construção de sentidos não ocorre dessa forma mecânica. Mas, como já expomos, o indivíduo vai produzindo sentidos às palavras nas diversas experiências linguísticas que estabelecem com elas no interior da cadeia discursiva, a partir de suas vivências individuais, que não são nunca homogêneas.

O resultado desse processo, nunca acabado, é, inevitavelmente, uma resposta ativa que pode ser tão diversa quanto a quantidade de sujeitos envolvidos. Remete à participação ativa de todos os sujeitos. Considera a capacidade criativa e responsiva de todos. Remete à compreensão de que a língua não é um código. Que a leitura não é decodificação. Que a escrita não é codificação. Que a aprendizagem não acontece apenas ouvindo a leitura de algo escrito. Que a escrita não é a solidificação do conhecimento. Que ensinar vai além de decodificar um conhecimento posto na escrita.

A aprendizagem, na perspectiva bakhtiniana, seria resultado nunca acabado e nunca homogêneo da interação do sujeito que aprende com o conhecimento, mediada pelo sujeito que ensina. A escrita por si não é transmissora nem produtora de conhecimento. Mas é uma forma específica de interagirmos com um conhecimento já produzido, organizado de uma determinada forma, por um determinado sujeito, para outro determinado sujeito potencial, com determinada intencionalidade, com determinado conteúdo ideológico que participa das opções

que o escritor faz em relação a sua escrita, seja na forma de apresentação do conhecimento, seja no conteúdo exposto, como no conteúdo omitido.

Nessa perspectiva, através da leitura o sujeito não interage apenas com o conhecimento posto na escrita. Mas interage consigo. O processo de interpretação para o Círculo de Bakhtin vai de signo para signo. Ao interagir pela leitura com a escrita, o sujeito interage com os signos que já conhece, para os quais tem sentidos mais ou menos elaborados. Ao ler, ou ouvir a leitura realizada por alguém, o sujeito insere os signos e o enunciado da leitura na cadeia dialógica com os signos da sua consciência individual, elaborando sentidos para os novos signos e reelaborando sentidos para os signos já conhecidos.

O sujeito interage também com o outro, na medida em que a leitura possibilita o diálogo com outros de sua experiência imediata e da tradição. O outro que antecede o momento da leitura e que lhe permitiu conhecer signos e atribuir-lhes sentidos que depois irão relacionar-se com os novos signos e possibilitar elaborar sentidos. Com o outro professor que medeia o processo de aprendizagem, que não é um outro neutro. Com o outro colegas de classe. Com o outro escritor do texto lido. Com o outro com quem o escritor dialoga ao escrever. Com o outro sistematizador do conhecimento exposto na escrita.

Assim, a interação verbal na sala de aula, na perspectiva bakhtiniana, vai além da compreensão que Seabra e Capovilla (2010) manifestam na implementação do método fônico. No entanto, os autores optam por utilizar o signo *interação verbal* atribuindo-lhe um novo sentido, vinculado à outro conteúdo ideológico. Parece-nos que o utilizam para referir-se ao que Saussure (2006) chamou de circuito da fala, com a diferença de que o ponto de partida não está no cérebro de um dos indivíduos como no modelo de Saussure, mas no que está posto nos Livros do Aluno e do Professor.

Capovilla e Capovilla (2007) têm a necessidade de apresentar a forma como o professor deve proceder na implementação do método fônico por compreenderem que, um dos problemas que tem causado o fracasso dos alunos na alfabetização, é que os professores não sabem o que fazer em sala de aula.

Na *Apresentação à quarta edição* do Livro do Professor, Capovilla e Capovilla (2007) apresentam argumentos para explicar a origem do que consideram incompetência dos professores. Segundo eles, seria resultado da influência e da supremacia do pensamento construtivista por mais de vinte anos na educação

brasileira. Assim, professores formados na perspectiva do construtivismo não teriam conhecimento sobre como proceder de forma eficiente em classes de alfabetização. Seria essa a causa de todos os problemas da alfabetização no Brasil nos últimos vinte anos.

O posicionamento dos autores de que o método fônico é a solução também para a incompetência profissional ocasionada pelo construtivismo é explicitado no parágrafo que encerra a *Apresentação ao professor* do Livro do Aluno. Transcrevemo-lo abaixo:

O método fônico constrói, de maneira lúdica e sistemática, a *competência* e a sensação segura de *competência*, o prazer de dominar o processo de leitura e de descobrir o fascinante mundo que ela revela. [...] A criança tem direito às condições necessárias para que possa aprender de verdade. O método fônico resgata o direito a essa aprendizagem *competente* e o prazer da maestria da leitura e de todas as descobertas que ela produz. E restaura ao professor a profunda importância, dignidade e encanto de sua profissão, e o seu direito de ensinar com prazer e eficiência, de construir *competências* e de saber o que faz, de descortinar novos mundos com dedicação e alegria, e de poder partilhar com seus educandos o entusiasmo pela aventura da descoberta do conhecimento (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. X, grifos nossos).

Como podemos observar no excerto, o método fônico é apresentado como possibilidade de resgatar nos professores uma *competência* supostamente perdida. Assim, a palavra *competência*, que participa do subtítulo do Livro do Aluno (*Construindo competência de leitura e escrita*) diz respeito tanto aos alunos como aos professores. Para os alunos, trata-se da aquisição da leitura e da escrita. Para os professores, refere-se à aplicação do método de ensino.

A partir da perspectiva bakhtiniana, podemos afirmar que *competência* é um dos signos desenvolvidos na esfera da Educação e que a esfera da Alfabetização apropriou-se e elaborou para ele seu sentido próprio, a partir de sua função na sociedade. Na Educação, o signo da *competência* foi desenvolvido especialmente pela denominada Pedagogia das Competências, corrente que ganhou destaque no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN –, em 1996, quando se discutia o ensino a partir das “competências e habilidades” a serem desenvolvidas no aluno.

Segundo Ferreti (2002), esse movimento é resultado do argumento de que as mudanças no mundo do trabalho iniciadas nas décadas de 1960/1970, e que ficaram

mais visíveis nas décadas de 1980/1990, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado, com maiores níveis de escolaridade. Ou seja, um trabalhador mais *competente*. Essa necessidade teria influência no movimento de reformas educacionais, desencadeado na década de 1990, das quais inclui-se a promulgação da LDBEN/96.

A Pedagogia das Competências apresenta um viés metodológico que possibilita atender às especificidades dessas reformas. Kuenzer (1998) destaca que para atender às novas necessidades do mundo do trabalho, fez-se imprescindível a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido, transformado em saber escolar para todos os trabalhadores. Isso porque o conhecimento passa a ser requisito mínimo para a participação no setor produtivo, que, cada vez mais, incorpora ciência e tecnologia e passa a exigir competências intelectualmente mais complexas, derivadas do domínio teórico, voltadas para o enfrentamento de situações novas que exigem reflexão, crítica, flexibilidade, autonomia moral e intelectual. A leitura e a escrita seriam competências fundamentais nessa perspectiva.

Analisando como o paradigma da construção de competências, centrada na aprendizagem, organizou-se na escola, Ramos (2002) destaca que, para essa perspectiva, a metodologia é questão essencial, pois aproxima-se do processo de trabalho do sujeito que aprende. A questão metodológica assume papel relevante, exigindo atenção prioritária no planejamento do currículo. Este, por sua vez, deve estar voltado para a geração das competências requeridas pelo processo produtivo de uma ou mais áreas profissionais.

Encontramos nos argumentos de Ramos (2002) e Kuenzer (1998) supracitados a possibilidade de estabelecer uma relação entre a Pedagogia das Competências e o método fônico para alfabetização, proposto por Capovilla e Capovilla (2007). Poderíamos afirmar que a referida Pedagogia é uma das vozes que ecoam no discurso de Capovilla e Capovilla (2007) e se manifesta no método fônico.

Compreender a leitura e a escrita como competências a serem construídas para dar respostas às exigências do mundo do trabalho, nos moldes propostos por Seabra e Capovilla (2010), remete, em nossa análise, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois a língua é entendida como uma ferramenta que o indivíduo precisa adquirir para ser inserido no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma tecnologia que o indivíduo utiliza para adquirir conhecimentos postos na escrita e que são necessários para a realização de suas atividades laborais. Não se preocupa com a participação da leitura e da escrita na constituição do sujeito em sua totalidade, mas apenas como valor agregado à força de trabalho.

O indivíduo que for bem preparado para o uso dessa ferramenta, será considerado um indivíduo competente, apto ao mercado de trabalho, e que irá contribuir para o desenvolvimento do país.

A aquisição da leitura e da escrita seria resultado da competência profissional do professor, garantida no uso correto do método de ensino adequado. O professor, nessa perspectiva, é visto como um técnico, cuja competência é adquirida no domínio do método de ensino, passo a passo. Fica clara a posição assumida quanto à dicotomia entre pensar e fazer: o método de ensino já está pensado e sistematizado, ao professor cabe a tarefa de conhecê-lo e executá-lo integralmente.

Essa postura diante do profissional da educação, pressupõe a minimização do conhecimento necessário ao professor, contribuindo dessa forma, para a sua desvalorização profissional.

Da mesma forma é compreendida a leitura e a escrita no mercado de trabalho. O trabalhador não é visto como produtor de conhecimento, uma vez que este está posto na escrita por aqueles que o produziram. O trabalhador deve ser capaz de, através da leitura, adquirir o conhecimento necessário à execução de suas tarefas no ambiente de trabalho. A compreensão que se tem do professor, enquanto trabalhador, não é diferente. Precisa dominar a leitura e a escrita apenas como ferramenta que lhe possibilite conhecer e aplicar o método de ensino.

Por essas observações, podemos inferir que Seabra e Capovilla (2010), ao reduzirem o professor a mero reproduzidor do método de ensino por eles elaborado, desconsideram o conhecimento apropriado pelos professores em sua formação inicial e continuada, bem como na sua prática de docência. E ainda, desconsideram a capacidade criativa inerente ao trabalho pedagógico, e que, a todo momento, exige-a.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), em artigo sobre a prática dos professores alfabetizadores, destacam que o fazer pedagógico desses profissionais constitui-se a partir de alguns fatores, que inclui formação inicial e continuada, sua

experiência profissional e sua experiência vivenciada como aluno de alfabetização. Quanto a esse tópico, os autores afirmam que:

O desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 262).

Embora não concordemos com a perspectiva de alfabetização dos autores, concordamos com sua denúncia acerca da negligência por parte dos prescritores para a educação. No que se refere à nossa análise, os prescritores são Seabra e Capovilla (2010). A forma como concebem o trabalho pedagógico, não só dos professores alfabetizadores, mas da docência de forma geral, possibilita identificar outra voz social do discurso de Seabra e Capovilla: a perspectiva tecnicista da Educação. Em nossa análise, essa perspectiva emperra o processo de criação, tanto para os professores como para os alunos, como afirmam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008).

A posição tomada por Seabra e Capovilla (2010), parece-nos estar em consonância com Arroyo (1999) ao elencar alguns traços do movimento de inovação percebidos na escola atualmente. O autor destaca que, uma das características desse movimento, consiste em ver na escola sempre aspectos negativos, tidos como atrasados. Dessa forma, a visão que se tem dos professores é que são mal formados, até mesmo incapazes, “imaturos para ter autonomia e saber adequar-se às demandas do mundo moderno, das novas tecnologias, da globalização” (ARROYO, 1999, p. 135).

