

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALIENE PINTO DA ROSA

**O USO DOS DIFERENTES MODELOS DE LETRAS  
MANUSCRITAS EM ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA  
ANÁLISE DE CADERNOS UTILIZADOS ENTRE AS DÉCADAS DE  
1990 E 2010.**

Porto Alegre  
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**ALIENE PINTO DA ROSA**

**O USO DOS DIFERENTES MODELOS DE LETRAS  
MANUSCRITAS EM ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DE CADERNOS UTILIZADOS ENTRE AS  
DÉCADAS DE 1990 E 2010.**

Dissertação apresentada para Banca de Defesa,  
como requisito para obtenção do título de Mestra em  
Educação no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

**Orientador:** Dr. José Luís Schifino Ferraro

Porto Alegre  
2023

## Ficha Catalográfica

R788u Rosa, Aliene Pinto da

O uso dos diferentes modelos de letras manuscritas em atividades de alfabetização : uma análise de cadernos utilizados entre as décadas de 1990 e 2010 / Aliene Pinto da Rosa. – 2023.

222 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro.

1. alfabetização. 2. letramento. 3. letra manuscrita. 4. história da alfabetização. 5. cadernos escolares. I. Ferraro, José Luís Schifino. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Após um pouco mais de dois longos anos entre aulas, estudos, pesquisas e escritas, chega o tão esperado momento da defesa da dissertação. Confesso que não foi fácil adequar a minha rotina de 50 horas de trabalho (30 horas na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e 20 horas em uma escola privada) em sala de aula, alternando momentos de estudo e pesquisa. Foi necessário disciplina e foco para que eu conseguisse vencer as etapas e desafios os quais me propus a enfrentar nesta etapa de minha formação.

O mestrado foi um sonho tanto pessoal, quanto profissional, que parecia tão distante e que de repente, tornou-se real. Não imaginava que seguir o caminho de pesquisadora em Educação seria ao mesmo tempo tão árduo, gratificante e emocionante. Também não imaginava e, tampouco esperava, frente as reviravoltas ao longo desta caminhada, poder produzir algo sólido e relevante, consoante com minha atuação profissional. Nada seria possível sem dedicação e sem o apoio e o auxílio de tantas pessoas queridas e importantes na minha vida.

À minha mãe Rejane, que esteve tão presente durante esses dois anos, me cuidando quando foi preciso – não só da parte física, mas, principalmente, da parte emocional – me fazendo rir e me sentir mais leve, quando o mundo parecia desabar. Te amo, mãe! Tu és a minha base!

À minha avó Francisca que, todos os dias, me alegrava e me alegra com mensagens de carinho e força. Te amo, vovó!

Ao meu pai de coração Geraldo, que comemorou tanto comigo a conquista dessa etapa, mas não pode estar aqui para ver eu chegar ao final; eu sei que, de onde tu estiveres, estás torcendo e comemorando, brindando com teu copinho e dizendo “um brinde a vida, sou feliz por isso”. Tu foste meu exemplo de Pai, te amarei para sempre!

Aos meus companheiros felinos Micodelys e Frida, por terem me proporcionado momentos de relaxamento quando me sentia triste ou angustiada, vindo para perto de mim ronronar e me dar carinho, ouvindo o meu silêncio e me acompanhando nos momentos solitários de escrita. São meus amores!

Ao meu querido amigo Marcos, por ter me auxiliado na construção do meu projeto de pesquisa, que foi avaliado e aceito durante a seleção para o mestrado em

2020. Sem teu auxílio e compartilhamentos de ideias, eu não teria conseguido! Obrigada por teres sido e por seres tão acessível e compreensivo nos momentos que tanto precisei. Tu és um exemplo de amigo!

À minha querida amiga Jaqueline, por ter traduzido para a Língua Inglesa o resumo desta dissertação. Jaque, teu auxílio nesse momento foi fundamental, obrigada!

Aos meus amigos queridos, por terem compreendido tantos “nãos” ditos por mim, por não poder estar junto em momentos diversos de comemoração. A compreensão de vocês, o apoio e o incentivo, foram fundamentais nesta etapa. Meu muito obrigada!

Ao professor Dr. Marcos Villela Pereira, que iniciou minha caminhada no Mestrado, como meu orientador, me dando um norte sobre como eu poderia seguir na minha pesquisa. Infelizmente tu não podes continuar nessa caminhada comigo, mas saiba que teus ensinamentos e conselhos iniciais foram fundamentais para que eu chegasse ao final. Tu és um exemplo de professor que me marcou positivamente durante a graduação e depois no início do mestrado. Meus eternos agradecimentos!

Ao professor Dr. José Luís Ferraro, por ter assumido minha orientação com a saída do professor Marcos, e por ter sido tão presente e tão paciente em todos os momentos que precisei, durante minha escrita da dissertação. Profe Zé, saiba que teu apoio e teus direcionamentos foram fundamentais para eu chegar ao final. Obrigada!

Às professoras Dra. Eliane Peres e Dra. Bettina Steren, por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa, trazendo tantos apontamentos fundamentais à minha análise e para a conclusão da minha pesquisa. Obrigada!

Ao Hisales, por ter me recebido tão bem em julho de 2022, quando fui à campo, realizar a pesquisa e os registros dos cadernos referentes ao processo de alfabetização. Todos que lá me receberam foram extremamente atenciosos e solícitos, meu muito obrigada!

Agradeço às pessoas que doaram seus cadernos ao Hisales, permitindo que nós, pesquisadores, tenhamos materiais para poder seguir investigando casos que nos inquietam e auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. Obrigada!

E, por fim, destaco minha persistência e obstinação; por não ter desistido da luta e ter conseguido chegar ao final. Por ter mantido a lucidez de ter realizado um

mestrado em meio à pandemia de Covid-19 e de estar finalizando este processo com a satisfação pelo resultado obtido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

Um viva aos pesquisadores e à pesquisa em Educação!

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (FERREIRO, 1985, p. 8)

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado procurou averiguar quais as práticas relacionadas ao discurso sobre a psicogênese da alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010. Para esse fim, a pesquisa foi realizada a partir da análise de cadernos escolares – das atividades propostas e das letras manuscritas que apareceram nesse período. A pergunta que norteia este projeto é: que exercícios eram propostos pelos docentes e quais eram os modelos de letras manuscritas, no processo de alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010, a partir da análise dos cadernos de alfabetização? O objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento dos tipos de atividades propostas pelos professores, entre as décadas de 1990 e 2010, e quais eram os modelos de letras manuscritas utilizadas no processo de alfabetização, tendo como parâmetro 5 (cinco) anos após o livro *Psicogênese da Língua Escrita*. Com relação a metodologia desta investigação – a qual se insere a partir de uma abordagem qualitativa buscando visualizar os aspectos que afetaram e influenciaram o uso da letra cursiva no processo de alfabetização – trata-se de uma pesquisa documental, pois foram utilizados cadernos de alfabetização, provenientes da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, todos do período que envolve o processo de alfabetização (1º ano ou 1ª série do Ensino Fundamental e 2º ano ou 2ª série do Ensino Fundamental), de escolas públicas e privadas, entre as décadas de 1990 e 2022. Foram utilizados 28 cadernos oriundos do HISALES, escolhidos de forma aleatória, sendo: 11 cadernos da década de 1990, 10 cadernos da década de 2000 e 7 cadernos da década de 2010. Para analisar os cadernos, que foram os objetos de pesquisa desta dissertação, segui alguns passos pré-estipulados, que estão descritos no item da Metodologia. Como resultado desta investigação, após a análise dos cadernos de alfabetização, se evidenciou que entre as décadas pesquisadas – de 1990 à 2010 – foi percebida mudanças marcantes e significativas nas atividades e práticas registradas nos cadernos, que refletiram na maneira de alfabetizar por parte dos professores e, também, percebeu-se que houve a permanência de alguns modelos de atividades, que foram registrados nos cadernos, em todas as décadas analisadas.

**Palavras-chave:** alfabetização; letramento; letra cursiva; letra de imprensa; letra manuscrita; língua escrita; história da alfabetização; cadernos escolares; atividades de alfabetização; psicogênese da alfabetização.



## **ABSTRACT**

This master's dissertation sought to find out which practices were related to the discourse on the psychogenesis of literacy between 1990s and 2010s. To this end, the research was carried out based on the analysis of school notebooks - the proposed activities and the handwritten letters that appeared during this period. The question that guides this project is: what exercises were proposed by the teachers and what were the models of handwritten letters, in the literacy process between the 1990s and 2010s, based on the analysis of literacy notebooks? The objective of this research was to carry out a survey of the types of activities proposed by teachers, between the 1990s and 2010s, and what were the models of handwritten letters used in the literacy process, having as a parameter 5 (five) years after the book *Psychogenesis of the Written Language*. Regarding the methodology of this investigation - which is part of a qualitative approach seeking to visualize the aspects that affected and influenced the use of cursive in the literacy process - this is a documentary research, as literacy notebooks were used, from the city of Pelotas, in the state of Rio Grande do Sul, all in the period involving the literacy process (1st year or 1st grade of Elementary School and 2nd year or 2nd grade of Elementary School), from public and private schools, between 1990s and 2010. 28 notebooks from HISALES were used, randomly chosen, as follows: 11 notebooks from the 1990s, 10 notebooks from the 2000s and 7 notebooks from the 2010s. To analyze the notebooks, which were the research objects of this dissertation, I followed some pre-stipulated steps, which are described in the Methodology Item. As a result of this investigation, after analyzing the literacy notebooks, it was evident that between the decades researched – from 1990 to 2010 – marked and significant changes were perceived in the activities and practices recorded in the notebooks, which reflected in the way of teaching literacy on the part of teachers and, also, it was noticed that there was the permanence of some models of activities, which were registered in the notebooks, in all the analyzed decades.

**Keywords:** literacy; cursive; block letter; capital letter; handwritten letter; written language acquisition; history of literacy; school notebooks; literacy activities; psychogenesis of literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem retirada do livro FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 189 .....	114
Figura 2 - Acervo Hisales - Caderno PEL-1990-001 - Identificação C4, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	118
Figura 3 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005 - Identificação C2, ano 1991, 1º série, gênero feminino .....	118
Figura 4 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-011 - Identificação C10, ano 1999, 1º ano, gênero feminino .....	119
Figura 5 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001 - Identificação C4, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	119
Figura 6 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-002 - Identificação C2, ano 1990, 1º série, gênero feminino .....	120
Figura 7 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004 - Identificação C5, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	120
Figura 8 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003 - Identificação C1, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	121
Figura 9 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003 - Identificação C1, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	122
Figura 10 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003 - Identificação C1, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	122
Figura 11 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004 - Identificação C5, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	123
Figura 12 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004 - Identificação C5, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	123
Figura 13 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005 - Identificação C2, ano 1991, 1º série, gênero feminino .....	124
Figura 14 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010 - Identificação C5, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	124
Figura 15 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-008 - Identificação C8, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	125
Figura 16 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-011 - Identificação C10, ano 1999, 1º ano, gênero feminino .....	125

Figura 17 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990- 002 - Identificação C2, ano 1990, 1º série, gênero feminino .....	126
Figura 18 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001 - Identificação C4, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	127
Figura 19 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005 - Identificação C2, ano 1991, 1º série, gênero feminino .....	127
Figura 20 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003 - Identificação C1, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	128
Figura 21 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010 - Identificação C5, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	128
Figura 22 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001 - Identificação C4, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	130
Figura 23 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-002 - Identificação C2, ano 1990, 1º série, gênero feminino .....	130
Figura 24 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004 - Identificação C5, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	131
Figura 25 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-006 - Identificação Caderno 1 - 1991, 1º série, gênero masculino .....	131
Figura 26 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010 - Identificação C5, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	132
Figura 27 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010 - Identificação C5, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	132
Figura 28 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001 - Identificação C4, ano 1990, 1º série, gênero masculino .....	133
Figura 29 - Acervo Hisales - Caderno PEL1990-008 - Identificação C8, ano 1999, 1º série, gênero masculino .....	134
Figura 30 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001 - Identificação Caderno 6, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	141
Figura 31 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-003 - Identificação Caderno 3 - 2000, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	141
Figura 32 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008 - Identificação C4, ano 2009, 1º série, gênero feminino .....	142
Figura 33 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	142

Figura 34 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	144
Figura 35 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	145
Figura 36 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	145
Figura 37 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	146
Figura 38 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	146
Figura 39 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010 - Identificação C10, ano 2009, 1º série, gênero masculino .....	146
Figura 40 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	148
Figura 41 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008 - Identificação C4, ano 2009, 1º série, gênero feminino .....	148
Figura 42 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001 - Identificação Caderno 6, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	149
Figura 43 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008 - Identificação C4, ano 2009, 1º série, gênero feminino .....	150
Figura 44 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007 - Identificação Caderno 3 - 2009, ano 2009, gênero não informado .....	150
Figura 45 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006 - Identificação Caderno 2 - 2009, ano 2009, gênero feminino .....	151
Figura 46 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001 - Identificação Caderno 6, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	152
Figura 47 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-004 - Identificação Caderno 4 - 2000, ano 2000, gênero masculino .....	152
Figura 48 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	153
Figura 49 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007 - Identificação Caderno 3 - 2009, ano 2009, gênero não informado .....	153
Figura 50 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001 - Identificação Caderno 6, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	154