Esse entendimento fica evidente no discurso de Seabra e Capovilla (2010), em defesa ao método fônico como possibilidade de restaurar a competência dos professores na alfabetização. A posição dos autores é de que os professores devem desconsiderar tudo que vivenciaram, estudaram e que os constituí como sujeitos, em prol de uma alternativa "nova" e salvacionista para a alfabetização. Ao afirmarem que o método fônico restaura a competência, pode-se perceber que os professores que atuam baseados em outras perspectivas para a alfabetização, são considerados incompetentes pelos autores.

Em consonância com a posição de Arroyo (1999), a escola é vista como mergulhada num período de trevas que durou mais de vinte anos – período que, segundo Capovilla e Capovilla (2007) a alfabetização no Brasil foi dirigida pelo construtivismo – quando nada de bom foi produzido e, portanto, não há nada a ser "aproveitado". Os professores são "imatuross", não sabem o que fazem e, por não terem autonomia intelectual, precisam de alguém que lhes traga a salvação, que lhes tire das trevas. Assim, o método fônico lhes traria o *direito* de saber o que fazer.

No entanto, como vimos, este "saber o que fazer" reduz-se ao domínio do método de ensino. Trata-se de saber que atividade será realizada em cada dia, e em que ordem. Não contempla nem o conhecimento parte do professor dos pressupostos teóricos que abarcam a organização do método fônico.

A parte do Livro do Professor destinada à apresentação desses pressupostos é escrita de tal forma que parece ter sido escrita para especialistas nas áreas da Fonoaudiologia, Medicina, Psicologia, Neurologia; e não para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em nosso entendimento, a opção por escrever um texto valendo-se de um estilo com rebuscada cientificidade não é aleatória, mas pressupõe a compreensão, por parte dos professores leitores, por exemplo, que o conteúdo do texto é demais complexo para seu entendimento.

Questionamos se a intenção de Capovilla e Capovilla (207) ao optar por este estilo de escrita não seria fazer com que os professores se convençam que são mesmo incompetentes, enquanto os defensores do método fônico são visto como os conhecedores, cientistas, que, em sua gentileza, apresentam na sequência do Livro do Professor um passo a passo para a aplicação do método fônico que dispensa o conhecimento de seus pressupostos. É como se os autores viessem de uma esfera superior, a da ciência, e em um ato de gentileza, traduzissem o conhecimento científico numa fórmula de fácil aplicação.

Embora não concordemos com a perspectiva construtivista, destacamos que a defesa de seus disseminadores é de que os professores deveriam ter conhecimento de suas bases científicas, para, a partir desse conhecimento, elaborarem a prática docente individual. O método fônico, ao contrário, exige que o professor apenas siga as orientações do Livro do Professor. Nesse sentido, podemos considerá-lo um retrocesso quanto à formação docente.

Para concluir a apresentação da análise das atividades fônicas, destacamos que, nessas atividades, observamos que Seabra e Capovilla (2010) apresentam uma proposta para a alfabetização pautada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que se restringe ao reconhecimento das letras como tarefa de decodificação/codificação. Concordam com a colocação de Saussure (2006) que a língua é o depósito das imagens acústicas e a escrita a forma tangível dessas imagens. Para esse autor, cada imagem acústica é uma soma dos números limitados de fonemas, que podem ser evocados por um número correspondente de signos (letras) na escrita.

Nessa perspectiva, a escrita é o exercício de transformar a fala em objeto palpável; e a leitura é o exercício de fazer retornar à forma sonora o que foi objetificado na escrita. Observamos que as atividades fônicas do Livro do Aluno objetivam o desenvolvimento destas capacidades nos alunos.

Organizar o ensino inicial da leitura e da escrita de forma rígida, como fazem Seabra e Capovilla (2010), por não permitir à criança explorar o alfabeto em sua totalidade, nem as tentativas de leitura e escrita que precedem a escrita ortográfica, e, ainda, por reduzir as relações entre grafemas e fonemas à relações biunívocas para tentar garantir a ordem do mais fácil para o mais difícil, manifesta que os autores ignoram, ou discordam, que a apropriação da leitura e da escrita é um processo que envolve vários outros processos concomitantes. Portanto, consideramos que o método fônico, além de um método de ensino, configura-se também como uma proposta de padronização dos sujeitos, visando uma sociedade pautada em relações mecânicas.

Passemos para a análise das atividades metafonológicas.

3.2.2 Atividades metafonológicas

Segundo Seabra e Capovilla (2010), as atividades metafonológicas são exercícios que visam desenvolver a consciência fonológica. No Livro do Professor, Capovilla e Capovilla (2007) explicam que, consciência fonológica, refere-se à habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala. Citam uma série de estudos para afirmar que: “a habilidade de estar conscientemente atento aos sons da fala correlaciona-se com o sucesso na aquisição da leitura e da escrita” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 82). Explicam ainda:

A consciência fonológica é um tipo de *consciência metalingüística*. Segundo Tunner e Cole (1985), consciência metalingüística é a habilidade de desempenhar operações mentais sobre o que é produzido por mecanismos mentais envolvidos na compreensão de sentenças. Portanto, a consciência metalingüística envolve tanto a consciência de certas propriedades da linguagem quanto a habilidade de tomar as formas lingüísticas como objetos de análise. Segundo Blischak (1994), durante seu processo de desenvolvimento, a criança pode tornar-se consciente de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades separadas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 82).

As atividades metafonológicas referem-se, portanto, em exercícios que visam desenvolver na criança a consciência de palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. Seabra e Capovilla (2010) avaliam essas atividades como sendo lúdicas e, consideram que elas estimulam o interesse e a participação do aluno.

São quarenta e cinco atividades às de introdução aos fonemas até a atividade de número noventa, porque os autores consideram que a consciência metafonológica deve ser desenvolvida em conjunto com a consciência fonêmica.

No quadro nº3 organizamos como estas atividades foram distribuídas no livro:

Quadro nº 3: Classificação das atividades metafonológicas do Livro do Aluno *Alfabetização fônica*, de Seabra e Capovilla (2010)

CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	NÚMERO DA ATIVIDADE	TOTAL
Consciência de palavras	02 – 04 – 06 – 08 – 10 – 12	06
Rima	14 – 16 – 18 – 20 – 22 – 24 – 26 – 38	08
Aliteração	28 – 30 – 32 – 34 – 36 – 38	06
Consciência silábica	40 – 42 – 44 – 46 – 48 – 50 – 52 – 54	08
Identidade fonêmica	56 – 58 – 60 – 62	04
Consciência fonêmica	64 – 66 – 68 – 70 – 72 – 74 – 76 – 78 – 80 – 82 – 84 – 86 – 88 – 90	14
		45 ³⁷

Organização: GALLERT, Claudia, 2013

No Livro do Aluno essas atividades são apenas apontadas. As instruções de como aplicá-las estão no Livro do Professor, passo a passo, junto com as palavras,

³⁷ São quarenta e cinco atividades metafonológicas porque a atividade número 38 visa trabalhar rima e aliteração, por isso foi repetida em nosso quadro mas contabilizada apenas uma vez no total das atividades.

frases, histórias, figuras, músicas, descrição de materiais, enfim, tudo que o professor precisar. Inclusive, como vimos ao tratarmos das atividades fônicas, o que o professor deve dizer e as respostas que os alunos devem dar.

Consideramos estas atividades mecânicas, onde destacamos a possibilidade de controle das ações dos alunos pelo professor. Tratam-se, basicamente, de jogos orais, onde o professor dá a ordem, ou faz uma pergunta da qual a resposta dos alunos é previsível, nos moldes do que Seabra e Capovilla (2010) denominam *interação verbal*, como já abordamos nesse trabalho.

Ainda que Capovilla e Capovilla (2007) classifiquem essas atividades como lúdicas e voltadas para o desenvolvimento da criatividade da criança, o que percebemos é que a ação dos alunos limita-se às respostas, por vezes uníssonas, por vezes individuais, à pergunta do professor.

Observamos que, nas atividades classificadas como *consciência de palavras*, as palavras são utilizadas como objeto para trabalhar outras características do nosso sistema de escrita, como a segmentação da frase em palavras e o uso de espaço entre palavras.

Quando Seabra e Capovilla (2010) se referem à "palavra", fazem-no embasados em um entendimento diferente que a perspectiva bakhtiniana tem de palavra. A princípio, como já apontamos, em nenhuma atividade do método fônico observamos o trabalho com o sentido, ou mesmo com o significado, das palavras. As atividades de *consciência de palavras* têm por objetivo apenas levar o aluno a perceber que palavras existem, como objetos com início e fim determinados, tanto na segmentação da fala como na da escrita.

Para a perspectiva bakhtiniana, as palavras não apenas existem, como são consideradas signos por excelência, pois refletem e refratam, ideologicamente, posicionamentos, posturas, valores apreciativos. É pelas palavras que acontecem todos os atos de interação humana. Bakhtin/Volochínov (2009, p. 37) ainda destacam que a palavra é o primeiro meio da consciência individual, pois a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, passível de interiorização pelo corpo.

Se a palavra é imprescindível para a existência da consciência, e se a consciência é, igualmente, imprescindível para a constituição humana, fugir a isso é consentir que não se tem palavras/signos; logo, não se tem linguagem humana,

assim como não se tem consciência e, portanto, não se tem seres humanos – não como conhecemos.

Ao se referirem à *consciência de palavras*, Seabra e Capovilla (2010), deixam evidente que, para eles, consciência restringe-se a tomar conhecimento da existência; e, por palavra pode-se considerar qualquer grupo de letras, com ou sem sentido. É o que sugerem em algumas atividades com “palavras inventadas”, que denominam pseudopalavras, como “XIFÓ”, “TELOS”, “ESDO”, “LARRI” etc. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

Segundo Capovilla e Capovilla (2007), as palavras não necessitam de significado. Não concordamos com essa compreensão acerca da natureza das palavras, pois, como tratamos no primeiro capítulo, concordamos com o Círculo de Bakhtin de que as palavras só existem porque tem sentido. Por isso, não podemos concordar que um agrupamento qualquer de letras é uma palavra, sem referir-se a nada que constitua a materialidade.

Capovilla e Capovilla (2007) justificam que a apresentação de pseudopalavras possibilita à criança construir a competência de ler palavras que não entende o significado, e que no decorrer de sua vida irá deparar-se muitas vezes com palavras desconhecidas e terá que decodificar para realizar a leitura.

Em nosso entendimento, mais uma vez, os autores demonstram sua subvalorização das capacidades criativas das crianças. Se a intenção é prepará-las para ler palavras desconhecidas, porque não ler as possíveis palavras desconhecidas, ou menos utilizadas, possibilitando à criança ampliar seu vocabulário, construir conhecimento, refletir sobre a língua? Questionamos o que realmente a criança aprende com esses exercícios? Fica evidente, mais uma vez, que o método fônico não trabalha com a linguagem viva, aquela que utilizamos em nossas relações cotidianas, mas com abstrações.

Nas atividades do método fônico podemos observar que, por frase, compreende-se qualquer sequência de palavras que obedeça à estrutura gramatical: sujeito e predicado. Algumas vezes sem sentido social, como a que veremos no exemplo de atividade a seguir. As frases são tomadas nas atividades metafonológicas como objeto para apresentar aos alunos a segmentação das frases em palavras.

A atividade de número dez do Livro do Aluno é um exemplo de atividade cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência de palavras. O título é *Consciência de*

palavras: substituição de palavras. No Livro do Aluno encontra-se o seguinte apontamento que deve ser lido pelo professor para os alunos: “Agora vamos brincar de trocar as palavras das frases que a professora falar, criando novas frases. Esta atividade será feita oralmente” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 15).

Os encaminhamentos da atividade estão apenas no Livro do Professor, entre colchetes – sinalizando que não deve ser lido pelo professor para os alunos, pois trata-se de uma instrução de como o professor deve proceder – os autores prescrevem:

Neste jogo, após ouvir uma frase, a criança deve fazer a substituição da última palavra por uma outra palavra. Por exemplo, ao ouvir a frase: ‘O prato fugiu com a *faca*’, a criança deve dizer: ‘O prato fugiu com a colher’ (ou com a mesa, a toalha, etc.) (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 119, grifo dos autores).

Os mesmos questionamentos que fizemos acerca do uso de pseudopalavras valem para o sentido das frases sugeridas para essa atividade. O que realmente a criança aprende com esses exercícios? Buscando compreender os motivos que levariam os autores a propor tais frases para essa atividade, poderíamos dizer que, sob o pretexto de tornar as atividades lúdicas, recorrem a frases que, talvez, suponham engraçadas. Veremos outros exemplos do que os autores consideram atividades lúdicas mais adiante.

Outras frases são sugeridas pelos autores, a fim de poupar os professores da tarefa de pensar nelas para desenvolvimento da atividade. São elas: "O menino comeu *feijão*", "Minha professora é...", "Gosto de brincar de...", "O João é...", "A escola tem...", "O gatinho é...", "Quando estou em casa, gosto muito de...", "O sítio é..." e "Nessas férias, minha família e eu vamos passear no...".

Como variação os autores sugerem que o professor percorra a classe simulando estar com um microfone nas mãos, dizendo uma frase sem a última palavra para que o aluno solicitado a complete. Afirmam que, dessa forma, a atividade é mais dinâmica e incentiva a criatividade das crianças.

Para encerrar a atividade, Capovilla e Capovilla (2007) apresentam a "discussão" que deve ser realizada pelo professor com os alunos.

Vocês viram que nós podemos trocar as palavras de uma frase. Nesse jogo, a frase era ‘O menino comeu *feijão*’. Nós tiramos a palavra ‘feijão’ e colocamos outras palavras em seu lugar. Então, nós

podemos trocar as palavras de uma frase (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 119).

De forma geral, os exercícios de desenvolvimento de consciência de palavras desenvolvem-se dessa mesma forma: o professor fala uma frase, escolhe um aluno, repete a frase omitindo uma palavra que deverá ser dita pelo aluno, ou, ao invés de omitir, o professor fala uma pseudopalavra para ser substituída por uma palavra real, ou uma palavra real por outra também real. Outra modalidade é escolher uma das frases sugeridas pelos autores, a quantidade de alunos igual à quantidade de palavras da frase para que cada aluno fale uma palavra e assim completem frase.

Nas sete atividades voltadas para o trabalho com rima, e, nas cinco para o trabalho com aliterações, reafirma-se o propósito de apenas identificar o fonema como uma unidade que se repete, no caso da rima, em final de palavra, e, no caso de aliterações, no início. As atividades de rimas e aliterações são idênticas quanto ao encaminhamento, apenas diferencia a posição em que o fonema aparece na palavra. Tratam-se de atividades de identificação, através de jogos orais, de rimas ou aliterações em músicas, poesias, histórias, figuras, nomes, em palavras reais ou inventadas. Nas atividades de escrita, deve-se completar palavras com um determinado “som” (nesses casos, sílabas) para que rimem ou aliterem.

Na atividade quatorze, um exemplo das atividades com rimas, os alunos devem encontrar uma palavra que termine como o professor solicitar, como “Diga o nome de uma *parte do nosso corpo que termina com 'elo'*”, seguido das respostas “[cabelo, pêlo, cotovelo]” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 128). A atividade de número trinta e oito é um exemplo de exercício com rima e aliteração e recebe o seguinte subtítulo: “Escolha de figuras cujos nomes rimam ou aliteram com um modelo”. Esta atividade pode ser visualizada na Imagem 10.

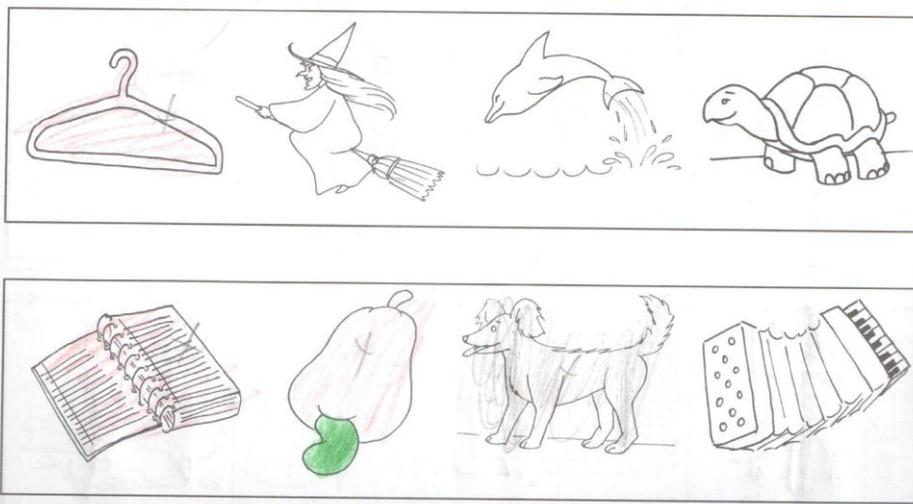
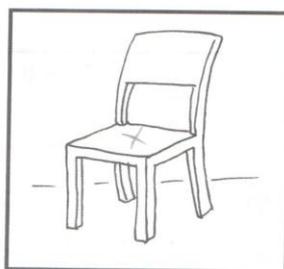
As oito atividades classificadas como *consciência silábica* constituem-se, basicamente, em contar as sílabas das palavras valendo-se de palmas como unidade de medida. Nas quatro atividades classificadas como *identidade fonêmica* não encontramos diferença entre elas e as atividades com aliteração.

Imagem 10: Atividade 38

Atividade 38. Rima e aliteração: escolha de figuras cujos nomes rimam ou aliteram com um modelo

Vejam as figuras abaixo. Há um desenho na parte de cima: é uma cadeira. Há também vários desenhos na parte de baixo: cabide, bruxa, golfinho, tartaruga, caderno, caju, cachorro e sanfona.

Vamos colorir as figuras que têm nomes iniciados com a mesma sílaba que na palavra “cadeira”, isto é, que começam com “ca”.



Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p. 57.

Nas quatorze atividades classificadas como *consciência fonêmica*, destaca-se a introdução de teatro de fantoches nas atividades sessenta e quatro e sessenta e seis. Nesse teatro um fantoche fala “palavras bobas”, ou seja, palavras em que ele “erra” alguns fonemas, como ao dizer “cePoura” para “cenoura” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 238). Ou, na outra modalidade, pronuncia algumas palavras destacando o fonema inicial, como dizendo /b/-“oneca”, para “boneca” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 243).

Essa forma de pronunciar palavras destacando determinados fonemas é que caracteriza o grupo de atividades voltadas para a consciência fonêmica. A atividade oitenta, por exemplo, constitui-se basicamente em pronunciar as palavras separando-as em fonemas, como /r/,/e/, /i/ para “rei” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 271).

Em nossa compreensão, essas atividades são mais uma demonstração da abstração que os autores fazem da língua. Criam formas artificiais de pronúncias, que não são utilizadas em nenhuma situação real de interação.

Cagliari (1996) tece críticas às formas artificiais utilizadas pelos professores em ditados escolares, buscando ressaltar alguma sílaba ou letra que pode apresentar dificuldade para o aluno. O autor destaca que, essa prática tem a intenção de fazer com que os alunos percebam a sílaba ou letra em questão, para que não erre na escrita. Acrescenta que pouco ajuda na alfabetização, visto que no momento da escrita, o aluno irá escrever com interferências reais da fala, do seu modo próprio de falar. Se não for levado a refletir sobre as especificidades da escrita, e em que se difere da fala, é em vão o esforço do professor.

Com as atividades acima, o método fônico apresenta outras formas artificiais de falar que só existem na aplicação do próprio método de ensino. Manifesta a compreensão de que a escrita representa diretamente a fala, o que Faraco (2000) afirma ser um equívoco. Além da memória etimológica do nosso sistema de escrita, que já tratamos neste capítulo, o autor apresenta outra explicação por que a escrita não representa diretamente a fala:

porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou, dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la (FARACO, 2000, p. 11).

É nesse sentido que André (2011) tece críticas ao uso do método fônico, especificamente no município de Foz do Iguaçu. A autora considera que o ensino pautado no método fônico não dá conta do trabalho com as variações linguísticas presentes naquele município, que, além de estar localizado na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, tem habitantes oriundos de todas as regiões brasileiras e de vários países, portanto, uma realidade linguística onde coexistem dialetos e “sotaques” variados.

Nesse sentido, concordamos com Mortatti (2008) quando destaca que os defensores do método fônico cometem um equívoco ao afirmar que, a revisão de toda a bibliografia publicada sobre alfabetização nos últimos oitenta anos, demonstra a clara superioridade do referido método de ensino (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007). Há produção, como, por exemplo, as associadas à perspectiva interacionista, que apontam limites para métodos de ensino pautados na compreensão de que a escrita seria representação da fala.

Um conjunto de dezessete atividades, apresentadas em todos os tipos de atividades metafonológicas, chamaram em especial nossa atenção pelo caráter artificial com que tratam a língua, com o objetivo de apresentar uma pretensa ludicidade no processo de alfabetização. São as atividades denominadas de *Manipulação de formas geométricas representando fonemas*. Por exemplo, na atividade trinta e quatro encontramos a seguinte orientação no Livro do Aluno:

Neste jogo, a professora vai escrever as palavras de um jeito diferente, com formas geométricas. Vocês vão perceber que as palavras que começam com o mesmo som são escritas com a mesma forma geométrica.

A professora mostrará algumas palavras em que cada sílaba é representada por uma forma geométrica.

Por exemplo, a palavra 'sapo', que ela mostrará em uma figura, tem a sílaba 'sa' representada por uma estrela, e a sílaba 'po' representada por um círculo.

Depois, vocês verão que várias palavras podem ser formadas mudando apenas a forma geométrica final (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 51).

As orientações encontradas no Livro do Professor para essa atividade são as seguintes:

Jogos em que a professora apresenta alguns exemplos de aliterações às crianças, usando formas geométricas diferentes para indicar que algumas palavras têm o mesmo início (isto é, inícios com a mesma forma geométrica).

A professora mostra às crianças seqüências de formas geométricas que representam sílabas ou sons de palavras faladas. Nessas seqüências, a parte inicial da palavra é representada por uma forma geométrica, e a parte final, por outra forma geométrica. A professora pede às crianças para mudar a forma geométrica final a partir da observação de outras figuras, deixando a forma inicial constante, formando, assim, novas palavras que aliterem entre si.

Por exemplo, a professora apresenta a figura de um sapo em que a sílaba 'sa' é representada por uma estrela e a sílaba 'po', por um círculo. Então, diante da figura de uma sala, as crianças devem

mudar a forma geométrica final, formando 'sala' (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 171).

Na sequência das orientações para essa atividade, no exercício A, Capovilla e Capovilla (2007, p. 171) orientam o professor a utilizar uma estrela para representar "ze" e um círculo para representar "bra", formando "zebra", para depois, mudando a última figura formar "ze/bu" e "ze/lar". No exercício B, o círculo deve corresponder à sílaba "o" e a estrela "velha", formando "o/velha", que será modificada para formar "o/vo", "o/ito", "ô/nibus" etc. No exercício C, o triângulo deve representar o fonema "s" e o círculo "uco", formando "s/uco", depois "s/apo", "s/ino", "s/emáforo" etc.