Figura 51 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-003 - Identificação Caderno 3 - 2000, ano 2000, 1º série, gênero feminino .....	155
Figura 52 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009 - Identificação C5, ano 2009, gênero masculino .....	156
Figura 53 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-004 - Identificação Caderno 4 - 2000, ano 2000, gênero masculino .....	156
Figura 54 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007 - Identificação Caderno 3 - 2009, ano 2009, gênero não informado .....	157
Figura 55 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-005 - Identificação Caderno 1 - 2009, 2 ano, gênero masculino .....	158
Figura 56 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	158
Figura 57 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	160
Figura 58 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006 - Identificação Caderno 2 - 2009, ano 2009, gênero feminino .....	161
Figura 59 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006 - Identificação Caderno 2 - 2009, ano 2009, gênero feminino .....	161
Figura 60 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006 - Identificação Caderno 2 - 2009, ano 2009, gênero feminino .....	162
Figura 61 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	163
Figura 62 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	163
Figura 63 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009 - Identificação C5, ano 2009, gênero masculino .....	164
Figura 64 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009- Identificação C5, ano 2009, gênero masculino .....	164
Figura 65 - Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008 - Identificação C4, ano 2009, 1º série, gênero feminino .....	165
Figura 66 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	171
Figura 67 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	171

Figura 68 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	173
Figura 69 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	173
Figura 70 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	174
Figura 71 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1ª série, gênero masculino .....	174
Figura 72 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	175
Figura 73 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-004 - Identificação C1, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	175
Figura 74 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	176
Figura 75 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	176
Figura 76 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	177
Figura 77 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	178
Figura 78 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-004 - Identificação C1, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	178
Figura 79 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	178
Figura 80 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	179
Figura 81 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-007 - Identificação C19, ano 2018, 1º ano, gênero feminino .....	180
Figura 82 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	180
Figura 83 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-007 - Identificação C19, ano 2018, 1º ano, gênero feminino .....	180
Figura 84 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-007 - Identificação C19, ano 2018, 1º ano, gênero feminino .....	181

Figura 85 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	181
Figura 86 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	182
Figura 87 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	182
Figura 88 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	183
Figura 89 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	183
Figura 90 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	184
Figura 91 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	185
Figura 92 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	185
Figura 93 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	186
Figura 94 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	186
Figura 95 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	187
Figura 96 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	187
Figura 97 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002 - Identificação C13, ano 2000, 1º série, gênero masculino .....	187
Figura 98 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	188
Figura 99 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	188
Figura 100 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-005 - Identificação C3, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	189
Figura 101 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	190

Figura 102 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	190
Figura 103 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001 - Identificação C3, ano 2010, 1º ano, gênero feminino .....	191
Figura 104 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003 - Identificação C8, ano 2010, 1º ano, feminino .....	192
Figura 105 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006 - Identificação C2, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	192
Figura 106 - Acervo Hisales - Caderno PEL2010-005 - Identificação C3, ano 2019, 2º ano, gênero feminino .....	193



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de trabalhos escolhidos para a composição do Estado da Arte	44
Tabela 2 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 1990 .....	115
Tabela 3 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 2000 .....	135
Tabela 4 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 2010 .....	166

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA</b> .....	<b>23</b>
<b>1- SOBRE A HISTÓRIA DA ESCRITA E AS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>2- CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA</b> .....	<b>35</b>
<b>3- SOBRE O USO DOS CADERNOS NA PESQUISA</b> .....	<b>40</b>
<b>4- ESTADO DA ARTE</b> .....	<b>44</b>
<b>5- METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
5.1- Caracterização da Pesquisa .....	61
5.2- Origem dos cadernos a serem analisados .....	62
5.3- Procedimentos metodológicos .....	63
5.4- Técnica de análise .....	64
5.5- Cuidados Éticos na Pesquisa .....	65
<b>6- CONCEITUANDO CADERNOS</b> .....	<b>66</b>
6.1- Sobre a importância do caderno como fonte e/ou objeto de pesquisa ..	74
<b>7- A RELEVÂNCIA DA OBRA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	<b>92</b>
<b>8- ANÁLISE DOS CADERNOS</b> .....	<b>113</b>
8.1- As décadas de 1990, 2000, 2010 e 2020 .....	115
8.2- Relação das atividades .....	115
8.2.1- Anos de 1990-1999 .....	115
8.2.2- Anos de 2000-2009 .....	135
8.2.3- Anos de 2010-2019 .....	166
8.3- Comentários a respeito das atividades pesquisadas .....	194
8.3.1- Anos 1990 à 1999 .....	194
8.3.2- Anos 2000 a 2009 .....	196
8.3.3- Anos 2010 a 2019 .....	200
<b>11- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>213</b>

## INTRODUÇÃO

Diante da evolução das teorias pedagógicas – e tendo em vista as mudanças ocorridas em diversos contextos sociais e educacionais – a escolha do modelo de letra manuscrita, por parte do aluno, ainda é um processo que acarreta insegurança, podendo gerar conflitos seja para o docente alfabetizador, seja para os estudantes em processo de alfabetização; mais especificamente no âmbito da aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, é preciso destacar que a prática da escrita a mão exige da pessoa que escreve diversas habilidades específicas, como: movimentos das mãos e dos braços – que se inscrevem na perspectiva do desenvolvimento da motricidade –, dos olhos, habilidades de leitura, de memória, entre outras.

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças se deparam com um universo letrado diversificado. Na sala de aula, normalmente, são trabalhados dois modelos de escrita principais aplicados: “letra de imprensa” (também chamada de letra bastão ou de forma), minúscula e maiúscula ; e “letra cursiva”, minúscula e maiúscula. Esses padrões costumam ser retratados em painéis de alfabeto, painéis decorativos (frases de boas-vindas, bom-dia, calendário, etc), cabeçalhos de atividades e escritas dos professores no quadro para cópia.

Considerando que a escola é o lugar onde a criança irá realizar a escrita manuscrita praticamente durante toda a sua permanência, é razoável que a escolha pela tipologia da letra seja feita pela criança, levando em consideração suas vivências escolares e a sua interação com os diversos tipos de letras existentes. Interação esta que deve ser proporcionada e estimulada pelos professores na escola, ou seja: na sala de aula e nos diversos locais em que a escola permita a interação com o mundo letrado.

Vivenciando essas experiências e outras diversas, além do ambiente escolar, a criança depara-se com tipos de letras diversos, encontrados em lugares distintos, tais como: internet (sites de pesquisa, redes sociais, entre outros), jogos e aplicativos de celular, nos editores de texto disponíveis nos computadores (no momento de produzir um trabalho), propagandas em lugares diversos (panfletos, *outdoors*, televisão, fachadas de estabelecimentos, etc.), entre outros. Em um mundo que está, cada vez mais, imerso na tecnologia e na amplitude de informações diversas, não se pode ignorar a importância desse “catálogo de letras” disponível para consumo diário e cotidiano. Desta forma, vejo a importância de

apresentar a diversidade de modelos de letras existentes para as crianças, possibilitando às mesmas a escolha de qual modelo contribui para deixá-las mais seguras para escrever no dia-a-dia, sendo fundamental para seus desenvolvimentos motor e cognitivo, visando a construção de conhecimento durante o processo de alfabetização – um conhecimento deste processo e outros a ele associados –, bem como possibilita maior segurança dos estudantes em formação, o que aumenta seu engajamento relacionado ao seu próprio processo de alfabetização.

Dessa forma, o tópico central da minha proposta de pesquisa será averiguar quais as práticas relacionadas ao discurso sobre a alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010, a partir da análise de cadernos escolares – das atividades propostas e das letras manuscritas que apareceram nesse período – construindo um cenário comparativo dos modelos de letras utilizadas e a sua relação com os diferentes ambientes socioculturais e necessidades de cada época.

Para fundamentar minha pesquisa, me proponho a analisar algumas das teorias de aprendizagens construtivistas, visando uma problematização mais aprofundada sobre metodologias de alfabetização nos diferentes ambientes de aprendizagens existentes ao longo do gradiente temporal proposto; o que possivelmente também evidenciará a existência de determinado gradiente social. Neste cenário, a presente pesquisa assume um relevante papel dentro do cenário pedagógico atual, servindo como base à compreensão de alguns pontos: (a) quais atividades eram propostas pelos docentes das diferentes épocas para o ensino da letra manuscrita; (b) a (in)existência de oportunidades de escolha de tipos de letras para serem usadas por parte do aluno e; (c) qual, historicamente, tende a ser o primeiro modelo de letra apresentada pelo docente para os alunos.

Com isso, o objetivo geral desta dissertação **foi realizar um levantamento dos tipos de atividades propostas pelos professores, entre as décadas de 1990 e 2010, e quais eram os modelos de letras manuscritas utilizadas no processo de alfabetização, tendo como parâmetro 5 (cinco) anos após o livro Psicogênese da Língua Escrita**. Assim, a pergunta de pesquisa definida por mim corresponde a: **que exercícios eram propostos pelos docentes e quais eram os modelos de letras manuscritas, no processo de alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010, a partir da análise dos cadernos de alfabetização?**

Para me auxiliar na pesquisa, de forma que a pergunta desta investigação proposta consiga ser respondida, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar cadernos de alfabetização utilizados por estudantes da educação básica entre as décadas de 1990 e 2010.
- Identificar as estratégias didático-metodológicas presentes nos cadernos e utilizadas pelos docentes alfabetizadores nas atividades propostas.
- Comparar os cadernos para fins de identificação das transições que dizem respeito ao uso da letra de imprensa maiúscula, imprensa minúscula e cursiva, respectivamente.
- Verificar a existência de disrupções ou padrões metodológicos relacionados à alfabetização a partir da análise dos cadernos entre as décadas propostas.

A presente dissertação está dividida entre esta introdução, no qual apresento a relevância da pesquisa e meus objetivos; um breve relato sobre a minha trajetória enquanto professora e o meu interesse pelo tema; relato sobre as diferentes concepções sobre a alfabetização no Brasil; relação da alfabetização com a cultura; aquisição da linguagem escrita e o uso da letra cursiva; estado da arte; e a explicação de como realizei a minha pesquisa (metodologia); seguido dos capítulos que compõem essa dissertação: conceituando cadernos, análise dos cadernos pesquisados e considerações finais.

## **TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA**

Minha caminhada no mundo da educação começou ainda em 2005, ano em que iniciei meu curso de graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ao longo dos quatro anos dedicados à Faculdade – e, portanto, a minha formação como professora – tive contato não apenas com distintas teorias, mas me deparei com uma série de práticas a elas relacionadas; práticas que, por sua vez, me permitiram colocar em ação uma série conhecimentos e saberes mobilizados em relação a estratégias de ensino e de aprendizagem voltadas aos alunos da Educação Básica.

No ano seguinte à minha formatura, já em 2010, tive minha primeira turma como professora, em uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma turma de Jardim com crianças de três anos de idade. Este foi meu primeiro contato – já como profissional – com a sala de aula, onde, de fato, pude começar a colocar em prática tudo aquilo que me foi permitido aprender durante o curso de Pedagogia. No entanto, a ênfase/habilitação de meu curso de licenciatura era voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o que me fez buscar (ainda em 2010) uma Especialização em Educação Infantil Gestão e Docência, também pela PUCRS – o que considero um importante elemento relacionado à minha prática docente, afinal eu estava assumindo uma turma de Educação Infantil.

No decorrer de seis anos, e após o término de minha especialização, permaneci lecionando para crianças da Educação Infantil, com idades entre 3 e 5 anos, em duas consideradas “grandes” escolas particulares de Porto Alegre. Uma vez inserida naquela realidade, e consciente de que mesmo não sendo a alfabetização o objetivo da Educação Infantil, ambas instituições de ensino valorizavam o letramento desde o primeiro nível desta etapa escolar, de forma que as crianças já fossem se familiarizando com a escrita das letras e seus diferentes sons – e, em diversos casos, já saíssem do Jardim B alfabetizadas.

Em 2014, devido ao interesse das crianças do Jardim B em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, decidi cursar outra especialização. Assim, escolhi a especialização em Alfabetização; curso que realizei na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). O intuito era aprender mais sobre as diferentes

metodologias de ensino e abordagens pedagógicas voltadas à aquisição da língua escrita.

A seguir, no ano de 2015 fui nomeada como professora na rede Municipal de Porto Alegre. Meu concurso havia sido para os Anos Iniciais e, naquele momento, assumi como docente em uma escola da periferia da capital localizada no bairro Restinga Velha. Nesta escola, trabalhei por quatro anos com a alfabetização, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Decidi, então, que iria lecionar em duas instituições de diferentes competências administrativas e, portanto, de realidades distintas: no turno da manhã, me dedicava a um 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, e no turno da tarde, com uma turma de Educação Infantil de uma escola privada Porto Alegre com crianças de cinco anos (Jardim B).

Neste período, eu comecei a me inteirar mais sobre como ocorre o processo de alfabetização, vivenciar com mais intensidade as diferentes formas de abordagem da escrita; as dificuldades que as crianças podem apresentar durante este processo; quais metodologias de ensino eram mais eficazes durante as atividades; e refletir sobre qual deveria ser o papel do professor alfabetizador em sala de aula. Ao mesmo tempo, confrontava as diferenças e as semelhanças entre a forma em que se manifestava o interesse das crianças pela aprendizagem da escrita, nestas duas realidades que eu estava trabalhando: nas redes municipal e privada de ensino.