Essa "brincadeira" é sugerida para trabalhar todas as unidades das atividades metafonológicas: consciência de palavras, rima, aliteração, consciência silábica, identidade fonêmica e consciência fonêmica. Nos primeiros momentos não se recorre a formas geométricas para representar "partes" das palavras, mas se utilizam alunos.

Em nossa análise, essas atividades manifestam a compreensão de Seabra e Capovilla (2010) de que a escrita é uma representação da fala, codificada em objetos, as letras. Os autores parecem compreender que as letras são objetos que representam "sons" da fala. Por se tratar de uma representação, pode-se substituir o objeto letra por qualquer outro, como as formas geométricas, desde que se mantenha a correspondência fonêmica.

Com essas atividades, parece-nos que os autores pretendem inserir gradativamente as crianças na representação simbólica, indo do mais fácil para o mais difícil. Inicialmente utiliza crianças, para seguir com figuras geométricas, até chegar às letras propriamente. Inicialmente sugerem a representação de palavras e, gradativamente, vão substituindo por fonemas, sílabas, letras, até chegar ao alfabeto – a última dessas atividades é a de número oitenta e oito, em que se sugere a criação de um "alfabeto inventado", que se constitui na substituição de todas as letras do alfabeto por símbolos. A Imagem 11 é mais um exemplo dessas atividades.

Imagem 11: Atividade 82

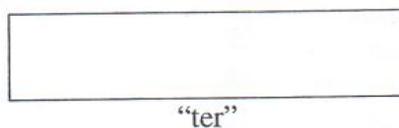
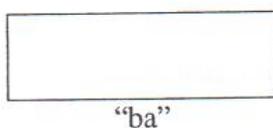
Atividade 82. Consciência fonêmica: adição e subtração de fonemas

[Usar cartões para representar sílabas e formas geométricas para representar sons dentro das sílabas e, então, manipular os sons.]

Material: Formas geométricas que podem ser desenhadas na lousa.

a) Eu vou mostrar para vocês as palavras separadas nas suas partes maiores, as sílabas, e nas suas partes menores, os sons. Então, eu vou tirar um pedacinho e quero que vocês digam como vai ficar a palavra.

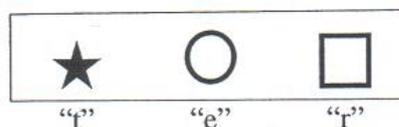
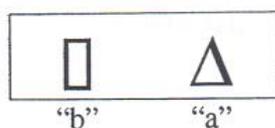
Por exemplo, a palavra “bater”. Ela é formada por dois pedaços maiores “ba” e “ter”, que são esses retângulos coloridos. [Desenhar dois retângulos na lousa. As sílabas não devem ser escritas na lousa, mas apenas faladas.]



Mas cada pedaço desse tem pedaços ainda menores: os sons. Então, dentro de “ba” existem dois sons: “b-a”. [Dizer os sons das letras, e não os seus nomes.]

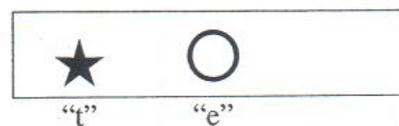
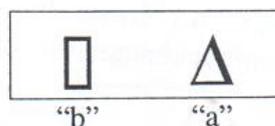
Então, vou desenhar duas formas aqui. [Desenhar duas formas geométricas no primeiro retângulo.]

E a segunda parte é “ter”. Dentro de “ter” existem três sons: “t-e-r”. Então vou colocar três formas aqui. [Desenhar três formas geométricas no segundo retângulo.]



Então temos: “b-a-t-e-r”. Repitam comigo: “b-a-t-e-r”.

Agora como fica essa palavra “bater” se eu tirar esse bloco aqui do fim, que é o “r”? [Perguntar às crianças o que elas acham.] Fica “bate”. Era “bater”, ficou “bate”.



Concordamos que outros símbolos, diferentes de letras, são utilizados em nossa sociedade como forma de representação. Como por exemplo, as placas de trânsito, indicações de banheiro masculino e feminino, o símbolo da reciclagem, de perigo, e outros. No entanto, o sentido atribuído a essas convenções gráficas são elaborados pelo contexto em que estão inseridos, podendo, inclusive, ter o seu sentido modificado quando alterado o contexto. Na perspectiva bakhtiniana, esses símbolos, inseridos em contextos de produção e de uso social, são considerados enunciados, unidades de sentido, que participam da corrente dialógica e requerem, necessariamente, uma atitude responsiva do sujeito que interage com ele.

Enquanto que, nas atividades propostas por Seabra e Capovilla (2010) de *manipulação de formas geométricas representando fonemas*, não há qualquer menção à construção de sentido, ao uso social da escrita, ou ao que motivaria indivíduos recorrerem a outros símbolos para escrever algo, como, por exemplo, a tentativa de impedir que outra pessoa leia utilizando um “alfabeto inventado”, como sugere a atividade citada acima. Ninguém escreve com outros símbolos senão letras a não ser que tenha motivos para fazê-lo. Mas, como já apontamos, os usos sociais da escrita não são objeto de preocupação dos organizadores do método fônico.

Por isso, compreendemos que estas atividades reiteram o entendimento de que as letras, assim como as palavras, são apenas sinais na perspectiva bakhtiniana, e, como sinais, podem ser substituídos por qualquer outro que sinalize para o mesmo objeto. O objeto no caso é o fonema.

Em relação à essas atividades, percebemos, ainda, que elas têm uma direção oposta das atividades fônicas em relação à “marcha”. No primeiro capítulo tratamos da diferença entre métodos de alfabetização de marcha sintética e marcha analítica. Para recordar, os sintéticos são aqueles que vão das partes para o todo – das letras, fonemas ou sílabas para a palavras – e os analíticos vão do todo para as partes – da historieta, frase ou palavra para as sílabas e letras.

As atividades fônicas trabalham com as partes, no caso, os fonemas. Como vimos, nas primeiras atividades desse tipo, os alunos devem completar lacunas com letras que correspondem ao fonema trabalhado, e, na medida em que avança, é solicitado que complete com sílabas, passando à escrita de palavras e, por fim, frases. Enquanto que, nas atividades de *manipulação de formas geométricas representando fonemas*, o trabalho vai na direção do todo para as partes, Inicia-se com frases (todo), para identificar suas partes – as palavras. Depois, as palavras são

tomadas como o todo, para identificar suas partes - primeiramente as sílabas, como unidade fonêmica, até chegar às letras.

Por essa observação, podemos constatar que, apesar da pretensa novidade do método fônico propagandeada por seus defensores, mesmo diante dos avanços e de novas perspectivas para o trabalho pedagógico em alfabetização, ele não se desvencilha dos “tradicionalistas” métodos de alfabetização que poderíamos classificar como “método misto”, ou seja, que mistura elementos dos métodos de ensino de marcha sintética com os de marcha analítica.

Mortatti (2008a, p. 104) conclui que as cento e trinta atividades apresentadas por Seabra e Capovilla (2010) para “implementação do método fônico não apresentam diferenças significativas em relação ao padrão histórico das tradicionais cartilhas de alfabetização que se baseiam em métodos sintéticos”. Concordamos com essa colocação em relação às demais atividades propostas. Mas, sem prejuízo para a análise de Mortatti, em nossa análise, consideramos que últimas dezessete atividades que destacamos, estão mais próximas dos métodos analíticos.

De qualquer forma, como apresentamos no segundo capítulo, tanto métodos sintéticos como analíticos estão associados ao objetivismo abstrato, como concepção de língua, e a uma concepção de ensino e de aprendizagem próxima ao que vemos no método fônico. O ensino restringe-se, quase que exclusivamente, ao método utilizado, que encerra em si o conhecimento científico necessário para possibilitar a aprendizagem. Enquanto esta é resultado da boa aplicação do método, que, assim como o método fônico, se seguido corretamente, garantirá ao aluno acesso ao conhecimento de forma previamente organizado, tal como será depositado em sua mente. Abordagem que pode ser relacionada à Pedagogia das Competências, como vimos.

Concluindo a apresentação da análise das atividades metafonológicas, observamos que elas evidenciam o sentido atribuído por Seabra e Capovilla (2010) para interação verbal, uma vez que essas atividades são, basicamente, jogos orais que seguem o modelo de perguntas feitas pelo professor e, as respostas proferidas pelos alunos, previamente estabelecidas pelos autores no Livro do Professor.

Evidenciam também, a concepção de linguagem do objetivismo abstrato como fundamento do método fônico, pois aqui, pudemos observar que não apenas os fonemas e as letras são tomados como objetos, mas todas as demais unidades

da língua, como as frases, as palavras e as sílabas. O que pode ser observado na mescla entre os fundamentos dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos.

3.2.3 Atividades de leitura e escrita de textos

Após a atividade noventa, as atividades de introdução de fonemas passam a ser intercaladas por atividades de produção e interpretação de textos, que tomam o lugar das atividades metafonológicas. Vale ressaltar que as atividades de introdução de fonemas, a partir daí, trabalham dígrafos, os chamados “sons” irregulares e os encontros consonantais – na realidade sílabas compostas por consoante seguida das letras R e L.

No Livro do Professor, Capovilla e Capovilla (2007, p. 90) consideram que “o desenvolvimento das habilidades de produção e interpretação de diferentes tipos de texto é o objetivo maior e final da alfabetização”. No entanto, afirmam que, para chegar a essas habilidades, primeiramente, é necessário desenvolver a consciência fonológica e o conhecimento das correspondências grafofonêmicas. Justificam que, por isso, as atividades de interpretação e produção de textos são iniciadas apenas após “as crianças já terem adquirido algumas habilidades essenciais no níveis [sic] da letra e da palavra, conforme recomendado por pesquisadores em todo o mundo” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 90).

Por estarem claramente associados à concepção de linguagem do objetivismo abstrato, como procuramos demonstrar até aqui, podemos inferir que, quando Seabra e Capovilla (2010) assumem a habilidade de produção e interpretação de diferentes tipos de texto como objetivo final da alfabetização, estão preocupados com um caráter instrumental da leitura e da escrita. Como já dissemos, são apenas as ferramentas que permitem ao indivíduo adquirir ou transmitir um determinado conhecimento ou informação, funcionalmente. Nesse sentido, a leitura e a escrita possibilitariam ao indivíduo “funcionar” em sociedade, fazer parte das engrenagens.

A partir da análise das atividades fônicas e metafonológicas, podemos inferir que essas habilidades seriam o domínio da relação biunívoca entre as letras do alfabeto e seu “som” regular, e a consciência de que palavras existem e que a fala e a escrita são segmentadas em palavras. Além da habilidade de identificar

isoladamente os fonemas que compõem uma palavra, para então correlacioná-los a letra correspondente.

De posse dessas habilidades, o indivíduo estaria apto a ler e escrever. A partir disto, fica evidente que para o método fônico a alfabetização é um rito de passagem, um preparo necessário para adentrar de forma competente no mundo da leitura e da escrita. Essa compreensão se aproxima do primeiro sentido elaborado para a alfabetização como etapa inicial de escolarização, de que tratamos no primeiro capítulo.

No decorrer de sua história, muitos avanços são observados na esfera da Alfabetização, os quais permitiram elaborar outros sentidos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Pode ser compreendido como um processo que não se encerra com o simples domínio do alfabeto e suas relações fonêmicas, abrangendo diferentes usos sociais da escrita e como elemento indispensável na interação humana em nossa sociedade. No entanto, Seabra e Capovilla (2010) parecem ignorar esse movimento histórico e manifestam uma concepção de alfabetização muito próxima da hegemônica no país no início do século passado.

No quadro abaixo procuramos organizar como as atividades de interpretação e produção de texto foram distribuídas no livro:

Quadro nº 4: Classificação das atividades de interpretação e produção de texto do Livro do Aluno *Alfabetização fônica*, de Seabra e Capovilla (2010)

CLASSIFICAÇÃO DA ATIVIDADE	NÚMERO DA ATIVIDADE	TOTAL
Leitura de texto	59	01
Formação de frases	77	01
Interpretação de texto	67 – 75 – 87 – 92 – 96 – 100 – 111 – 119 – 123 – 128 – 130	11
Produção de texto	81 – 94 – 98 – 102 – 104 – 106 – 109 – 113 – 115 – 117 – 121 – 126	12
		25

Organização: GALLERT, Claudia, 2013

Como podemos observar no quadro, apenas uma atividade é intitulada *Leitura de texto*, no entanto, algumas atividades fônicas trazem textos para serem lidos e para circular a letra que está sendo trabalhada. Essas atividade trazem textos de gêneros diferentes – nove letras de músicas e cantigas do folclore nacional, uma receita, cinco poesias, uma adivinha, uma quadrinha, uma fábula, sete textos criados

pelos autores especialmente para este livro e quatro textos de alfabetários – no entanto, as características dos gêneros, sua funcionalidade, não são trabalhadas. Os autores trazem-nos apenas para reforçar a letra trabalhada em cada atividade. Como podemos observar na Imagem 12.

Imagem 12: Exercício 'd' da atividade 101

- d) Vamos ler o texto a seguir. Depois, vamos circular as palavras que têm **r** fraco, copiá-las nas linhas abaixo do texto e separar as sílabas.

Raridade



A arara
é uma ave rara
pois o homem não para
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode
voar pelo céu.



E se o homem não para
de caçar arara,
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara.



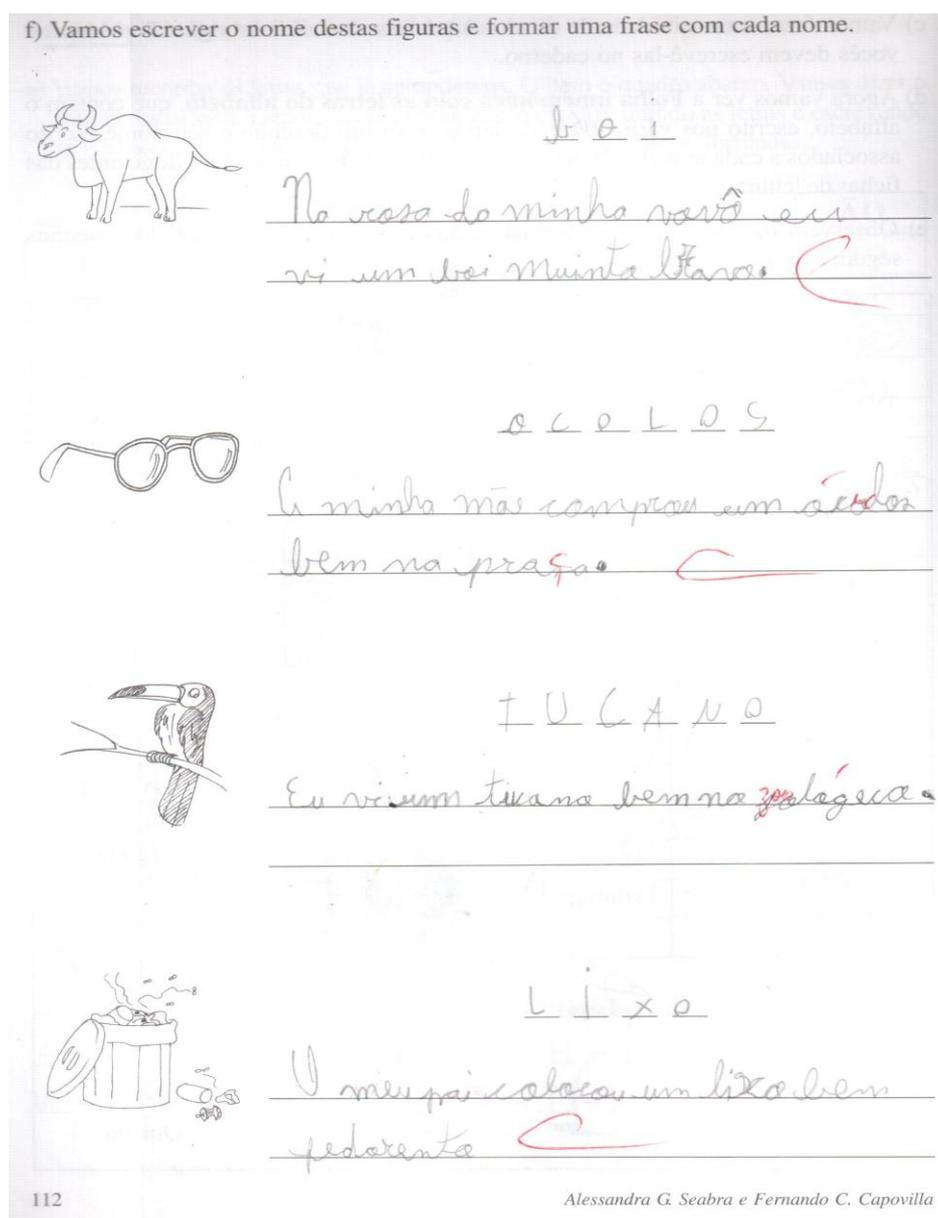
José Paulo Paes. *Olha o bicho*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 4.

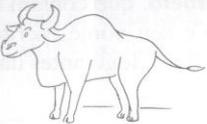
Esse encaminhamento em relação aos textos não surpreende, pois como vimos até aqui, o foco do trabalho do método fônico são os fonemas. Os textos são, assim como as figuras, as palavras e as atividades lúdicas, apenas pretexto para trabalhar com os fonemas.

Embora apenas uma atividade seja intitulada *Formação de frases*, no decorrer da implementação do método fônico são apresentados treze exercícios em que os alunos devem “formar frases” a partir de figuras com a letra/fonema trabalhado naquela atividade. Como podemos observar na Imagem 13.

Imagem 13: Exercício 'f' da atividade 73

f) Vamos escrever o nome destas figuras e formar uma frase com cada nome.



 F O I
 No caso do minha avô eu vi um boi muito bonito.

 O C O L O S
 A minha mãe comprou um óculos bem na praça.

 T O C A N O
 Eu vi um tucano bem na ~~zoologia~~ ~~zoologia~~.

 L I X O
 O meu pai colocou um lixo bem fedorento.

112 Alessandra G. Seabra e Fernando C. Capovilla

Nas atividades de interpretação são utilizados textos dos seguintes gêneros: seis poesias, uma fábula, uma cantiga popular, uma letra de música, um conto popular e provérbios populares. Os exercícios são geralmente de identificação de título e autor, quando essas informações são trazidas abaixo do texto; responder perguntas sobre informações explícitas nos textos; desenhar parte deles; grifar palavras de determinada classe gramatical (substantivos, coletivos); escrever as formas femininas; separar em sílabas; cruzadinhas com palavras do texto; escrever frases; desenhar partes do texto. Como podemos observar nas Imagens 14 e 15.

Nestas atividades, podemos perceber que a leitura é utilizada para identificação de informações explícitas no texto, e estes, são recursos para trabalhar algumas classes gramaticais, embora isso não seja esclarecido pelos autores. Fica evidente nestas atividades o caráter instrumental atribuído à leitura e à escrita no método fônico, pois servem apenas como ferramenta para identificar e reproduzir as informações solicitadas.

Estes exercícios mantêm o formato e o objetivo enraizado nas práticas escolares de longa duração histórica, comumente denominadas de “tradicionais”. Reproduzem a prática escolar, criticada por Cagliari (2005), de criar situações de leitura e escrita que só existem na escola.

Assim, o método fônico furta-se ao trabalho com situações reais de interação em que os sujeitos valem-se da leitura e da escrita para relacionar-se com o mundo, consigo e com o outro. Ignoram a leitura como possibilidade de diálogo e de construção de sentidos. E, principalmente, mantêm afastada qualquer possibilidade de compreender leitura e escrita como algo, eminentemente, social.

Em algumas atividades de interpretação de texto são propostos exercícios que remetem estabelecer relações com situações do cotidiano e com experiências da própria criança. O objetivo nestes casos é de despertar algum “bom comportamento”. Como podemos observar na Atividade 128, em que, a partir da leitura de um conto popular adaptado, os alunos devem realizar os seguintes exercícios: “Você acha importante ajudar as pessoas?”, “Escreva como você pode ajudar seus familiares e amigos” e “Agora desenhe, neste quadro, você ajudando alguém” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 232). Um exemplo desses exercícios é trazido na Imagem 16.

Imagem 14: Atividade 119

Atividade 119. Interpretação de texto: *O grilo grilado*

Vamos ler o texto abaixo e responder às perguntas.

O grilo grilado

O grilo coitado
anda grilado
e eu sei o que há.

No fundo não ilude
é só reparar
em sua atitude
pra se desconfiar.

Salta pra aqui,
salta pra ali.
Cri-cri pra cá,
cri-cri pra lá.

O grilo coitado
anda grilado
e quer um analista
e quer um doutor.

O grilo coitado
anda grilado
e não quer contar.

Seu grilo, eu sei:
o seu grilo
é um grilo de amor.

Elias José. *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores*. São Paulo: Paulus, 1982.

1. Qual é o título da poesia?

2. Quem é o autor da poesia?

3. Por que o grilo está grilado?

Imagem 15: Continuação da atividade 119

4. O ruído que o grilo produz chama-se cri-cri. Quando o grilo faz esse som, dizemos que ele cricrila. Pesquise como se chamam os sons feitos por outros animais e escreva nas linhas a seguir, conforme os exemplos.

grilo: <u>cricrilar</u>	cachorro: <u>latir</u>
gato: _____	cavalo: _____
leão: _____	ovelha: _____
boi: _____	galinha: _____
sapo: _____	pombo: _____