Foi durante essa vivência em ambas as instituições, realizando atividades que envolviam o nome das crianças da turma; palavras e imagens; escrita espontânea; pseudo-leituras; as letras e seus sons; e a escrita de palavras diversas, que comecei a perceber que a aquisição da letra cursiva era um dos temas que mais gerava insegurança nos alunos envolvidos nas séries iniciais e no último ano da Educação Infantil: a hora de escrever a próprio punho.

Durante os meus até então quatro anos como alfabetizadora na rede Municipal de Porto Alegre, deparei-me com questionamentos das próprias crianças, como: *“sora, é tão difícil fazer essa letra, eu não consigo...”*. Tal fato culminou em percepções que apontavam para a desmotivação discente, ocasionando, em alguns momentos, a perda do interesse pela escrita nos processos iniciais da alfabetização e, a longo prazo, pela própria letra manuscrita. Ao observar a escolha das crianças, no que dizia respeito ao tipo da letra para realização de suas atividades escolares,

pude perceber um “alívio” por parte delas ao poderem escolher outra letra para escrever e não somente a cursiva.

Diferentemente do que percebi na escola pública, na rede privada as crianças demonstravam curiosidade, vontade e tinham pressa em aprender a escrever utilizando, principalmente, a escrita cursiva. Vislumbravam o ano seguinte em que já estariam no 1º ano, mesmo não estando ainda em idade ou série para início do processo de alfabetização. Durante atividades lúdicas propostas, na rede privada, as quais inserem as crianças no mundo letrado, minha percepção era a de que esse processo era dado de maneira mais fluida: em pouco tempo, as crianças já estavam identificando o som das letras, bem como algumas palavras, e já aventuravam-se por tentar a escrita da letra cursiva, mesmo sem serem diretamente estimuladas.

Paralelamente às vivências relacionadas nos parágrafos, deparei-me com um universo letrado demasiadamente digital. Dessa forma, houve a necessidade de proporcionar momentos diversos em que essas crianças pudessem se aventurar em atividades digitais, como, por exemplo, jogos envolvendo a escrita e o som das letras, simultaneamente à motricidade. Na rede pública, usávamos os computadores com CPU (em sua estrutura de *hardware* tradicional); em contrapartida, na rede privada, eram utilizados, também, os *tablets* e *notebooks*. Tendo em vista essa realidade virtual, outros modelos de letras foram percebidos pelos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e interessante.

Durante as reuniões pedagógicas e de formação, em ambas as realidades escolares, discutimos quais eram as maneiras ideais para apresentar os diversos tipos de letras, tanto nos trabalhos em sala de aula como em diferentes expositores no universo digital. Entre os professores, não havia um consenso: existiam proposições tradicionais, que acreditam que, na sala de aula, deve-se trabalhar, apenas, com os dois modelos de letra mais corriqueiros (“imprensa”, minúscula e maiúscula; e “cursiva”, minúscula e maiúscula); e as mais “ousadas”, baseadas em teorias contemporâneas, onde os discentes são expostos a diferentes situações com letras diversas, levando em conta, também, as tecnologias.

Vale lembrar que, “toda escrita manuscrita é feita com a mão, tanto a esculpida (como, por exemplo, a escrita monumental) quanto feita no caderno e até a escrita digital (da era tecnológica, como os *tablets*, celulares, etc.), o que varia são os instrumentos utilizados” (PETRUCCI, 1996 *apud* SILVEIRA 2019, p. 26). Porém, esta pesquisa terá como objetivo *apontar quais as práticas relacionadas ao discurso*



*sobre a alfabetização entre as décadas de 1990 e 2020*, ou seja: serão consideradas as formas de utilização do caderno e do lápis de grafite no interior de um planejamento voltado à alfabetização, que, ainda segundo Silveira (2019): “é um instrumento por excelência da escrita infantil na escola”.

Atualmente, ao ainda permanecer lecionando na rede municipal de Porto Alegre, tornei-me professora de uma escola de educação especial no turno da manhã, no qual o público-alvo são crianças autistas, colocando em prática as aprendizagens que obtive na especialização em Educação Especial e Inclusiva, concluída no ano de 2021, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Nessa perspectiva, desenvolvo o letramento e numeramento com crianças entre 6 e 10 anos, dependendo de seu interesse e capacidade, respeitando suas limitações e especificidades.

No turno da tarde, lecionava, até final de 2022, em uma turma de Jardim B (crianças de 5 anos), na rede privada. Nessa escola, trabalhava com livros didáticos desde a Educação Infantil. Estes materiais trazem atividades que envolvem diferentes tipos de letra, mas a cursiva está sempre presente nas páginas em que se trabalha a escrita de cada uma das letras do alfabeto. Observa-se que, aqui, estou fazendo referência a materiais direcionados à Educação Infantil, que não tem como objetivo final a alfabetização e, muito menos, a aprendizagem da letra cursiva.

Desde o início de 2023, comecei a trabalhar em outra instituição privada, com alfabetização em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Nesta escola, trabalhamos a partir de atividades que desenvolvem a consciência fonológica e temos como base de aprendizagem a Psicogênese e os níveis de escrita.

A partir da minha experiência pessoal, transcendi o conjunto de informações, percebidas e relatadas nos parágrafos acima, à realidade escolar vigente que, por sua vez, ilustra um panorama generalizado da alfabetização no país, como reportado por muitos autores.

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

Foram os fatos relatados acima que me fizeram pensar sobre a forma como o ensino da escrita vem ocorrendo ao longo do tempo, principalmente o que está relacionado ao desenvolvimento do texto manuscrito envolvendo a letra cursiva; com

as diferentes visões sobre o aluno e seu aprendizado. Trata-se de pensar de que modo foram conduzidas as diferentes abordagens a ela relacionadas durante anos de prática de alfabetização; levando em conta os diferentes tipos de letras que foram surgindo e a realidade da informatização dos meios culturais e educacionais que se imiscuíram com novas/outras visões metodológicas.

Assim, o discurso sobre a alfabetização e as metodologias adotadas pelo docente, são imprescindíveis à elaboração da identidade infantil. Somado a esses fatos, o ambiente sociocultural onde a criança está inserida parece ser determinante a partir de um papel modulador fundamental relacionado à escolha docente por metodologias adequadas à alfabetização dos respectivos indivíduos. Logo, diante de um mundo cada vez mais tecnológico, a letra cursiva mantém-se como uma das letras-base nos anos iniciais do Ensino Fundamental; mesmo diante de tantos modelos expostos em diferentes ambientes.

Pelas questões descritas acima, decidi pesquisar, então, os tipos de letras manuscritas utilizadas na alfabetização, ao longo de um período à luz das metodologias de alfabetização que marcaram o período entre 1990 e 2020. A pesquisa irá se basear na análise de cadernos escolares e em revisões bibliográficas relacionadas ao tema, afinal “os cadernos de alunos possibilitam compreender, mesmo que com certas limitações, o fazer cotidiano escolar a partir do registro de sujeitos até, então, não tão reconhecidos em estudos e pesquisas acadêmicas” (SILVEIRA, 2019).

Ainda, conforme Hérbrard (2000) e sua ideia sobre o caderno:

(...) o autor aborda a escritura escolar e o seu principal suporte o códice, cayer, caderno, suas mudanças, principalmente da materialidade, afirmando que o mesmo se tornou um dos objetos mais recorrentes na vida cotidiana dos sujeitos escolares.

Hérbrard (2000) aponta o fato de que as diversas pesquisas, que têm como base os cadernos dos diferentes períodos da alfabetização (ano, realidade social, localidade etc.), têm contribuído também com a História da Alfabetização, pois: “na maioria das vezes, está registrado nesses suportes grande parte das atividades propostas na sala de aula, o que permite, assim, o entendimento sobre as propostas de alfabetização de um determinado tempo e espaço” (HÉRBRARD, 2000).

Ainda a respeito dos cadernos e da sua importância em relação à educação e sua trajetória no tempo, Viñao (2008, p.17) corrobora ao afirmar que:

(...) os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão mencionados como os de hibridação, adaptação, rechaço ou de aceitação que costumam acompanhá-los”.

Desta forma, podemos perceber o quanto o caderno será um relevante objeto de pesquisa para a presente dissertação. Tanto para acompanharmos a trajetória do uso da letra cursiva ao longo dos anos, durante o processo de alfabetização, quanto para mapear as diferentes sociedades e indivíduos, bem como o tipo de letra utilizado, as diretrizes vigentes e suas perspectivas teórico-metodológicas em cada época, em dado espaço-tempo.

## **1- SOBRE A HISTÓRIA DA ESCRITA E AS TEORIAS CONSTRUTIVISTAS DE ALFABETIZAÇÃO**

A história da escrita começa a ser contada desde a pré-história. Nesta época, relata-se que o ser humano fazia desenhos nas paredes das cavernas, como forma de se comunicar e de registrar os acontecimentos de sua vida cotidiana, como a relação com a natureza – principalmente de subsistência, como a caça. Esses desenhos são chamados de “pinturas rupestres” e, acreditam os historiadores, tinham o intuito de transmitir as ideias, experiências e as necessidades desses povos (MARTINS, CARVALHO E DANGIÓ, 2018).

As pinturas rupestres não eram consideradas um tipo de escrita, pois não havia uma padronização e uma organização nos desenhos e/ou rabiscos. Mas, mesmo não tendo essa consideração, configurou-se como marco do início da comunicação entre os seres humanos (MARTINS, CARVALHO E DANGIÓ, 2018).

O artigo “O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica”, escrito por Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 338), nos traz o seguinte apontamento:

Sistemas de escrita foram elaborados, reelaborados e até mesmo extintos por diferentes povos e foram necessários mais de seis mil anos para que a escrita alcançasse o estágio no qual se encontra. Antes disso, o homem criou uma infinidade rica de símbolos gráficos e mnemônicos para acumular informações.

Com o passar dos anos, a maneira de se comunicar dos humanos foi evoluindo. Porém, em que pese ainda não havia o desenvolvimento da leitura e da escrita, os indivíduos se comunicavam por meio de símbolos ou desenhos os quais reconheciam e interpretavam.

A escrita pode ser entendida como um instrumento de reprodução da fala humana. Contudo, ela é muito mais que a pintura da voz. Tornou-se a principal ferramenta do conhecimento, da ciência, da literatura, da informação popular via imprensa e uma arte em si (a caligrafia), além de outras manifestações (FISCHER, 2009).

Riolfi (2009), nos cita o autor Manguel (1998), que diz que:

A escrita foi desenvolvida por uma necessidade econômica: a de registrar quantidades de terras e de animais, bem como a de delimitar regiões geográficas. Para tais fins pragmáticos, os sumérios desenvolveram uma tecnologia apropriada para suas necessidades específicas - a escrita cuneiforme. Manguel mostra que, ao se apropriar dessa escrita rudimentar para fins diferentes daqueles originalmente imaginados, nossos antepassados remotos foram, paulatinamente, construindo um instrumento ainda mais potente e que causou uma grande revolução na humanidade: o alfabeto fonético (RIOLFI, 2009, p. 123 e 124).

A escrita foi, aos poucos, tornando-se central na organização e na manutenção da nossa cultura, registrando normas e procedimento, compartilhando ideias, oferecendo uma fixidez maior do que a fala, “é o instrumento que pode proporcionar uma coerência de princípios filosóficos e operacionais nas várias instâncias, pois, para além da fala, que pode ser negada ou omitida, a escrita tem força de lei” (RIOLFI, 2009, p. 124).

A escrita deu oportunidade aos seres humanos de registrar em símbolos, no caso as letras, suas ideias, registrando seus pensamentos e fazendo deles algo concreto. Durante muito tempo, foi o “poder” das pessoas de posses e de famílias ricas. Quem tinha o dom da escrita e da leitura, também tinha o poder sobre o outro e sobre a sua mão de obra (FISCHER, 2009, p. 61).

Não é muito diferente do que vemos hoje, em pleno século XXI. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada no ano de 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019 (IBGE, 2019).

Em média, são 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever no Brasil e isso traz diversas consequências, tanto para o indivíduo quanto para o País, como: desemprego, a exclusão social, a falta de capacitação profissional, e a perda da autoestima, pois a pessoa analfabeta não tem a capacidade de preencher um formulário, por exemplo, ou ler algum documento, ou ler o nome de algum ônibus e/ou placas de rua, enfim, são diversas situações que podem trazer constrangimentos. Com o analfabetismo de um número grande de cidadãos, o Brasil acaba por perder economicamente, pois este cidadão terá dificuldades de se inserir no mercado de trabalho e assim contribuir para os cofres públicos e, também, trará gastos para o governo, pois este deveria investir em programas sociais para amenizar os prejuízos causados ao cidadão<sup>1</sup> (IBGE, 2021).

---

<sup>1</sup> Fonte:

[https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,\(3%2C6%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25).). Acesso em 13 mar 2021.

Diversas causas podem ter ocasionado o fato deste indivíduo não ter se alfabetizado na idade escolar correta: impossibilidade de frequentar a escola, exploração do trabalho infantil, moradia em lugares de difícil acesso, ou até mesmo desinteresse na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ocasionando o desconforto em frequentar a escola e realizar as atividades propostas. E é este último ponto que se encaixa também na minha pesquisa. Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 337), escreveram em seu artigo que: “a alfabetização representa um dos grandes desafios a serem vencidos pela educação escolar, sobretudo a pública”. Confirma-se, assim, que a alfabetização ainda é um dos grandes desafios a se vencer, principalmente quando pensamos na educação pública e em como atingir o interesse das pessoas da comunidade na qual a escola pública está inserida.