5. Desenhe o grilo grilado e sua namorada no quadro abaixo. Imagine o diálogo entre eles e escreva nos balões.

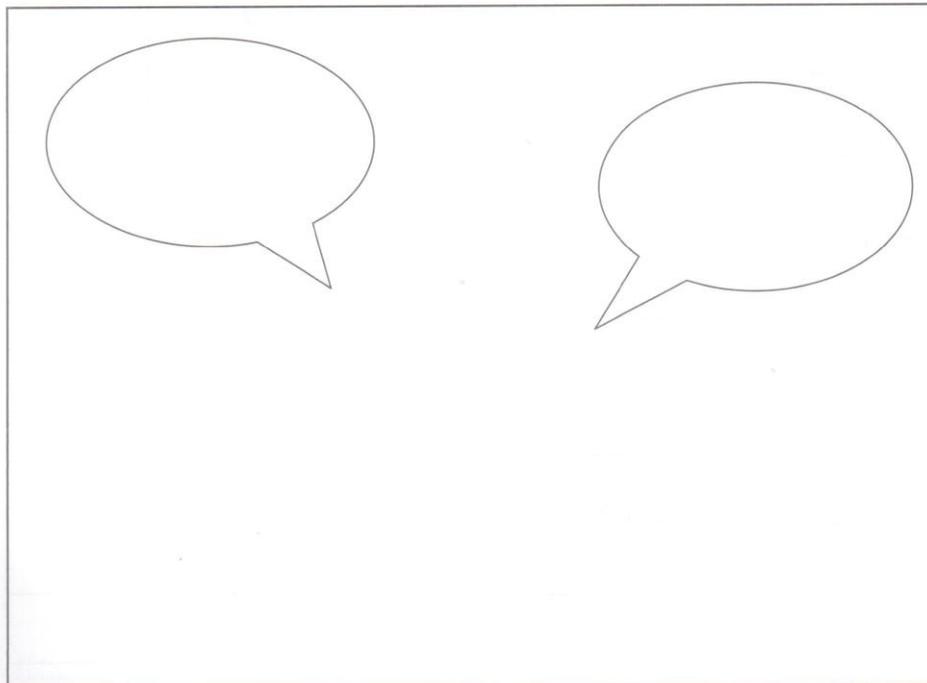
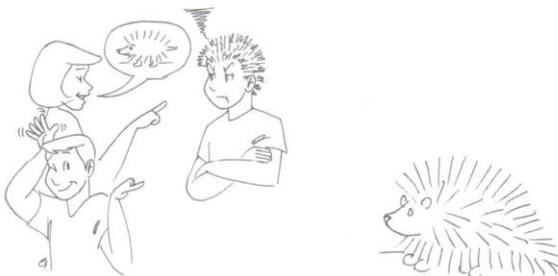


Imagem 16: Exercício '5' da atividade 123

5. Alguns apelidos são carinhosos, como Joãozinho. Outros apelidos são pejorativos, como Porco-Espinho.



Vamos listar apelidos que são carinhosos na coluna à esquerda e, na coluna à direita, apelidos que são pejorativos, isto é, que as pessoas não gostam muito de ter.

 <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--

Fonte: Seabra; Capovilla, 2010, p. 220.

Podemos observar que, nesses casos, a leitura é utilizada como forma de transmitir valores morais e padronizar o comportamento tido como adequado pelos autores. O uso da leitura voltado para esse fim exige do leitor uma atitude pacífica, de aceitação do que é escrito como verdade inquestionável.

No entanto, servem, antes de mais nada, como pretexto para a escrita, sem sentido social. Mais uma manifestação de situações de escrita que só se justificam na escola. Como afirma Cagliari (1996, p. 101), “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo. Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever”. A criança escreve apenas para exercitar a escrita, e para o professor corrigir.

Nas atividades de produção de textos evidenciamos essa mesma característica geral. Os textos trabalhados são dos seguintes gêneros: carta enigmática, texto coletivo de reescrita de história lida pelo professor, narração a partir de sequência de figuras (denominada “redação”), narração a partir de uma imagem (denominada “estória”), escrita de diálogo em balões a partir de figuras, escrita de diálogo com uso de travessão, carta, continuar história já iniciada a partir de sequência de figuras, continuar narração a partir de figura, poesia, relato de experiências vividas e poesia concreta.

Nessas atividades, igualmente, não são propostos questionamentos acerca do uso social dos gêneros trabalhados. No caso da carta e da poesia, é proposta a observação das partes que constituem estes gêneros. E, ainda na atividade de Produção de Carta, de número cento e nove, há a indicação para que cada aluno escreva uma carta para o colega. No Livro do Professor os autores propõem que, se for possível, as cartas sejam colocadas no correio, e caso não sejam, que um adulto da escola faça o papel de carteiro, entregando as cartas na escola mesmo.

Este exercício nos pareceu o único em que há uma característica de função social da escrita. No entanto, este não é o foco da atividade proposta e esta não transcende a natureza dos demais exercícios: servir como um pretexto para a escrita na escola. Para nós, a proposta de troca de cartas entre os alunos estaria mais associada a tentativa de atribuir um caráter lúdico às atividades do método fônico do que abordar o caráter social da leitura e da escrita.

As demais atividades de produção apresentam o mesmo padrão. A indicação do que deve ser feito no alto da página, uma figura que inspire a escrita, e pautas para escrever. Como podemos observar na Imagem 17.

Os exercícios propostos pelos autores Seabra e Capovilla (2010) sobre interpretação e produção de textos permitem inferir mais uma vez que seu trabalho com o ensino da língua é pautado na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, pois, se restringem a exercícios que pretendem apenas o treino com o código que, espera-se, os alunos já dominem.

Essa proposição fica clara, quando os autores optam por apresentar o trabalho com interpretação e produção de textos apenas depois de concluídas as apresentações de todas as letras do alfabeto. Antes disso, não é proposta nenhuma atividade que possibilite a escrita própria da criança, em que ela possa experimentar o “código” do qual está se apropriando para escrever algo que ela deseje, que considere necessário ou interessante. Não é permitido à criança explorar sua capacidade criativa sobre a escrita.

A compreensão de que a alfabetização é uma etapa inicial de escolarização fica evidente na disposição das atividades de interpretação e produção de textos apenas ao final da implementação do método fônico, e nos levam a tecer algumas considerações acerca da ascensão que este método de ensino tem conquistado na esfera da Alfabetização.

Compreendemos que o método fônico, na organização de Seabra e Capovilla (2010), não é um enunciado isolado na cadeia dialógica da Alfabetização. É elaborado a partir dos enunciados que o precedem, como resposta a eles. Nas apresentações à quarta, terceira e segunda edições do Livro do Professor, de Capovilla e Capovilla (2007), os autores enfatizam seu discurso contrário ao construtivismo e, apresentam o método fônico como alternativa que possibilitará ao Brasil deixar os últimos lugares no *ranking* mundial de competência de leitura, estabelecido a partir das avaliações internacionais como o Pisa, e, no âmbito nacional, superar os péssimos resultados apresentados no SAEB.

Como a esfera da Alfabetização não é homogênea, concomitante à ascensão que o método fônico vem conquistando, temos as discussões acerca do letramento. Essas duas perspectivas para a alfabetização contrapõem-se em muitos momentos, sendo impossível conciliá-las. Mas, como a realidade ideológica está em constante atividade na sua propriedade de produzir diferentes sentidos a partir dos milhares de fios ideológicos para os signos existentes, percebemos que, em determinado ponto, é possível observar um consenso entre elas, embora elaboradas a partir de bases conceituais diversas.

Esse consenso pode ser compreendido como um dos elementos que possibilitou ao método fônico conquistar espaço na Alfabetização, principalmente no que se refere às tematizações. Trata-se do entendimento de que a alfabetização é algo que deve preceder os demais anos escolares, pois se refere à

instrumentalização necessária para que o aluno progrida na escolarização. Esse entendimento, como vimos, é defendido por Seabra e Capovilla (2010).

As discussões sobre o letramento, num sentido diferente, pautam-se no entendimento de que apenas alfabetizar não basta mais, é preciso que a escola ensine também os usos sociais da leitura e da escrita. No entanto, o que se verifica, é que algumas vezes, Magda Soares, defensora do letramento, dá margem para o entendimento de que é possível, e talvez até necessário, alfabetizar primeiro para depois letrar. Alfabetizar, nessa compreensão, continua sendo sinônimo de aquisição de um código, de uma técnica. Soares considera que:

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita" (SOARES, 2010, p. 18).

A partir das colocações da autora podemos perceber a possibilidade de compreender a alfabetização como uma instrumentalização que deve preceder o letramento.

Em trabalho monográfico anterior a essa pesquisa, buscamos consonâncias e divergências entre o método fônico – implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – e o “Currículo da AMOP” – documento que orienta o currículo das escolas municipais daquela cidade. Naquele momento, pudemos estabelecer relações que nos permitem hoje tecer algumas considerações.

Naquele trabalho analisamos por que a Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu optava pelo método fônico se o “Currículo da AMOP” apresentava uma concepção diferente para o trabalho inicial com a Língua Portuguesa, definido como pautado na concepção de linguagem bakhtiniana. Por ora, concluímos que esta opção estaria associada à compreensão de que primeiro é necessário alfabetizar – no sentido de adquirir domínio sobre a técnica da leitura e da escrita – para depois letrar – no sentido de capacitar o aluno a utilizá-las nas diversas funções sociais.

Ficou evidente para nós que, o entendimento da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu era adotar o método fônico nas turmas de primeiros e segundos anos, ou seja, para alfabetização, enquanto, nos anos seguintes do Ensino Fundamental sob administração municipal, seria adotada a orientação do

“Currículo da AMOP” de trabalhar com a Metodologia da Sequência Didática para o ensino da Língua Portuguesa. Essa metodologia, fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, estaria voltada para o letramento.

Em nossa compreensão, esse entendimento não difere do exposto em relação a Soares (2010). Parece-nos que o signo do letramento, inserido na esfera da Alfabetização a partir da década de 1980, passou pelas modificações a que todos os signos são submetidos no interior da cadeia dialógica, sendo-lhe atribuído diferentes sentidos, como observou Brotto (2008) em tese de doutorado.

Questionamos se o letramento não estaria, assim como a alfabetização, submetido às diferentes concepções de linguagem, que possibilitariam a elaboração de diferentes sentidos e acarretaria em diferentes práticas no trabalho docente, para o ensino inicial de leitura e escrita.

As atividades escolares de letramento, quando pautadas numa concepção de que a língua é instrumento de comunicação, poderiam estar voltadas para aprender escrever bilhetes, cartas, MSMs, *e-mails* para comunicar-se com alguém ausente ou distante. Aprender a escrever listas de compras para serem consultadas posteriormente. Fazer lembretes e anotações para facilitar a memória. Aprender a ler textos instrutivos como manuais de jogos ou de aparelhos eletrônicos, bulas de remédios e outros dessa tipologia. Aprender a ler para ter prazer, aí enquadram-se histórias em quadrinhos, romances, contos de fadas, contos fantásticos, piadas, novelas etc. Aprender a ler para buscar informações em jornais, revistas, livros, sítios eletrônicos... Saber interpretar uma conta de luz, de água e de telefone. Dominar as variações linguísticas para saber como valer-se do instrumento língua em diferentes situações formais ou informais, donde podemos incluir o uso da língua específico da *internet*. Até mesmo dominar a leitura para interpretar uma Lei e, assim, conhecer seus direitos de cidadão. Todas essas “funções sociais” da leitura e da escrita podem ser trabalhadas na escola de forma em que, a leitura e a escrita sejam restritas ao seu uso instrumental, como técnica. Sem abranger a interação social que ocorre através da língua escrita. Ou ainda, atribuindo a essa interação um sentido mecânico, no qual a escrita possui a função de regular.

Para nós, o termo letramento dá conta de introduzir na escola todas essas questões referentes aos usos sociais da escrita e não divergem, substancialmente, da concepção de linguagem posta no método fônico. Podem, sem problemas, completar-se. Essa possibilidade, em nosso entendimento, contribuiu para que os

defensores do método fônico encontrassem um terreno propício para sua apresentação como alternativa ao fracasso escolar, sem precisar questionar o que acredita-se estar consolidado: a necessidade de letrar para além de alfabetizar.

Lembramos que o Livro do Aluno é voltado para o primeiro ano do Ensino Fundamental, portanto, as demais especificidades da língua escrita e da língua oral podem ser trabalhadas nos anos seguintes. Capovilla e Capovilla (2007) afirmam que o método fônico é apenas a primeira fase desse processo, que fornecerá as habilidades fundamentais para que o restante do processo ocorra de forma segura, rápida e certa. Na perspectiva dos autores, as demais especificidades da língua escrita seriam aquelas que permitam ao aluno dominar a leitura e a escrita como técnica.