A partir destas ideias, reafirma-se a importância da aprendizagem da letra manuscrita e as diferentes formas de ensinar os diversos tipos de letras, levando em conta a realidade social na qual os cadernos dos indivíduos que serão pesquisados estão inseridos. Trata-se de investigar e de agir, como afirma Hoffmann (2012, p. 21) de “investigar, que significa manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e de agir, que significa oportunizar situações de aprendizagem enriquecedoras”.

Dentro das diversas teorias de aprendizagem existentes, os pressupostos atuais de ensino fundamentam-se em duas vertentes principais: Sócio-Contrutivismo/Interacionismo, de Vygotsky, e Contrutivismo, de Piaget, que serviram como cerne às proposições desse projeto.

Segundo Radaelli (2011, p. 18):

A análise das abordagens teóricas de Vygotsky, em relação ao processo de interação social permite-nos perceber que o autor visava à dialética do subjetivo e do objetivo, mediados pela linguagem. Para ele, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo, o sujeito e o outro.

No contexto de aprendizagem e ensino, o pressuposto da dialética é fundamental. Konder (2017) nos lembra que a Dialética é vista desde a Grécia Antiga como a arte do diálogo. A contar deste ponto, com o passar dos anos, passou a ser “a arte de, no diálogo, mostrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 2017, p. 12).

É dessa forma que a relação do aluno se dá ao conhecer o mundo letrado e deparar-se com diversos tipos de letras e diversas oportunidades de usá-las: dialeticamente. O aluno interage sobre o seu objeto de estudo, no caso, os diversos modelos de letras; e essa interação transforma-se, ao aplicar o conhecimento cotidianamente, tanto na escola quanto na vida familiar, e, também, dentro do seu contexto social.

A perspectiva teórica delineada por Lev Semenovich Vygotsky pode ser compreendida em termos de três temas gerais que estão presentes em todas as suas obras: a) o uso de um método genético ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação (WERTSCH *apud* VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 9).

Vygotsky nos mostra a importância das interações sociais para a construção do conhecimento de cada indivíduo, sempre respeitando o tempo de cada um. Por isso, é tão importante que o docente tenha claro qual metodologia de ensino é mais afeita ao seu modo de pensar e planejar suas aulas. Segundo Jerome S. Bruner, que assina a introdução do livro “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 1998, Introdução), “um dos principais avanços do psicólogo russo foi o conceito de *atividade mediada*, ou seja, compreender que as ferramentas sociais moldam nossos modos de lidar com o mundo”.

Neste contexto, o papel do professor como mediador do ensino torna-se indispensável. O docente é o responsável por conduzir o aprendizado da escrita nos inúmeros ambientes socioculturais. A avaliação concatenada do panorama sociocultural, elencado às metodologias de ensino, é fundamental durante o processo de alfabetização do aluno e da determinação dos modelos de letra que o profissional irá predispor ao aprendizado inicial da escrita .

(...) as ideias de Vygotsky, colocando a zona de desenvolvimento proximal como possibilidade de aprendizagem através da ação, propondo a interferência do professor para que haja o aprendizado, poderão também ser interpretadas como um processo direcionador, autoritário, se não for bem entendido em sua concepção de trabalho. (RADAELLI, 2011, p. 28)

Riolfi (2009), nos esclarece os dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky busca estabelecer, para compreender como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem:

**Nível de desenvolvimento real:** refere-se à capacidade que a criança apresenta para solucionar atividades ou funções sem o auxílio de outra pessoa. Caracteriza-se, portanto, pelo desenvolvimento já consolidado.

**Nível de desenvolvimento potencial:** refere-se àquelas ações que a criança tem dificuldade para realizar, necessitando da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente que ela para ser bem-sucedida. Nível que denota desenvolvimento, uma vez que não somos capazes de fazer determinadas coisas sem auxílio. (RIOLFI, 2009, p. 98)

Riolfi (2009) ainda segue explicando que, ao examinar os dois níveis citados acima, pode-se concluir que “entre um e outro existe uma zona a ser preenchida”; esta é chamada por Vygotsky de “Zona do Desenvolvimento Proximal” e, compreende, por tanto, “a distância entre o conhecimento real e o potencial, uma vez que comporta as funções psicológicas ainda não consolidadas, mas que já estão presentes na criança em estado embrionário” (RIOLFI, 2009, p. 98).

Para professores que se inspiram na perspectiva vygotskyana para organizar seu modo de trabalhar, talvez a angústia para tentar respondê-las seja um pouco menor, uma vez que, nessa orientação, a educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança, mas, ao contrário, entende que sua principal função é dar origem ao desenvolvimento. Não se trata, portanto, de esperar a criança se desenvolver primeiro para fazê-la aprender depois, mas ao contrário, de fazê-la aprender para que possa se desenvolver (RIOLFI, 2009, p. 109).

Para Piaget, outro teórico no qual fundamento essa pesquisa, o processo de alfabetização não era o foco nem o fim das suas pesquisas e escritas. Entretanto, sua teoria auxilia os professores e pesquisadores da área da educação a compreender e “introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento e o alfabetizando enquanto sujeito cognoscente” (MIRANDA, 2008).

Relacionado a essas premissas, duas teóricas, Ferreiro e Teberosky (1991), afirmam suas pesquisas na teoria de Piaget, fundamentando: uma delas resultou na obra clássica “Psicogênese da Língua Escrita”, livro de cabeceira de muitos alfabetizadores. Segundo as autoras:

(...) foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 31).

O Construtivismo, então, é uma teoria que estuda a origem do conhecimento, considerando que a criança passa por estágios diversos de desenvolvimento até adquirir e construir o conhecimento propriamente dito. Para Piaget, o conhecimento é o resultado da construção pessoal do aluno e o professor é um importante mediador dos processos de ensino e aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 25).



As duas teorias enfatizadas nos parágrafos acima, propostas por Vygotsky e Piaget, são amplamente utilizadas pelos professores dentro da sala de aula, servindo de base para a construção e o entendimento dos mecanismos que regem o aprendizado contemporaneamente. A avaliação do contexto sociocultural no qual o seu aluno está inserido, por parte docente, é fundamental na aplicação de metodologias consistentes para o ensino da escrita. A interação entre conhecimento teórico, prática docente e panorama social do ambiente discente acarreta numa maior probabilidade de aprendizagem do conteúdo por parte das crianças envolvidas no processo de alfabetização.

Mészáros (2005) contribui ao afirmar que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, p. 21).

De uma forma geral, podemos dizer que as teorias construtivistas nos mostram que toda prática tem uma teoria por trás dela e que é impossível qualquer prática sem teoria, por parte do docente. Estas também partem do pressuposto de que o conhecimento se dá na troca, na interação com o outro. É necessário que o professor possibilite aos alunos a troca/interação em sala de aula, de forma que todos possam expor suas ideias e suas hipóteses acerca do que está sendo estudado, neste caso, sobre as diversas letras que poderão ser usadas por cada criança, ao escrever a próprio punho. As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética.

## 2- CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA

De acordo com Emília Ferreiro, em entrevista publicada pela Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>2</sup> (UFRGS), “a alfabetização não é um estado, mas sim um processo” (UFRGS, 2021). Segundo a autora, o processo de alfabetização se inicia mesmo antes da criança saber ler e escrever, e não termina, seguindo ao longo da vida das pessoas.

Ao fazer esta afirmação, Ferreiro aponta como importante fator o “nível de conscientização da criança sobre a escrita”, não se podendo mais discutir a alfabetização nos tempos atuais, como se discutia nas décadas de 1920 e 1950, por exemplo. As crianças de hoje estão imersas em uma cultura digital, repleta de slogans, imagens, títulos, cores e outros apelos visuais; informações estas que são visualizadas diariamente em diversos momentos da sua rotina e que contribuem para o seu processo de alfabetização ao imergi-las em um mundo letrado.

No entanto, não se pode negar que, mesmo no período supracitado, já vigorava uma cultura visual – não tão forte como vemos hoje –, mas que também foi fator importante para o processo de alfabetização das crianças. Porém, as metodologias utilizadas pelos docentes neste período eram diferentes. Elas não permitiam os docentes refletirem sobre os efeitos de uma alfabetização precoce e, menos ainda, sobre a capacidade da criança compreender o código escrito, criando suas hipóteses de aprendizagem. A alfabetização era percebida como mera sistematização entre as letras ( $B + A = BA$ ), o que certamente influenciava os processos de leitura – principalmente em relação a interpretação de textos – e de escrita.

O que quero trazer para discussão é o fato da escrita estar imersa em nossa cultura ajudando a construí-la, desde sempre. Podemos, assim, pensar que muitas das nossas ações do dia a dia são diretamente mediadas pela escrita, como: café da manhã, almoço, procurar filmes ou desenhos na televisão, ler uma bula de remédio, etc. Logo, nossa sociedade também se organiza de forma que vemos a presença da escrita em praticamente tudo, como: *outdoors*, entradas de estabelecimentos como lojas ou restaurantes, parque de diversões, embalagens de brinquedos, identificação de transportes públicos, placas com nomes das ruas, etc.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>  
Acesso em 20 mar 2021.

Nesse sentido, Britto (2010) contribui com para essa discussão: “pertencer à sociedade de cultura escrita e participar dela implica muito mais que saber ler e escrever; é efetivamente viver sob um modo de organização e de produção social mediado pelo escrito” (BRITTO, 2010, p. 8). Com isso, percebemos a presença da escrita em todos os aspectos sociais, não podendo imaginar uma vida adulta sem as habilidades a ela relacionadas e, por extensão, à leitura. Tais habilidades não estão mais associadas apenas aos âmbitos familiares e pessoais, mas também ao exercício pleno da cidadania.

Embora exista um mundo letrado, cheio de informações e diversas escritas, utilizando diferentes tipos de letras e dando, cada vez mais, autonomia às famílias e crianças, o ato de ensinar a ler e escrever recai sobre as escolas, que assumem a responsabilidade de inserção efetiva do aluno no mundo da cultura escrita e seus diferentes tipos de letras, oportunizando, assim, que cada criança crie as suas hipóteses sobre o ato de ler e escrever, consolidando seus conhecimentos e adquirindo de forma efetiva essas habilidades.

Paulo Freire (1976) corrobora com sua concepção de educação: “a grande questão da alfabetização está relacionada à tomada de consciência coletiva e a possibilidade de, pela aprendizagem da palavra escrita, fazer novas e mais significadas leituras de mundo” (FREIRE, p. 23, 1976). O ato de ler e escrever permite ao indivíduo a possibilidade de viver o mundo da forma mais abrangente possível, nos permite pensar e nos relacionar com o outro de forma mais efetiva e segura, nos tornando um ser social.

Colello (2001) em artigo denominado “Alfabetização e Letramento: repensando o Ensino da Língua Escrita” contribui:

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. (COLELLO, 2001, p. 1)

Isso nos leva a pensar que tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder participar efetivamente de todos os momentos que

esta prática nos proporciona. Neste contexto, ao percebermos que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, o autor que, mesmo antes da criança entrar para a escola, ela já está em contato direto com a leitura e a escrita, como bem mencionei no início deste capítulo: em rótulos de produtos, propagandas, desenhos e outros (COLLELO, 2001). A partir deste contato, mesmo sem saber ler e/ou escrever, a criança compreende o significado daquilo no qual ela está observando.

No caso do Brasil, também nos deparamos com um país de cultura grafocêntrica. Como afirmação disto, podemos citar os diversos tipos de avaliação que são aplicadas às escolas, por parte dos governos, de forma a avaliar o nível em que as crianças estão quanto às habilidades de escrita e leitura, como Mendes (2009) nos aponta em sua tese:

No Brasil, a exemplo do que já aconteceu em vários países desenvolvidos preocupados com a qualidade da educação e, desde a segunda metade da última década do século passado, vivemos a experiência avaliativa da educação, em vários níveis. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, promovido pela OCDE, vêm avaliando a educação de países membros da organização e, também, de países não membros que figuram como convidados do projeto, dentre eles o Brasil. Em âmbito nacional, programas como IDEB, ENADE, ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, INAF, tratam de radiografar nosso sistema educacional com vistas a buscar diretrizes para uma intervenção mais especializada. (MENDES, p. 17).

Como esses autores nos apontam, a escrita está intrínseca na cultura do Brasil, seja ela manuscrita ou escrita através de máquinas que evoluíram com o passar do tempo, como: máquinas de escrever, computadores, *notebooks*, *chromebooks*, *tablets*, celulares etc. Todos os meios de trabalho e trabalhadores se utilizam da escrita de alguma forma, até mesmo aqueles que são os ditos analfabetos funcionais (pessoas que não têm a capacidade de compreender textos simples e de interpretar textos, mas, conseguem decodificar pequenas palavras e/ou frases).

Estes elementos vêm ao encontro de minha pergunta de pesquisa – **que exercícios eram propostos pelos docentes e quais eram os modelos de letras manuscritas, no processo de alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010, a partir da análise dos cadernos de alfabetização?** – e, em alguma medida, também significam uma tentativa de compreensão sobre quais as formas e conteúdos foram associados ao processo de alfabetização dos estudantes no período.

Analisando a pergunta em questão sob o prisma de que o Brasil é um país grafocêntrico, com tantas ferramentas de avaliação que visam avaliar também a letra manuscrita dos estudantes e a sua capacidade de escrever, me questiono de qual forma essas avaliações levam em conta a apresentação dos variados modelos de letras para os estudantes em processo de alfabetização e até que ponto considera importante a capacidade da escolha da letra manuscrita por parte da criança, que irá utilizar no decorrer da sua caminhada escolar e, também, após ela?

De alguma forma, acredito que seja válido a presente pesquisa devido a importância do trabalho que se justifica pelos argumentos acima citados.

Para começar a problematização a respeito da linguagem escrita e o uso da letra manuscrita, tomo como referência Britto (2010) ao afirmar que: “quando pensamos sobre escrita, a primeira imagem que vem à cabeça é a de uma linha de letras dispostas numa folha de papel” e complementa dizendo que:

Esta imagem tem lógica, afinal ela remete ao fundamento da escrita, algo que participa intensamente de nossa vida nas atividades mais variadas, incluindo os afazeres cotidianos, o trabalho, as relações sociais, as atividades culturais, etc. (BRITTO, 2010, p. 7).

Pensando por este viés, a escrita está ativa nas nossas vidas, não sendo possível dissociá-la da linguagem escrita e dos acontecimentos diários, que fazem parte da nossa rotina. Por isso, “raramente a gente toma a distância necessária para fazer uma análise do que ela [a escrita] representa, as funções e papéis que cumpre e qual sua natureza e suas características” (BRITTO, 2010, p. 11).

Pensando nessas colocações, como bem nos mostra Britto, e relacionando com os diversos acontecimentos que ocorreram em diferentes momentos de minha atuação como alfabetizadora, que envolviam a letra manuscrita e o seu uso em diferentes momentos das atividades, comecei a pensar sobre como se deu a trajetória da aprendizagem da linguagem escrita e o uso da letra cursiva, no decorrer do período entre as décadas de 1990 e 2010.

A escrita é uma tecnologia que, mais que a simples transposição para a forma gráfica, constitui documentos materiais. É um equívoco a ideia de que sua primeira função foi a comunicação a distância. Ao contrário, ela surgiu como forma de registro em razão do desenvolvimento do comércio e da propriedade privada, bem como da sofisticação de procedimentos litúrgicos. A escrita está associado os aparecimentos da matemática, das ciências ocidentais e das demais formas de tecnologia. (BRITTO, 2010, p. 16)

A partir de da análise de todas as ideias levantadas até aqui, penso que o processo de aprendizagem da escrita necessita de um olhar mais dedicado e

delicado por parte do docente, valorizando diferentes vivências com os diversos tipos de letras existentes, oferecendo oportunidades diversas para que os estudantes possam desbravar diversas tentativas de uso da escrita manuscrita, podendo eles mesmos observar qual dos modelos de letras mais se sente confortável em usar.

A importância da escrita deve ser encarada não apenas em função de seu papel como meio de comunicação e expressão, mas também, e sobretudo, como instrumento de pensamento. De um pensamento adaptado às novas exigências do progresso tecnológico. Se existe uma relação entre o mercado de trabalho e a leitura e, conseqüentemente, a escola, é preciso, nessa nova necessidade global, procurar dar para o maior número possível de pessoas uma formação intelectual que desenvolva a utilização de operações abstratas e, portanto, um domínio melhor da língua escrita, cujo exercício torna viável esse modo de pensamento. (FOUCAMBERT, 1997, p. 12).

A partir desta observação, das possibilidades de uso dos diferentes modelos de letras em diferentes momentos da aula, vislumbro observar como tem se dado a passagem para o uso da letra cursiva, como são construídos os exercícios que visam ensinar este modelo de letra, mesmo antes de haver diferentes modelos de letras, que surgiram com o aparecimento das tecnologias, como computadores e programas de *softwares*. Para tanto delimito o intervalo temporal: 1960 a 2022.

Nestes termos, reforço a importância de haver uma compreensão histórica da aprendizagem da letra manuscrita dentro de um determinado período, para que possamos tentar compreender como foi dado o ensino da letra cursiva, quais eram os acontecimentos da época, bem como a realidade social do estudante em questão.

### 3- SOBRE O USO DOS CADERNOS NA PESQUISA

Além da base sobre alfabetização, necessária para fundamentar esse projeto – como já referido em parágrafos anteriores – baseio-me na pesquisa e análise dos cadernos utilizados por alunos durante sua alfabetização.

Nesta perspectiva, Silveira (2019) nos traz, em sua tese, que a partir de 1980, pode-se notar uma modificação no campo da pesquisa que envolve documentos, acompanhando uma discussão e uma tendência mundial, que repercutiu na historiografia educacional. Essa situação ecoou de tal forma que se passou a considerar como objeto de pesquisa fontes diversas que não eram tidas como oficiais, e que passaram a fazer parte do campo da pesquisa científica. A autora ainda nos apresenta o pensamento de Mignot (2008, p.7) ao afirmar que “[...] historiadores da educação, [...] preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a serem considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa”.

O caderno não será o primeiro contato da criança com o mundo letrado, mas será onde muitas delas irão registrar suas impressões diversas da escrita, suas hipóteses de escrita, suas tentativas e correções, enfim, será um diário, intencional ou não, das suas aprendizagens e desenvolvimentos da escrita infantil manuscrita.

Por que digo que o caderno não é o primeiro contato da criança com o mundo letrado? Porque, desde pequena, a criança interage com um universo repleto de letras, desde: embalagens de biscoitos ou lanches que comem; embalagens de brinquedos e/ou bonecos; livrinhos/gibis em que realizam a pseudoleitura, no qual elas reconhecem a função social da escrita e desenvolvem relação com a leitura através das imagens, relatando as histórias da sua forma, a partir do que compreende nas figuras; propagandas e marcas de produtos que veem na televisão, *outdoors*, encartes, dentre outros; frases ou palavras estampadas em suas roupas; etc. Desta forma, antes do uso do caderno, as crianças registram suas hipóteses de escrita e ideias do mundo letrado em materiais/locais/objetos diversos, a partir de desenhos espontâneos que podem ou não representar a escrita.

Silveira (2019, p. 30) corrobora ao afirmar que “diferentes estratégias são estabelecidas para que um determinado tipo de letra se imponha e se mantenha como ideal no ensino das crianças quando as mesmas ingressam na escola”. Considerando que algumas destas estratégias poderão ser percebidas pelos

cadernos, a partir da análise deste objeto, que tende a ter importância significativa na vida escolar do aluno, pretendo montar um panorama comparativo dos modelos de letras utilizados pelas crianças, ao longo de um período e a sua relação com os diferentes ambientes socioculturais e as diferentes necessidades de cada época.

Segundo Petrucci (1986): “(...) o pesquisador deve investir em documentos indiretos que ajudem a compreender o momento histórico e pedagógico em que a escrita escolar foi utilizada” (p. 27). Esse mesmo autor nos traz a ideia de que, dentro de uma sociedade que valoriza a escrita, qualquer indivíduo, independentemente de ser alfabetizado ou não, está imerso na cultura gráfica. Essa cultura gráfica está presente em diferentes momentos da nossa vida e em todos os lugares, como: propagandas na televisão, outdoors nas ruas por onde passamos, jornais impressos e digitais, revistas impressas e digitais, gibis de histórias em quadrinhos, livros etc. A partir das ideias deste autor, não há como não pensar que o objeto de pesquisa ideal para este trabalho, que servirá para análise de uma evolução da letra manuscrita em diferentes períodos, seja o caderno e o conteúdo que cada um deles revelar durante a análise.

O caderno tem significativa importância para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Durante o 1º ano escolar, pude perceber, em alguns dos meus alunos, em ambas as escolas, que alguns desenvolviam um “carinho” maior pelo caderno, enquanto outros, nem tanto, e isso refletiu, naquele momento e em algumas crianças, no processo de aprendizagem, bem como no registro da sua letra manuscrita. Ao deparar-se com situações em que o aluno demonstre não ter prazer em utilizar o seu caderno ou o cuidado com ele, é necessário averiguar se há alguma dificuldade de aprendizagem por trás que possa estar desencadeando tal atitude. E será a partir desta averiguação que o docente poderá construir um panorama e planejar as atividades que serão desenvolvidas, envolvendo todas as crianças da turma, levando em consideração as especificidades de cada um da sala de aula.

Seber (1997, p.18) nos traz uma passagem interessante no livro “A escrita infantil: o caminho da construção”, em que nos mostra o registro das crianças em um caderno e as suas hipóteses de escrita:

“Certo dia, Rebeca se aproxima espontaneamente da professora para contar o que acabara de fazer:  
- Raquel, já acabei meu desenho. Desenhei um gato só de uma perna e escrevi a história dele - diz Rebeca, apontando uma figura e várias linhas levemente onduladas e/ou serrilhadas.



- Lê pra mim a história do gato? - pede Raquel.
- Correndo toda a extensão de cada uma das linhas com o dedo indicador, a partir da primeira, Rebeca diz:
- O gato subiu no muro... daí caiu e machucou a perna. Daí ele ficou gato de uma perna.
- Para saber o que José Carlos fizera, Raquel foi conversar com ele:
- Conta pra mim o que você fez?
- Desenhei uma casa com escada e telhado e também a rua da casa.
- Apontando uma figura feita na parte mediana do papel, Raquel pergunta:
- E aqui?
- Fiz um monte de bolas.
- Apontando algumas linhas serrilhadas Raquel pergunta:
- E aqui?
- Aí eu pus o nome das bolas... é pra saber como elas chamam”.

Nesse diálogo entre a professora Raquel e seus alunos, Rebeca e José Carlos, a autora aponta o quanto as crianças registram a sua ideia de escrita em atividades diversas, tanto na sala de aula quanto em momentos em casa. Ambas as crianças tiveram a intenção de dar significado ao seu trabalho através da escrita, e, a maneira que elas encontraram de representar a escrita foi fazendo linhas onduladas ou serrilhadas perto dos seus desenhos. A mesma autora nos pontua: “quando a intenção é desenhar, as crianças constroem figuras; se a intenção é escrever, elas fazem traços contínuos” (SABER, 1997, p. 19). Esses são os primeiros indícios das tentativas de escrita das crianças, utilizando o lápis e fazendo movimentos específicos com as mãos, provavelmente, imitando o que já viram adultos fazendo ao escrever em algum lugar.

(...) Por isso, estudar os suportes de escrita produzidos por sujeitos que ainda não dominam as técnicas, os seus códigos convencionais, por exemplo, possibilita compreender como são estabelecidos os primeiros contatos com o traçado das letras, as atividades consideradas significativas para alguém ainda em fase inicial da escolarização, ou, ainda, permite localizar indícios das concepções de alfabetização que, de certa maneira, podem revelar questões ideológicas e sociais de um determinado momento (SILVEIRA, 2019, p.30).

A partir dessa fundamentação, a qual cunho meu pré-projeto de pesquisa, enfatizo a importância do presente estudo ao se propor a debater os parâmetros aqui propostos. Como mencionado anteriormente, o papel do professor como mediador do conhecimento é imprescindível, permitindo que a criança construa seu aprendizado através de sua interação com o meio e, também, das suas vivências prévias. Da mesma forma, mostra-nos que é importante permitir que a criança pense e reflita sobre o seu objeto de estudo, no caso a escolha da letra, e possa, assim,

construir sua experiência pedagógica através de hipóteses e ideias que surgirão, eminentes do processo global de ensino.

#### 4- ESTADO DA ARTE

Tendo em vista a compreensão da amplitude e os níveis de aprofundamento que este tema tem sido abordado neste projeto e vem sendo estudado no Brasil, realizei uma investigação em bancos de dados brasileiros referentes a este assunto.

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, P. 257).

Para a construção deste capítulo, realizei pesquisas no repositório *Google Acadêmico*, com o intuito de realizar um levantamento de artigos, trabalhos de conclusão, dissertações e teses, que tiveram como tema central os assuntos também utilizados por mim como descritores: *letra manuscrita, letra cursiva, uso da letra cursiva na alfabetização, tipologia das letras usadas na alfabetização, metodologias de alfabetização e letramento*.

Os resultados referentes às pesquisas nos bancos de dados encontram-se demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Relação de trabalhos escolhidos para a composição do Estado da Arte.

Ano	Tipo	Referência
2001	A	COLELLO, Silvia M. Gasparian. <b>Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita</b> . In: ___ LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 3, p. 45-61, 2001. <a href="http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm">http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm</a>
2009	D	MADEIRA, Maria Cristina. <b>O letramento como rede: uma experiência na Educação Infantil</b> . Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2009.
2011	D	JACQUES, Alice Rigoni. <b>As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958</b> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2011.
2011	T	NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. <b>A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica</b> . Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

2011	C	PEREIRA, Clarissa dos Santos. <b>“Tem que ser emendado sora?”</b> . Biblioteca Digital da UFRGS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000786667&amp;loc=2011&amp;l=26f4004252afa30a">http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000786667&amp;loc=2011&amp;l=26f4004252afa30a</a> >.
2012	D	FETTER, Sandro Roberto. <b>Modelos caligráficos na escola brasileira : uma história do Renascimento aos nossos dias</b> . Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior de Desenho Industrial, 2012.
2012	D	MONTEIRO, Carolina. <b>A escrita na escola primária: repercussões da obra de Orminda Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX</b> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.
2013	A	BRITO, Aline Araujo. <b>Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre</b> . 2013.
2014	A	NEUBERT, Caroline Guião Coelho; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. <b>Cadernos escolares e práticas pedagógicas</b> . 2014.
2018	A	MARTINS, Lígia Márcia. CARVALHO, Bruna. DANGIÓ, Meire Cristina Santos. <b>O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica</b> . Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 337-346.
2019	T	SILVEIRA, Alessandra Amaral da. <b>Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)</b> . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.
2019	C	DANTE, Marian Neves. <b>Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental</b> . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2019.
2019	D	VIEIRA, Cícera Marcelina. <b>O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)</b> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019
2020	A	CARGNIN, Vanessa Rafaela Trierweiler; DA SILVA, Veronice Camargo. <b>Processos de ensino e aprendizagem (ou não) da letra cursiva no contexto escolar</b> . Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 13, n. 2, p. 33-45, 2020.
2020	A	SILVEIRA, Alessandra Amaral da; MICHEL, Caroline Braga. <b>“Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras</b> . RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 6, p. e020015-e020015, 2020.
2021	A	PIRES, Candila Poliana. <b>Letra cursiva: a importância de ensinar e o momento de começar</b> . 2021.
2022	A	ALEXANDROFF, Marlene Coelho. <b>Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita</b> . Constr. psicopedag., São Paulo , v. 18, n. 17, p. 20-41, dez. 2010 . Disponível em < <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1415-695420">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1415-695420</a> >

Legenda: A: artigo; C: trabalho de conclusão; D: dissertação; e T: tese.  
Fonte: a autora (2022).