No mesmo texto de Soares (2010) encontramos um argumento da autora que parece-nos apontar para pesquisas que antecederam o método fônico. O texto em questão foi publicado em 1985, em Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, especial sobre alfabetização, nº 52. Aqui utilizamos a versão republicada deste artigo, no livro *Alfabetização e letramento*, de 2010, que reúne uma série de artigos da autora. O parágrafo é longo, mas consideramos necessária sua transcrição para fundamentar nossa argumentação.

Do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência esboço-dimencional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981). É, sobretudo, essa segunda transferência que constitui, em essência, *a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas*. Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), *o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades*. Esse 'progressivo domínio' não pode ser executado, de maneira adequada, por intermédio de uma seleção aleatória de fonemas-grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; *essa seleção deveria obedecer a 'etapas'* (cf. Lemle, 1984), que se definissem, por um lado, a partir de uma descrição das relações entre os sistemas fonológicos e ortográficos da língua portuguesa, e, por outro, a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras da transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que domina. Estudos e pesquisas nessa direção começam a ser desenvolvidos no Brasil (SOARES, 2010, p. 21, grifos nossos).

Podemos inferir, por essa citação, que Soares (2010) concorda que a compreensão de que alfabetização é também um processo de aprendizagem da relação entre grafemas e fonemas, que ocorre num processo de domínio progressivo e que o ensino deve ser organizado em etapas bem definidas a partir das pesquisas que naquele momento (1985) começariam a ser desenvolvidas.

A autora cita Miriam Lemle (1984), com quem Capovilla e Capovilla (2007) concordam. No Livro do Professor, após considerar a necessidade de apresentar as palavras com ortografia regulares para as crianças, para depois apresentarem as palavras com ortografia reguladas pela posição e, por fim, as palavras com ortografia irregulares, Capovilla e Capovilla (2007, p. 85) finalizam “A abordagem de Lemle (1991) é compatível com esta noção”.

Poderíamos problematizar como o método fônico responde às necessidades em relação à alfabetização apontadas por Magda Soares em 1985. Como o método fônico, enquanto enunciado, responde a essas questões? Poderíamos considerá-lo como a sistematização necessária dos fonemas-grafemas numa ordem que garantisse o domínio progressivo das relações grafofonêmicas?

Apresentamos estes questionamentos porque consideramos que o método fônico, organizado por Seabra e Capovilla (2010), é um enunciado que participa da corrente dialógica da Alfabetização, e, como tal, refuta, concorda, enfim, responde aos enunciados que o antecederam.

Não consideramos que Magda Soares, ao debater as questões do letramento, fosse uma precursora do método fônico, apenas objetivamos trazer alguns argumentos de seus escritos que nos permitiram realizar inferências e estabelecer possíveis relações com as discussões iniciadas por esta autora sobre o letramento e o método fônico. Percebe-se que a autora escreve a partir de um referencial teórico diferente de Seabra e Capovilla (2010), pois discute a alfabetização a partir de uma perspectiva social, enquanto, Seabra e Capovilla (2010) referem-se apenas ao aspecto cognitivo individual.

No entanto, na corrente dialógica, os signos e os enunciados são sempre respostas a outros signos, e como já vimos ocorrer na esfera da Educação, da Alfabetização e outras, é comum signos, cujas origens poderiam ser identificadas como sendo ideologicamente revolucionárias, tornarem-se bandeiras de movimentos reformistas. Isso ocorre porque o campo da ideologia, como tratamos, é um campo de disputas. Um mesmo signo pode refletir conteúdos ideológicos

diferentes e até mesmo opostos, pois o que lhe dá sentido não é o signo em si, uma vez que não se trata de sinal, mas o contexto em que está inserido em cada ato discursivo. O sentido é sempre recriado e, ao ser associado a determinados signos, pode-se deslocar seu conteúdo ideológico.

Nesse sentido, concordamos com Mészáros (2005) ao afirmar que:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem produtiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2005, p. 26, grifos do autor).

Embora Seabra e Capovilla (2010) não sejam críticos do sistema capitalista, apresentam sua “utopia educacional” no âmbito das reformas que visam ajustar um detalhe defeituoso da atual ordem social e, pretendem que sejam mantidas intactas as determinações estruturais. O método fônico apresentado como alternativa para a melhoria dos resultados dos alunos brasileiros em avaliações de larga escala não se preocupa com a formação dos sujeitos, com a superação da alienação ou com a emancipação humana, no sentido de uma formação omnilateral. Mas, se preocupa com a formação competente de força de trabalho e com a padronização dos indivíduos, alunos e professores, que contribuam para a perpetuação do sistema econômico.

Mészáros (2005, p. 35) considera que uma mudança educacional radical deve “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital”. Em relação à alfabetização, com o objetivo de contribuir para o debate, consideramos que alguns pontos precisam ser debatidos mais aprofundadamente, pois, em nossa compreensão, são elementos que contribuem para a manutenção da ordem capitalista.

A princípio questionamos a maneira como a alfabetização tem sido apresentada como oposição ao analfabetismo. O analfabetismo é apresentado eminentemente como um elemento ruim em nossa sociedade, como causa de

atraso econômico e social, e, portanto, como mal a ser combatido. Seabra e Capovilla (2010) manifestam-se em acordo com essa compreensão. Podemos observar essa afirmação no título de um capítulo de livro, publicado pelos autores, que consta na lista de bibliografia sugerida no Livro do Aluno: *Método fônico para prevenção e tratamento de atraso de leitura e escrita*.

Essa compreensão nos parece estar fundamentada nos princípios da lógica formal, que divide o mundo em bom e mau, certo e errado. O analfabetismo seria o mau, e a alfabetização, o bem que vem substituí-lo. Seriam dois termos opostos, excludentes, e, portanto, não podem coexistir.

No entanto, para nós, há possibilidade de compreendê-los de outra forma, se nos valermos da lei da interpenetração dos contrários da lógica dialética. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 84) explicam que, segundo essa lei, os “opostos podem interpenetrar-se porque eles não se excluem mutuamente, [...] eles se completam e se explicam”, acarretando em contradição. A contradição precisa ser superada quando os dois elementos são considerados antagônicos, ou seja, quando um não pode ser explicado pelo outro, porque não foram originados juntos. Caso contrário, no caso de termos não antagônicos, não há necessidade de superação, mas ocorre o momento predominante, quando os dois elementos podem manifestar-se sem que, necessariamente, um seja superado pelo outro.

Ambos convivem no desequilíbrio, de tal sorte que um sobrepuja o outro, mas isso não é permanente, se altera, permitindo que o antes dominado passe a dominar a relação. Essa segunda situação deve também se inverter, resultando novamente na primeira (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2005, p. 96).

Como vimos no primeiro capítulo, os signos *analfabetismo* e *alfabetização* não surgiram no mesmo momento histórico. No entanto, a condição de não saber ler e escrever surge no momento em que a humanidade inventa a escrita, ainda que não tenha palavras para diferenciar quem lê e escreve de quem não lê e escreve. Pensando dessa forma, analfabetismo e alfabetização não são antagônicos, pois um origina o outro, um explica-se pelo outro, e, portanto, não há necessidade de superação da contradição.

Em nossa compreensão, o analfabetismo é inerente ao ser humano. Nascemos analfabetos, por natureza somos analfabetos. A condição de alfabetizado

é produzida nas relações que estabelecemos com o mundo e com os outros homens. O que precisa superar é a dicotomia entre analfabetismo e alfabetização.

Essa superação só é possível, em nosso entendimento, se alfabetização e analfabetismo forem pensados no princípio da totalidade, ou seja, como partes que expressam o todo em que estão inseridos: a sociedade capitalista.

A dicotomia entre analfabetismo e alfabetização é um produto da sociedade capitalista. Foi criada quando desenvolveu-se a necessidade da alfabetização como solução para o “problema” do analfabetismo, tendo como base as necessidades desse sistema econômico, como tratamos no primeiro capítulo.

Se compreendermos o analfabetismo como uma condição natural do homem – e não como uma doença que precisa ser curada –, e se pensarmos a alfabetização como um processo que participa da constituição do sujeito – e não como um rito de passagem que o insere no mundo do conhecimento ou uma competência necessária ao mundo do trabalho –, podemos pensar a contradição entre analfabetismo e alfabetização como não antagônica, onde os elementos não precisam ser necessariamente superados, pois passam a explicar-se mutuamente e a existir apenas na relação que estabelecem entre si.

Dessa forma, podemos pensar a superação do analfabetismo pelo processo de mediação. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) explicam que a mediação não é um produto, um objeto, mas um processo que se pauta nas noções de movimento e de negação mútua entre os termos de uma contradição. A mediação é um dos elementos da relação entre dois termos contraditórios que viabiliza a superação. No entanto, nessa superação, a mediação permite que o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado. Ao contrário, o imediato está presente no mediato, e este, está presente naquele. “A passagem de uma coisa a outra ou de um estado a outro por meio da superação não suprime a coisa ou estado superados, ao contrário, os integra àqueles que os superaram” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 103).

Explicam ainda que o imediato é o aqui e agora, o estritamente natural; já o mediato, que é o seu contrário, é o que passa pelo pensamento e pela elaboração humana. A mediação é a força de negação entre os dois, que permite a superação do primeiro no segundo. Salientamos, a superação ocorre *no* segundo, e não *pelo* segundo.

Dessa forma, podemos compreender que o estado de analfabeto, superado através da mediação, resulta no estado de alfabetizado. No entanto, só pode ser alfabetizado o indivíduo que é analfabeto, caso contrário, a alfabetização não existe – assim como o analfabetismo só passou a existir quando a necessidade de saber ler e escrever tornou-se preocupação social, antes disso, não saber ler e escrever não era considerado um problema. Quando alfabetizado, a condição de analfabeto continua presente no indivíduo como estado superado, mas não deixa de existir. Isso porque, segundo Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 103), a contradição e a superação não existem nas coisas, mas nas relações de mediação que as coisas mantêm entre si, e que dão continuidade ao movimento.

Coisas, no caso da mediação, são os homens, pois a mediação é um atributo exclusivo dos seres humanos, uma vez que somente eles podem ascender ao plano do mediato e, assim, estabelecerem relações de mediação com a natureza e com os outros seres humanos (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 104). Portanto, a alfabetização, entendida como estado mediato a que os indivíduos são levados pela mediação, só pode ocorrer na medida em que os homens interagem com outros homens, e, assim, constituem-se humanos.

Se considerarmos o analfabetismo como uma condição imediata que pode ser superada no mediato – a condição de alfabetizado – através da mediação, compreendemos a alfabetização a partir de outras bases filosóficas, que nos permitem formas diferentes da hegemônica para analisá-la e para pensar a sistematização do ensino da leitura e da escrita para além dos métodos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise das atividades do Livro do Aluno *Alfabetização Fônica: construindo competência de leitura e escrita*, de Seabra e Capovilla (2010), em relação às concepções de linguagem, evidenciamos que os autores pautam-se na concepção de linguagem, denominada por Geraldi (1997), de linguagem como instrumento de comunicação, e que tem como fundamento a orientação dos estudos da linguagem, denominada por Bakhtin/Volochínov (2009), de objetivismo abstrato.

Nossa análise nos permite afirmarmos que, no método fônico, a alfabetização é compreendida como o ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, com início, meio e fim definidos. Na perspectiva de Seabra e Capovilla (2010), ao final desse percurso, o aluno terá adquirido a competência da leitura e da escrita, pois dominará a técnica que lhe permite ler e escrever de forma competente.