A partir dos trabalhos selecionados é possível perceber como diferentes autores têm trabalhado a temática em suas investigações. Colello (2001), por exemplo, faz uma análise dos impactos e contribuições dos estudos sobre letramento no processo de alfabetização dos alunos. Segundo a autora:

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003) (COLELLO, 2001).

Ainda complementa afirmando que, tão importante quanto conhecer como funciona o sistema de escrita, é ter a oportunidade de engajar-se em diferentes momentos de práticas letradas, “respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica”. Desta forma, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (COLELLO, 2001).

É possível perceber que o termo “letramento” abrange “uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita”. Ou seja, se faz necessário que a criança, que está em processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura, vivencie diversos suportes de textos, que ela visualize a letra escrita em diversos momentos da sua rotina, para quando começar a desenvolver a habilidade de escrever, já esteja familiarizada com as letras e palavras, mesmo que ainda não as leia (COLELLO, 2001).

A dissertação de mestrado de Madeira (2009), por sua vez, foi realizada em uma escola de Educação Infantil, na cidade de Pelotas, entre os anos de 2007 e 2007, e teve como objetivo a inserção destas crianças, em um ambiente letrado de forma intencional, com “a preocupação de não deixar de proporcionar às infâncias que circulam em seu interior o contato com as várias linguagens infantis” (MADEIRA, 2009, p. 7).

Segundo a autora:

Este trabalho buscou estreitar as reflexões entre o letramento e as experiências educativas na escola de Educação Infantil em que atuo desde 2002, em uma tentativa de narrar e analisar como as práticas educativas se apóiam no letramento e, ao mesmo tempo, através dele se revestem de novas possibilidades que ultrapassam sentidos iniciais. A inserção do letramento acabou por influenciar mudanças nas posturas das educadoras, com suas peculiaridades e práticas, primeiramente impensadas em um espaço destinado à Educação Infantil. A pesquisa foi muito importante para minha própria trajetória, principalmente porque pude compreender melhor os processos pedagógicos que me envolviam e definiam os contornos de uma prática pedagógica de letramento intencional. (MADEIRA, 2009, p. 116)

Desta forma, se evidencia que o letramento em diversos momentos e ambientes do contexto escolar auxilia no processo de alfabetização das crianças, que começa a acontecer desde o início da vida escolar (MADEIRA, 2009).

Em outro trabalho, Jacques (2011) realizou uma análise bibliográfica em quatro cadernos de alunos do Colégio Farroupilha em Porto Alegre, entre os anos de 1948 e 1958, do Curso Primário. Nestes termos, a sua pesquisa procurou analisar as marcas de correção existentes nos cadernos escolares destes quatro alunos. Nesta análise, voltou-se a procurar palavras, frases, imagens e sinais gráficos, que foram utilizados pelos professores da época (JACQUES, 2011, p. 7)

A autora afirma que “a partir das marcas de correção”, pode-se perceber “uma prática discursiva reveladora das relações de ensino e de aprendizagem da instituição” (JACQUES, 2011, p. 7).

O caderno não é um mero suporte físico, pelo contrário são um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla o conhecimento do aluno e sua avaliação. Em se tratando das marcas de correção em cadernos escolares empregadas pelas professoras, elas expressam o discurso de controle, vigilância, resultando num cuidado contínuo que são atributos próprios da escola (JACQUES, 2011, P. 183).

Ainda, nos traz uma relevante informação relacionada à correção das atividades no caderno: a partir da forma como o docente corrigia tais exercícios, podia-se perceber se o mesmo dava valor às respostas corretas e prontas (como cópias) ou se analisa a evolução do aluno quanto a compreensão do conteúdo estudo e a sua interpretação, a partir dos seus saberes prévios (JACQUES, 2011).

Para dominar a classe, o professor supervalorizava as notas como também somente aceitava as respostas certas, decoradas; não importava o processo ou o raciocínio do aluno, apenas o resultado final. O bom professor, não era aquele que dava boa aula, mas aquele que era “durão”, exigente e que dava notas baixas (JACQUES, 2011, p. 183).

Nogueira (2011) realizou sua pesquisa em uma escola da rede municipal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, por meio de observações em uma turma de pré-escola, no ano de 2009, tendo continuidade em 2010, já no 1º ano do Ensino Fundamental. A autora partiu da problematização da questão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças de 6 anos de idade, problematizando se essa inserção possibilitou maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na sua tese de Doutorado. Segundo a autora, “com o intuito de responder a essa questão, foram consideradas na análise os contextos federal, municipal e o cotidiano escolar, embora tenha se dado maior ênfase para esse último contexto” (NOGUEIRA, 2011, p. 266).

A autora percebe que:

Observando os aspectos elencados quanto ao trabalho com alfabetização na pré-escola e no 1º ano, é possível identificar uma ruptura nas propostas desenvolvidas em cada ano. A professora da pré-escola possibilitou que as crianças iniciassem o processo de alfabetização de forma contextualizada e relacionada com os interesses das crianças. Esse trabalho configurou-se de forma sistematizada, sem ser enfadonho, repetitivo e mecânico; ao contrário, não raras vezes, foram as próprias crianças que solicitaram à professora que escrevesse palavras para serem copiadas e também que registrasse nos cartazes suas opiniões sobre o que estava sendo trabalhado. O trabalho com a alfabetização no 1º ano, contudo, foi realizado através da cópia de letras, sílabas e palavras descontextualizadas e, muitas vezes, sem significado para as crianças, relevando, dessa forma, uma perspectiva de alfabetização associacionista. A diferença entre as duas propostas de trabalho envolvendo a alfabetização revela uma ruptura entre a pré-escola e o 1º ano (NOGUEIRA, 2011, p. 267).

Encontra-se, assim, no trabalho de Nogueira (2011), a descrição de diferentes situações que mostram que o ensino da escrita e a vivência com eventos envolvendo o letramento mudam significativamente entre as etapas da Educação Infantil e o 1º Ano do Ensino Fundamental, pois:

No cotidiano da pré-escola, as crianças vivenciaram práticas de letramento envolvendo o trabalho sistemático com jornal, através da identificação, nesse suporte, da previsão do tempo e do resultado dos jogos de futebol. Essas práticas diárias motivaram as crianças a buscarem a cada dia essas informações com maior autonomia, revelando atitudes letradas. A leitura de livros de literatura infantil possibilitou através dos diálogos ocorridos nesses momentos que a oralidade fosse trabalhada e assim as diversas funções da linguagem desenvolvidas e interpretadas pelas crianças. No 1º ano, os momentos de leitura de histórias de literatura infantil também possibilitaram o desenvolvimento da oralidade, contudo, os eventos de letramento envolvendo-os configuraram-se como uma oportunidade do ensino de algum conteúdo específico, demonstrando também uma perspectiva reducionista do uso da literatura infantil na sala de aula (NOGUEIRA, 2011, p. 272).

Ainda, segundo a autora:

O cruzamento dos dados relativos aos três contextos considerados nessa pesquisa revelou discrepância entre a proposta do governo federal, governo municipal e o cotidiano escolar nos seguintes aspectos: i) alteração dos conteúdos previstos para a pré-escola, 1º e 2º ano; ii) reorganização do planejamento para a pré-escola, o 1º e o 2º ano; iii) alteração na forma de avaliação e progressão automática do 1º para o 2º ano; iv) prática cotidiana entre a pré-escola e o 1º ano (NOGUEIRA, 2011, p. 267).

Em suas conclusões percebe-se que não há um alinhamento pedagógico envolvendo todas as esferas governamentais, visando o nivelamento quanto à proposta pedagógica para Educação Infantil e sua continuidade a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, tanto em relação a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, quanto a formação oferecida para os professores do 1º e 2º ano sobre alfabetização e letramento, quanto às questões relativas à idade e à avaliação. E conclui que:

Por fim, os resultados desta pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa, ao menos no caso da escola investigada, para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, comprometida com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula, as práticas observadas no 1º ano foram bastante diferentes. No cotidiano do 1º ano, prevaleceu uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés 'contagiar' as crianças como o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas (NOGUEIRA, 2011, p. 275).

Pereira (2011) concluiu sua graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a apresentação de uma pesquisa, no qual pretendia “visibilizar os significados e as apropriações que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental constroem sobre o traçado das letras que circulam na sala de aula” (PEREIRA, 2011, p. 5), ou seja, pretendeu “evidenciar o que as crianças pensam sobre o traçado das letras” (PEREIRA, 2011, p. 46). Para alcançar respostas à sua pergunta, Pereira (2011) realizou a pesquisa em uma escola da rede pública de Porto Alegre, realizando um estudo de caso de cunho etnográfico.

Ao elencar os conceitos de apropriação e significado, deparei-me com a área da História Cultural, a qual contribuiu (e muito) na constituição das análises que foram discutidas aqui. Um desafio foi sendo costurado na medida em que precisei realizar algumas adaptações de conceitos que eram mais direcionados aos processos de leitura do que aos de escrita. Diante de significativas contribuições desse campo, fiz a constatação de que a história da escrita na escolarização foi e é marcada pelos aspectos sociais, políticos e econômicos que formam as culturas de uma determinada época. E, como foi possível observar nas análises pensadas nesse trabalho, os processos históricos da escrita na escolarização ainda hoje são determinantes das práticas escolares (PEREIRA, 2011, p. 46).



Pereira (2011) nos aponta a importância de levar em consideração a revolução tecnológica que estamos vivenciando há tempos e que continuaremos a vivenciar, como a inserção do computador na sala de aula como um novo artefato de escrita. Segundo ela, “eis aí um desafio às professoras da escola: considerar os efeitos da escrita nos diferentes suportes que estão circulando não só no espaço escolar, mas em tantos outros contextos culturais em que a *cibercultura* está conquistando um enorme espaço” (PEREIRA, 2011, p. 47).

Fetter (2012) escreveu sua dissertação sob uma perspectiva histórica, com uma problemática muito interessante, a partir de uma revisão bibliográfica, como ele mesmo aponta:

Se a escrita pessoal precisa sobreviver como habilidade individual perante as novas técnicas de produção textual, parece-nos necessária uma análise da escrita manual sob uma nova perspectiva. Num universo regido pelas mídias tecnológicas, no qual o computador pode ser visto como uma verdadeira extensão do homem, qual o lugar da escrita manual na atualidade? E, ainda: acreditando que o design pode auxiliar o educador, de que forma o mesmo pode interferir na aquisição da escrita manual e na formação de uma escrita legível e funcional? O presente projeto de pesquisa procura lançar luzes sobre este tema a partir de uma síntese dos principais modelos de escrita adotados na educação fundamental no Brasil durante o século XX (FETTER, 2012, p. 9).

O autor aponta um fato motivador para sua pesquisa, que foi a grande receptividade que recebeu “em todas as pessoas, de diferentes classes sociais e profissões”, ao discutirem sobre as suas letras manuscritas, “dos cadernos de caligrafia da escola, das primeiras letras filhos, as letras dos antepassados e familiares” (FETTER, 2012, p. 24).

Em linhas gerais, o construtivismo coloca o ensino das primeiras letras infantis de uma forma contextualizada com a realidade, de modo que a criança possa construir seu aprendizado a partir da sua realidade particular. Assim, indica-se que a criança precisa aprender a escrever a letra que ela enxerga no seu universo cotidiano, nas revistas, nas placas de sinalização, nos logotipos e nas ruas da cidade. Desta forma, a letra “bastão” é sugerida como a ideal para as crianças começarem o aprendizado, formando progressivamente seu desenvolvimento psicomotor. Num estágio posterior, por volta da terceira série primária, a criança estará preparada para desenvolver sua letra pessoal e cursiva (FETTER, 2012, p. 242).

Fetter (2012) nos faz pensar que:

(...) num ambiente muito mais livre de pressões sociais e econômicas, no qual a tipografia faz parte de uma realidade diária, visto que podemos escolher a nossa fonte preferida para os e-mails do dia, a escrita pode funcionar de forma muito mais intensa como uma expressão da personalidade de seu autor (FETTER, 2012, p. 247).

Monteiro (2012) realizou um levantamento bibliográfico e escreveu sua dissertação, como ela mesma cita:

Inserido no campo da história da educação e inspirado nos postulados da história cultural, este estudo propõe-se a problematizar em que medida a obra *A escrita na escola primária*, tomada como um marco histórico no ensino da escrita no Brasil, por se constituir em um instrumento de divulgação dos preceitos da Escola Nova em nosso país, persistiu como obra de referência para a formação de professores (MONTEIRO, 2012, p. 12).

A obra “A escrita na escola primária” (1936), na qual a pesquisadora baseia sua dissertação, é obra de Ormindia Marques, como a autora mesmo apresenta:

Ormindia Isabel Marques nasceu em 19 de dezembro de 1887 no interior do Rio de Janeiro, ingressou na Escola Normal em 1904 na capital do Estado e em março de 1932 assumiu a direção da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal. Neste instituto a educadora dedicou-se à realização de um estudo da boa escrita, entre os anos de 1933 e 1936 (MONTEIRO, 2012, p. 7).

A partir desta obra, Monteiro (2012) propõe-se a:

(...) problematizar em que medida a obra *A escrita na escola primária*, tomada como um marco histórico no ensino da escrita no Brasil, por se constituir em um instrumento de divulgação dos preceitos da Escola Nova em nosso país, persistiu como obra de referência para a formação de professores (MONTEIRO, 2012, p. 12).

Britto (2013) escreve em seu artigo, intitulado “Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre” o resultado da sua pesquisa, “com o objetivo de mapear os discursos que constituem as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem da letra cursiva” (BRITTO, 2013, p. 1).

Dois pontos principais nortearam a pesquisa: “que sentidos são atribuídos por professores para o ensino da letra cursiva? Esse ensino vem ocorrendo, ou não, de modo consistente e sistemático na escola?” (BRITTO, 2013, p.1). A análise foi realizada, pela autora, a partir de questionários e entrevistas realizados com professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e também a partir de conversas realizadas com os alunos envolvidos nas atividades propostas pelos professores entrevistados, sobre como ocorreu a aprendizagem da letra cursiva, além de análises dos materiais dos enviados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Segundo a autora, “durante as entrevistas com as professoras, ficou evidente a falta de consenso sobre a necessidade do ensino da letra cursiva” (BRITTO, 2013, p. 9).

Com relação ao PNAIC, Britto (2013) nos aponta:

Pode-se dizer que, embora o PNAIC valorize o ensino da letra cursiva, percebe-se, ainda, forte influência do regime de verdade da Psicogênese. A Psicogênese, como um dispositivo de regulação discursiva sobre o que pode ou não ser dito sobre alfabetização no Brasil, segue tendo seus efeitos no ensino da letra cursiva (BRITTO, 2013, p. 13).

Britto (2013) nos aponta que essa é uma temática que não cessa a discussão, sempre terão pontos de vistas que defendem ou que condenam o uso da letra cursiva e conclui:

Dois pontos importantes parecem ter seus efeitos nas aprendizagens dos alunos: a evidente falta de consenso entre os professores acerca da necessidade desse ensino; e os tempos escolares cada vez mais limitados pela variedade de demandas que a escola vem assumindo. Os alunos com quem conversei durante a pesquisa preferem utilizar a letra cursiva, mas apresentam dificuldades de execução do traçado e referem uma participação familiar nessa aprendizagem. Os professores, em sua maioria, destacam o ensino da cursiva como algo importante, mas referem limites de tempo e o uso de estratégias bastante limitadas (BRITTO, 2013, p. 16).

Neubert e Schlindwein (2014) trazem em seu artigo um estudo bibliográfico e documental, da discussão entre as práticas pedagógicas e os usos dos cadernos escolares no contexto da sala de aula dentro do ensino básico. O autor problematiza a importância desse objeto de estudo (o caderno), afirmando que “para que possamos pensar e discutir o uso dos cadernos nos dias de hoje, precisamos primeiramente recuperar a sua origem e a sua trajetória na história, bem como seus usos e papéis na sociedade” (2014, p. 2).

Neubert e Schlindwein (2014) também nos trazem o autor Mignot (2008), na seguinte citação:

Segundo Mignot (2008), a relação entre ensino e cadernos escolares passou por uma transformação: de objetos escassos entre os alunos, os cadernos passaram a ser materiais corriqueiros na sala de aula, desprovidos de questionamentos e reflexões. Inicialmente protagonistas, passaram a ser coadjuvantes do ensino. Modificam-se e diversificam-se os tamanhos, formatos e valores, são vendidos na papelaria e até nos mesmo em postos de gasolina. Tornaram-se objetos de consumo e não mais de desejo. (NEUBERT; SCHLINDWEIN, 2014, p. 3).

E conclui:

A análise destes textos, desdobramentos de pesquisas sobre os cadernos escolares, resultaram em alguns indicadores, presentes nestes estudos: o caráter disciplinador e de controle dos cadernos; o valor do cuidado, do capricho; o descarte do material após o término das folhas; o processo de naturalização sofrido por este material nos últimos tempos; o seu potencial para a pesquisa; o predomínio das atividades de cópia; a necessidade de orientação para o uso nas séries iniciais da escolarização; a escassa produção sobre o tema entre outras (NEUBERT; SCHLINDWEIN, 2014, p 11).

A partir destas ideias apontadas por Neubert e Schlindwein (2014), percebe-se que o uso do caderno é histórico em diferentes escolas, porém, a importância e valorização que é dada a ele, se modificam com o passar dos anos, sendo necessário o olhar cuidado do docente quanto ao uso do objeto. Percebe-se ao longo do trabalho que “fica explícito o predomínio das atividades de cópia sobre as demais atividades, o que faz com que muitas atividades não alcancem um real sentido para o aluno, sendo desvinculadas do contexto” (NEUBERT; SCHLINDWEIN, 2014).

Martins, Carvalho e Dangió (2018) escreveram o artigo “O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica”, que visualiza “a alfabetização à luz da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo relações entre a mesma e o desenvolvimento cultural do psiquismo destacando os vínculos existentes entre fala e escrita” (MARTINS, CARVALHO e DANGIÓ, 2018, p. 1). Os autores destacam que “o professor exerce função imprescindível para que os alunos se apropriem da língua escrita nas diferentes etapas, já que tal apropriação não acontecerá de forma espontânea ou natural” MARTINS, CARVALHO e DANGIÓ, 2018, p. 9).

Silveira (2019) é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas e escreveu sua tese com o objetivo de “fazer uma tipologia das letras usadas nas classes de alfabetização de diferentes escolas gaúchas ao longo de 78 anos, de 1937 a 2015” (SILVEIRA, 2019, p. 8). A pesquisadora usou cadernos como documentos de investigação, totalizando “489 cadernos de alunos, desses 379 cadernos do primeiro ano de escolarização e 110 do segundo e terceiro anos com a implementação do ciclo de alfabetização, referentes aos anos de 2008 a 2015” (SILVEIRA, 2019, p. 8).

Escrever é uma tarefa que exige habilidades específicas, as quais necessitam do controle das mãos, dos braços, dos olhos, enfim, de praticamente todo o corpo, para que, assim, o traçado desejado ou estipulado pelos modelos vigentes da “boa escrita”, ou simplesmente da escrita, seja alcançado. Os tipos de letras a serem utilizados pelos sujeitos, principalmente no espaço escolar, é um debate histórico, com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Mapear os tipos de letras pode demonstrar determinados projetos da sociedade na produção de indivíduos que sejam capazes de suprir as necessidades de cada época. Diante disso, percebeu-se que para uma ou outra perspectiva ganhe legitimidade, disputas sociais, pedagógicas e políticas foram travadas ao longo dos tempos (SILVEIRA, 219, p. 19).

A autora, ainda afirma que:

A escrita povoa a escola e a sala de aula. Ela está nos murais, na identificação dos espaços, no quadro-negro que o professor usa para o registro escrito de textos e exercícios, nos cadernos, livros e folhas utilizados durante a aula, nas agendas escolares, nos grafites que marcam as cadeiras escolares e até a documentação da secretaria. (ROCHA, 2013 *apud* SILVEIRA, 2019 p. 103).

Conforme a citação acima, ROCHA (2013) reafirma a escola como o espaço onde se vivencia a escrita em diversas formas, mas, principalmente, onde a criança realmente irá praticar a escrita a mão em diferentes momentos da sua rotina escolar: no caderno, em atividades direcionadas, em escrita de bilhetes etc. “Sendo assim, todos os sujeitos que passam por ela, alguns mais, outros menos, desenvolvem, teoricamente, a habilidade de escrever à mão” (SILVEIRA, 2019, p. 23).

Silveira (2019), após a análise dos cadernos, aponta:

A tese que buscou-se defender demonstrou a presença de diferentes tipos de letras e que o ensino uma ou de outra tipologia implica estar imersos em embates e debates, pois está para além de apenas querer ensinar as crianças que ingressam no processo de escolarização a traçar diferentes tipos de letras, é, sobretudo, um projeto de sociedade que visa a produção de sujeitos que se encaixem e/ou correspondem ao que se almeja em cada tempo e espaço, desde sujeitos disciplinados, ágeis (modelos caligráficos) até ativos e protagonista das suas ideias e ações (ideias construtivistas) (SILVEIRA, 2019, p. 219).

Como podemos observar na citação acima, o ensino dos tipos de letras, em diferentes décadas, é carregado de significados relacionados à cultura e política vigente, podendo-se observar que, em muitos casos, por exemplo, algumas letras não eram muito usadas em determinadas épocas e, depois de um período, voltaram a ser mais utilizadas. Levando em conta o período pesquisado por Silveira (2019), que foi entre 1937 a 2015, a autora alega:

Sendo assim, pode-se afirmar que se trata de um longo momento em que se passou por diversos e importantes períodos do desenvolvimento da educação e da sociedade. Ao estudar todo esse período foi possível afirmar que houve mudanças de perspectivas que alteram as orientações e prescrições para o ensino do tipo das letras no Brasil, fosse: (i) por discussões vinculadas aos modelos caligráficos, de ordem mais motora e técnica baseada, principalmente, em concepções higienistas (FARIA FILHO & VIDAL, 2000); (ii) em decorrência do surgimento das tecnologias como, por exemplo, a expansão do uso da máquina de escrever nos anos de 1950 (PERES, 2003); (iii) pelo advento do chamado construtivismo, com a divulgação das teorias da psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985); (iv), pela popularização, mais recente, do uso de computadores nas escolas; (v) ou, ainda, em virtude das políticas públicas educacionais para as classes de alfabetização, como o PNAIC (2012), por exemplo (SILVEIRA, 2019, p. 220).

Em suas considerações finais, com relação ao uso da letra cursiva, Silveira (2019) faz diversos apontamentos, entre eles, sinaliza a cronologia, destacando que

a letra cursiva esteve presente em praticamente todo os anos dos cadernos pesquisados, e registra que, em alguns períodos específicos, esteve presente de maneira ininterrupta e exclusiva, em grupo significativo de cadernos (SILVEIRA, 2019, p. 221).

E complementa dizendo que “a letra do tipo cursiva foi a primeira a aparecer nos cadernos dos alunos e sua hegemonia se mantém até por volta dos anos 2000” (SILVEIRA, 2019, p. 221).

Já no decorrer dos anos 2000, Silveira (2019) faz a seguinte observação:

(...) a letra cursiva passa a ser menos recorrente nos cadernos dos alunos que ingressam na escola na primeira etapa da alfabetização, percebe-se assim, que ela vai perdendo a força gradativamente nos cadernos do primeiro ano, porém nos cadernos do segundo e terceiros anos de escolarização ela ainda apresenta uma forte presença (SILVEIRA, 2019, p. 222).

Com relação a outro tipo de letra observada nos cadernos pesquisados, Silveira (2019) registrou:

A segunda tipologia que emergiu a partir da análise dos cadernos dos alunos foi a script/imprensa simplificada, imprensa minúscula, primeiro de forma concomitante, em 1949, posteriormente de forma exclusiva, para os anos de 1960 e 1970. Ela que inicialmente apareceu dividindo espaço com a letra cursiva, logo ganhou a exclusividade em alguns cadernos de alunos. No entanto, cabe recapitular que no momento inicial da sua presença nos cadernos dos alunos havia uma discussão forte no estado do Rio Grande do Sul em defesa da sua inserção no espaço escolar (PERES, 2003), isso foi localizado nos comunicados do CPOE e também na Revista do Ensino e seu uso pode ter perdido força devido ao encerramento das atividades do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (QUADROS, 2006) e de mudanças na compreensão do processo de alfabetização. Outro dado destacado é que nessa ocasião a nomenclatura mais usual era letra script ou imprensa simplificada, o que as diferenciava, no caso gaúcho, eram fundamentalmente os traçados das letras “a” e “g” (SILVEIRA, 2019, p. 223).

E relata:

Por fim, o tipo de letra imprensa maiúscula, essa que foi aos poucos ganhando força no conjunto de cadernos pesquisados. Inicialmente é usada com pouca expressividade e, principalmente, para chamar atenção ou para dar destaque a alguma informação na página do caderno. Nos anos 1990 emerge em concomitância com os outros tipos de letra cursiva e imprensa minúscula, mas ainda em atividade bem específicas que servia mais como mola propulsora para o ensino dos outros tipos de letras. É, finalmente, em meados dos anos 2000 que a letra imprensa maiúscula começa a ganhar força, sendo que em 2005 aparecem pela primeira vez em alguns cadernos que usam exclusivamente esse tipo de letra; nos anos seguintes, isso vai ocorrendo com mais frequência até chegar nos anos 2010 com a ampliação do período de alfabetização (SILVEIRA, 2019, p. 224).