Na análise das atividades fônicas, observamos que as letras são trabalhadas como sinalização para as unidades fonológicas da Língua Portuguesa. A abordagem é realizada estabelecendo sempre uma relação biunívoca entre letra e fonema. As irregularidades do nosso sistema de escrita não são trabalhadas.

As atividades metafonológicas trabalham, ainda, com outras unidades, como a sílaba e palavra, além das letras e fonemas. Objetivam desenvolver nos alunos a percepção delas como objetos que são materializados na escrita.

As atividades de interpretação e produção de texto são trazidas apenas na parte final do livro porque os autores compreendem que, para realizá-las, é necessário que os alunos tenham adquirido os conhecimentos mínimos sobre a leitura e a escrita: a relação entre grafema e fonema e a segmentação da escrita em palavras.

Essas observações nos permitem afirmar que, no método fônico, a língua escrita é concebida como um conjunto de “pedacinhos”, as letras e os fonemas, que nos permitem codificar uma mensagem, que será decodificada através da leitura. No entanto, ao interagirmos linguisticamente, não o fazemos com tais “pedacinhos”, mas construímos enunciados cheios de sentido, que evocam experiências anteriores e manifestam nossa apreciação.

A perspectiva bakhtiniana permite, ainda, compreender o método fônico como enunciado, que se constitui resposta aos enunciados que o precedem. Participa da corrente dialógica e manifesta determinado conteúdo ideológico.

O resultado da análise das atividades dos alunos nos permitem ainda compreender que há um construto ideológico que fundamenta as concepções linguísticas do método fônico, e que, a forma de compreender as unidades da língua é apenas uma de suas manifestações. Abarca uma determinada concepção de ensino, de aprendizagem, de sujeito e de relações sociais.

Na proposta do método fônico, o ensino restringe-se à sua aplicação. Se aplicado da forma adequada, os autores garantem que a competência nas habilidades de leitura e escrita ocorrerá de modo rápido, certo e seguro. Garantem, ainda, a competência dos professores, enquanto eficácia do ensino.

Essa posição dos autores remete a sua compreensão de aprendizagem e de indivíduo. Para eles, a aprendizagem é resultado mecânico do uso adequado do método de ensino correto e, acontece de forma sempre idêntica em todos os indivíduos.

Os indivíduos que se pretende formar são os destinatários pacíficos das informações a serem transmitidas. No final do processo, devem ser o resultado do acúmulo das informações recebidas. No entanto, o indivíduo não é importante nesse processo. O fundamental é a transmissão sistemática das informações na ordem certa. Nesse sentido, o método de ensino condensa tanto o conhecimento a ser transmitido como a forma de transmissão. A língua é o objeto que permite solidificar esses dois elementos a fim de garantir que não sejam distorcidos no processo.

O método fônico, em nossa análise, pode ser compreendido como manifestação da herança dos ecos do passado histórico recente e mais antigo, com o qual dialoga trazendo de volta algumas questões nas discussões, enquanto refuta outras que, ao menos no nível do discurso, pareciam consolidadas.

Dentre os discursos que o método fônico refuta, destacamos que, ao ser apresentado como resposta salvacionista dos problemas enfrentados pela escola brasileira na alfabetização, o faz a partir da desqualificação do construtivismo, perspectiva teórica hegemônica na alfabetização imediatamente anterior à ascensão conquistada pelo método fônico em cenário nacional. Percebe-se a intenção dos autores em tornar o método fônico a perspectiva hegemônica num futuro próximo.

Dentre as questões que retoma, se destaca o sentido atribuído à alfabetização quando esta passou a ser objeto de preocupação no cenário da Educação nacional, no início do século XX. Trata-se do sentido de que, por alfabetização, entende-se o período inicial de escolarização, composto pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no atual ensino de nove anos. Este período seria dedicado, na perspectiva do método fônico, à instrumentalização dos alunos na leitura e na escrita, ferramenta necessária para a aprendizagem competente nos demais anos de escolarização.

Opõe-se, portanto, aos avanços ocorridos na história da esfera da Alfabetização, que possibilitaram compreender a alfabetização como um processo, que não se encerra nos primeiros anos. Nesse sentido, os primeiros anos de escolarização não devem se restringir à instrumentalização dos alunos na leitura e na escrita, mas preocupar-se com a constituição do sujeito aluno em sua totalidade.

Retoma também a posição do método de ensino como primordial para o ensino e a aprendizagem. Para os defensores do método fônico, o método de ensino é o instrumento que garante a aprendizagem, uma vez que abarca uma série de pesquisas que o fundamentam cientificamente, das quais seria produto.

Nesse sentido, para os defensores do método fônico, os professores alfabetizadores não precisam, necessariamente, conhecer os pressupostos a partir dos quais foi elaborado. Manifestam a compreensão de que ciência é para pesquisadores, aos professores basta seguir o que foi produzido a partir dessas pesquisas. Contrapõe-se, assim, tanto com a perspectiva construtivista como com a interacionista para a alfabetização, que defendem a necessidade de domínio teórico por parte dos professores – que se diferem nessas duas perspectivas –, pois é este conhecimento que lhe possibilita pensar o trabalho pedagógico para os seus alunos reais, e não para um aluno médio, padrão.

O método fônico, na organização de Seabra e Capovilla (2010), é elaborado a partir de uma perspectiva de aluno e de professor padronizados. O ensino e a aprendizagem não sofreriam influências das especificidades dos sujeitos que constituem a realidade de cada sala de aula.

Manifesta, ainda, que pretende a padronização das relações sociais que ocorrem na escola ao preconizar a garantia da eficácia se o método de ensino for seguido exatamente como foi elaborado.

Essas colocações permitem estabelecer associação entre o método fônico e a Pedagogia das Competências, pois, assim como ele, preconiza a questão da metodologia como essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, este voltado para o domínio de competências, no caso a leitura e a escrita, exigidas pelo mundo do trabalho. O método fônico volta-se para a formação do aluno competente, preparando-o apenas como força de trabalho. Não visa à formação humana, em sua complexidade. Podemos inferir daí a concepção de mundo e de sociedade subjacente à proposta do método fônico, a saber, de manutenção da atual ordem social.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria B. M. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. de; FERREIRA, Andréa T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, maio/ago 2008.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007. [Caderno Pesagógico 01].

ANDRÉ, Tamara C. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27323/TESE_Tamara_Cardoso_Andre.pdf?sequence=1>. Acesso: 02 jun 2012.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas – SP: Papirus, 1999, p. 131-164.

BAGATIN, Thiago **Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27584/R%20-%20D%20-%20BAGATIN,%20THIAGO.pdf?sequence=1>>. Acesso: 02 jun 2012.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. Os Gêneros do Discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a, p. 261-306.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b, p. 71-106.

BATISTA, Antonio A. G. et all. **Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento**. Fascículo 1. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Edição revista e ampliada, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago 2006.

BRASIL. Constituição Federal, de 25 de março de 1824. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso: 23 nov 2012.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>>. Acesso: 23 nov 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.htm>. Acesso: 23 nov 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso: 23 nov 2012.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos”**. 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 02 mar 2013.

BROTTO, Ivete J. de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_brotto.pdf>. Acesso: 03 de jun 2012.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CASTRO, Gilberto; FARACO, Carlos A. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso: 28 mar 2013.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.; **Alfabetização: método fônico**. 4ª Edição. São Paulo: Memnon, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A Cultura. In: _____ . **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1998, p. 288-296.

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo: ordem e progresso**. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

CUNHA, Maristela S. P. da. **Método fônico: na contramão da alfabetização**. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Formacao_do_Professor/Painel/1_2_09_02_PA382.pdf>. Acesso: 28 mar 2013.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.pdf>>. Acesso: 03 jun 2012.

FALCÃO, Adriana. **A máquina**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FARACO, Carlos A. **Escrita e alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio.** D.E.L.T.A. (Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), n. 17, Especial, São Paulo: 2001, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6707.pdf>>. Acesso: 03 jun 2012.

_____. In: XAVIER, Antonio. C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística.** São Paulo: Parábola, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERRETI, Celso J. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** Revista Educação e Sociedade, Vol. 23, n. 81, Campinas: dez. 2002, p. 299-306. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 03 jun 2012.

FIORIN, José L. In: XAVIER, Antonio C.; CORTEZ, Suzana. (orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística.** São Paulo: Parábola, 2003.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 8ª Edição, São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

FRADE, Isabel C. da S. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar/ab. 2003, p. 17-29.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e Educação no labirinto do capital.** 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 p. 23-50.

GERALDI, João. W. **Concepções de Linguagem e ensino de Português** In: _____ (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo, Editora Ática, 1997.

_____. In: XAVIER, Antonio. C.; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

GIANASTACIO, Vanderlei. **O sufixo -ismo na história das gramáticas da Língua Portuguesa**. In: Anais 12º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP 3º Congresso Internacional de Lusofonia. (Evento realizado de 1 a 3 de maio de 2008, PUC-SP). São Paulo: IP/PUC-SP, 2010. Disponível em: <<http://www.usp.br/gmhp/publ/GiaA2.pdf>>. Acesso: 10 jan 2013.

GIANASTACIO, Vanderlei. **A presença do sufixo -ismo nas gramáticas da língua portuguesa e sua abrangência dos valores semânticos, a partir do Dicionário de Língua Portuguesa Antônio Houaiss**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: FFLCH USP, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-30112009-151358>>. Acesso: 10 jan 2013.

GOULART, Cecília. M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, set_dez, número 18. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001, pp. 5-21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_03_cecilia_m_a_goulart.pdf> Acesso: 24 nov 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, ed. Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. In: XAVIER, Antonio. C.; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

JARDINI, Renata S. R.; GOMES, Patrícia T. S. **Alfabetização com as boquinhas – livro do professor**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz A. In: XAVIER, Antonio. C.; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

MEIRELES, Iracema. (Org.); **A casinha feliz**. Rio de Janeiro, EDC – Editora Didática e Científica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Método em uma época histórica de transição. In: _____ **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 189-204.

MORAIS, Artur G. de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso: 03 jun 2012.

MORTATTI, Maria do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000a.

_____. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. São Paulo. Cadernos CEDES, ano XX, n 52, novembro/2000b.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e Letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso: 03 jun 2012.

_____. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008a. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso: 03 jun 2012.

_____. **Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, Vol. 89, Nº 223: 2008b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/882/1152>> Acesso: 03 jun 2012.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Edilson M. de; ALMEIDA, José L. V. de; ARNONI, Maria E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Maria B. F. **Contribuições do círculo de bakhtin ao ensino da língua materna**. **REVISTA DO GELNE** – Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste Vol. 4, nº 1; Fortaleza: GELNE/UFC, 2000. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf>. Acesso: 03 jun12.

OCDE-PISA-2000. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso: 05 mar. de 2013.

PERES, Tirsia R. Educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, João C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 27-47. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso: 24 nov 2012.

POSSENTI, Sírio. **Gramática e política**. In: GERALDI, J. W. (Org) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Editora Ática, 1997.

_____. **A cor da língua e outras croniquinhas de linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso: 12 out 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Mario A. da S. **Casa e balcão: os caixeiros de Salvador (189-1930)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita**. 4ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, João C. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870/1930).** (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>. Acesso: 23 nov 2012.

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

_____. **Linguagem e escola. Uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

VIEIRA, Sofia L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. INPE, v.88, n.219, maio/ago, 2007, p. 291-309.