De forma a contribuir com este projeto de pesquisa, Silveira (2019) nos diz que “pensar a escrita manuscrita e os tipos de letras na fase inicial da escolarização

significa pensar de forma ampliada os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita” (SILVEIRA, 2019, p. 226).

Dante (2019) escreveu sua monografia intitulada “Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”, para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e organizou sua pesquisa em torno da questão “como se desenvolveu o vocabulário gráfico de escrita manuscrita nos cadernos de uma criança nos três primeiros anos do ensino fundamental?” (DANTE, 2019, p. 9).

Dante (2019) realizou uma análise documental, com três cadernos escolares datados entre os anos de 2014 e 2016, de uma única criança, que estudou do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada, em Porto Alegre.

Segundo a autora, sua monografia “pode ser sintetizada na apresentação do vocabulário gráfico construído por uma criança nos três primeiros anos do Ensino Fundamental ao utilizar as letras bastão, script e cursiva” (DANTE, 2019, p. 13).

Para sua análise, Dante (2019) observou:

Ao analisar o material empírico da pesquisa – os três cadernos de Rafaela –, optei por definir as unidades analíticas a partir dos tipos de letra utilizados pela estudante: bastão, script e cursiva. A partir dessa definição, analisei as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras, considerando a disposição da escrita manuscrita no espaço gráfico dos cadernos. Além de perceber os traçados que se mostraram mais desafiadores para a criança, procurei perceber características próprias de Rafaela em seus escritos, aspectos que não diziam respeito a dificuldades na escrita, mas a traçados que indicavam uma busca por personalização (SILVEIRA, 2019, p. 61).

Vieira (2014) é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas e escreveu sua dissertação com o objetivo de:

(...) identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural, de um município da região sul do Rio Grande do Sul” (VIEIRA, 2014, p. 7).

A autora utilizou vinte e três cadernos de planejamentos, como documentos de investigação, utilizados entre os anos de 1983 e 2000, pela professora alfabetizadora, como ela menciona na citação acima.

Segundo o processo para analisar os dados da pesquisa, a autora nos mostra que:

O processo de análise dos dados ocorreu de dois modos: i) a partir das citações, feitas pela professora nos cadernos de planejamentos, indicando os títulos dos livros utilizados; ii) através do levantamento das atividades

intituladas cópia e leitura. Os resultados da investigação indicam que os cadernos de planejamento analisados traduzem uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Nesses cadernos foi observada uma sequência metodológica, que procurava seguir uma gradação das dificuldades de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, seguindo com as vogais, encontros vocálicos e sílabas. As atividades presentes nesses cadernos centravam-se em exercícios de silabação, ditados e cópias, demonstrando que a prática da professora sustentava-se em uma concepção associacionista de ensino/aprendizagem (VIEIRA, 2014, p. 7).

E complementa:

Os cadernos de planejamento são uma fonte que podem contribuir para traçar um panorama da História da Alfabetização, neste caso, especialmente do Rio Grande do Sul, pois podem revelar aspectos sobre a proposta de ensino, valores, disciplinas ministradas, distribuição do tempo, metodologia de ensino proposta. Além de trazerem vestígios sobre os livros utilizados no processo de ensino/aprendizagem (VIEIRA, 2014, p. 24).

A autora também nos mostra que “a combinação de fontes pode ajudar a entender e/ou explicar questões que num primeiro momento apresentam-se como limitadoras dos objetivos propostos” (VIEIRA, 2014, p. 24). Por este motivo, além dos cadernos de planejamento da referida professora, a autora também utiliza em sua pesquisa “livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES” (VIEIRA, 2014, p. 25), com o intuito da possibilidade de cruzar fontes e informações.

Vieira (2014) constatou:

Das 908 atividades de cópia e leitura inventariadas, constatou-se que 72,8% delas, tiveram sua origem nos livros didáticos identificados, demonstrando o elevado número de lições provenientes de cartilhas, no qual esse artefato se constituiu como o principal, se não o único, suporte utilizado na preparação das aulas. Nesse sentido, o livro didático se caracterizava como um manual de normas, no qual, seguindo todas as suas orientações, seu passo a passo, no final do ano letivo a professora atingiria seu objetivo – os alunos lendo e escrevendo (VIEIRA, 2014, p. 180).

E a autora conclui: “destacando a potencialidade dos cadernos de planejamento para a constituição de questões relacionadas à História de Alfabetização (VIEIRA, 2014, p. 181).

Cargnin (2020) escreveu seu artigo intitulado “Processos de ensino e aprendizagem (ou não) da letra cursiva no contexto escolar”, a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico exploratório, com o intuito de “compreender como os processos de alfabetização e letramentos acontecem, especificamente, no uso de todos os tipos de letras no contexto escolar” (CARGNIN, 2020, p. 1).



A autora aplicou sua pesquisa através de um questionário dirigido aos professores da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul, com o intuito de analisar os dados produzidos. Segundo a autora “utilizou-se a perspectiva bakhtiana sobre o ensino da língua de forma reflexiva, a legislação e os documentos orientadores para embasar a defesa da garantia do processo de alfabetização no uso social da escrita e leitura” (CARGNIN, 2020, p. 1).

Considerando os participantes da pesquisa, a autora “aplicou a vinte professores alfabetizadores de sete escolas, um questionário contendo 17 questões, objetivas e descritivas, que abordavam o uso do alfabeto e do traçado dos diferentes tipos de letras no processo ensino e aprendizagem” (CARGNIN, 2020, p. 7). E concluiu:

O desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem relaciona-se a ações cotidianas, pessoais e profissionais, à busca de informações, ao exercício da reflexão. No entanto, a autonomia pedagógica curricular das instituições de ensino deve respeitar as leis que alicerçam o ensino e a aprendizagem em nosso país. Sendo direito de aprendizagem de todos estudantes, conforme documentos orientadores e legisladores vigentes, o processo de ensino e aprendizagem da letra cursiva no contexto escolar deve acontecer com significado e sentido para todos. Desta forma, o ensino de todas as letras pode ser inclusivo e processo de empoderamento do sujeito, uma vez que ignorar uma forma de escrita existente em nossa sociedade, o deixa alheio à decodificação e à leitura de certos textos que permeiam seu cotidiano (CARGNIN, 2020, p. 11).

Silveira e Michel (2020) escreveram o artigo “Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras”, com o objetivo de analisar “os registros de professoras em cadernos de alfabetização que apresentam orientações, indicações e sugestões no que tange ao ensino e ao uso dos diferentes tipos de letras” (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 1). As pesquisadoras analisaram duzentos cadernos, entre os anos de 2000 e 2015, com o intuito de “identificar diferentes registros que foram organizados em duas categorias: ‘Elogios e Incentivos sobre as letras’ e ‘Solicitações e Recomendações sobre as letras’” (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 1).

No conjunto de cadernos de alunos consultados buscou-se identificar, portanto, os registros escritos por professoras no que tange especificamente ao ensino dos diferentes tipos de letras. Entende-se que esses registros realizados nos cadernos de alunos, pelas professoras, não são neutros, mas sim, produzidos nas mais variadas situações históricas, políticas e culturais. Como salienta Fischer (2001, p. 199), esses ditos “são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas”. Nesse sentido, é importante mencionar que os registros das professoras acerca das escritas das crianças com os diferentes tipos de letras nos cadernos elucidam tanto os entendimentos delas acerca das

orientações sobre o ensino das tipologias das letras quanto às estratégias e táticas utilizadas neste processo para o ‘traçado perfeito’ das mesmas nos primeiros anos de escolarização (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 6).

E concluíram:

Desse modo, os testemunhos escritos de professoras, materializados, neste caso, nos cadernos de alunos em fase inicial do processo de escolarização contribuem para compreender não só aspectos da cultura escolar e da cultura material, mas também problematizar concepções, estratégias e recursos que respaldam, muitas vezes, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar no processo de aquisição e sistematização da escrita, especialmente no que tange ao ensino e o uso dos diferentes tipos de letras (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 19).

Pires (2021), no artigo intitulado “Letra cursiva: a importância de ensinar e o momento de começar”, indaga “é realmente importante e significativo para o aluno aprender a letra cursiva? Quando se deve iniciar? (PIRES, 2021, p. 2). Quanto aos objetivos do artigo trata-se de:

[...] estabelecer a importância do ensino da letra cursiva; compreender quais os benefícios da aprendizagem da letra cursiva para a criança; analisar qual o melhor momento para que o aluno inicie o processo de apropriação da letra cursiva (PIRES, 2021, p. 2).

Em suas considerações finais, a autora afirma “a letra cursiva figura como facilitadora da fluência leitora, devido a revolução que causa em nossos sistemas cerebrais, modificando sobremaneira o funcionamento de nosso córtex, nos proporcionando facilitações no processo de aprendizagem” (PIRES, 2021, p. 12).

Muita pesquisa ainda precisa ser feita, mas no decorrer dos últimos anos, fizemos progressos significativos na área da neurociência, o que nos permite concluir da importância de ensinar a letra cursiva no período que compreende os 5 anos até os 7 anos de vida da criança, pelo motivo de o cérebro estar mais inclinado a aprendizagens da coordenação motora fina nesse período, o que nos abre uma grande janela de oportunidades para experiências significativas e transformadoras nos cérebros de nossos alunos (PIRES, 2021, p. 13).

Alexandroff (2022), nos traz em seu artigo “Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita”, o resultado de:

(...) uma pesquisa bibliográfica realizada dentro do Grupo de Pesquisa da UniABC que teve como objetivo aprofundar questões surgidas em sala de aula, tanto no curso de Pedagogia quanto do curso de Psicopedagogia nas disciplinas relacionadas à Linguagem (ALEXANDROFF, 2021, p. 20).

Com este artigo, a autora pretendeu:

(...) discutir dois aspectos fundamentais que se encontram no cerne de toda a questão: a compreensão dos caminhos paralelos entre o desenho e a escrita, abarcando os dois sistemas de representação e a possibilidade de um diagnóstico mais preciso, no caso de o sujeito apresentar rupturas na apropriação da linguagem (ALEXANDROFF, 2021, p. 23).

E conclui:

O grafismo é o meio pela qual a criança manifesta sua expressão e visão do mundo, o exercício de uma atividade imaginária, que se relaciona a um processo dinâmico, em que a criança procura representar o que conhece e compreende. Pelo fato de o desenho infantil ser um meio de compreensão da realidade, é um valioso instrumento para a construção de conhecimentos, pois mostra um produto resultante da imaginação e atividade criadora da criança (ALEXANDROFF, 2021, p. 39).

A partir da análise destes trabalhos, embasei minha pesquisa, demonstrando o quão importante é a temática apresentada e que, ainda assim, o assunto não se esgota.

## 5- METODOLOGIA

(...) o processo de elaboração do conhecimento sobre o mundo não é um processo individual. Os significados produzidos para que o homem compreenda melhor aquilo que o rodeia foram e são produzidos durante toda a história da humanidade, pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa dizer que o conhecimento é histórico e social. Histórico porque cada conhecimento novo dá continuidade aos conhecimentos anteriores e social porque nenhum sujeito constrói, a partir de nada, um novo conhecimento: todo conhecimento se apoia em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos, portanto ele é social e coletivamente produzido. (TOZONI-REIS, 2009, p. 13)

No presente capítulo serão apresentados: a caracterização da pesquisa, o local da pesquisa, os procedimentos metodológicos, bem como a técnica de análise que foi utilizada para obter os dados e os cuidados éticos da presente pesquisa.

### 5.1- Caracterização da Pesquisa

Tozoni-Reis (2009, p. 36) nos diz que “já existe hoje um certo consenso nas ciências humanas em que se situa a ciência da educação, de que a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque”. Ainda segundo a autora, na pesquisa qualitativa “o papel do pesquisador é mais do que o de mero observador dos fenômenos, ele é o principal instrumento de investigação” (2009, p. 36).

Entre implicações dessas características para a pesquisa podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 132).

A presente pesquisa de abordagem qualitativa se debruçou sobre os aspectos que afetaram e influenciaram o uso da letra cursiva no processo de alfabetização entre as décadas de 1990 e 2022. Assim, lança mão da análise de fenômenos que ocorrem em determinado espaço-tempo e que acabam por interferir tanto nas práticas docentes, quanto em extensão, nas formas de subjetivação dos estudantes.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. (GIL, 1999, p. 32)

O pressuposto ao qual esta investigação se filia é o epistemológico, pois ao encontrar-me inserida no campo de análise como alfabetizadora pretendi evidenciar como o conhecimento relacionado à alfabetização e o uso da letra cursiva se conecta com a realidade em um momento onde as crianças em fase de alfabetização se apropriam de conhecimentos que lhes permitem construir habilidades e competências necessárias ao domínio da escrita manuscrita e da escolha da letra que irão utilizar.

A partir disso, trata-se de uma pesquisa documental, (SILVA, 2009, p. 51) pois os cadernos analisados de 1990 até 2010 são tomados como documentos pela pesquisadora que se apoiou sobre eles para acompanhar a evolução e as peculiaridades de cada década no que tange a aprendizagem da letra manuscrita ao longo do processo de alfabetização.

A pesquisa documental é elaborada por materiais que não receberam tratamento analítico, documentos de primeira mão, como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc., ou, ainda, documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc (GIL, 1999, p. 33)

Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 41), a pesquisa documental “tem como principal característica o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.)”, ou seja, a busca pelas informações (pelas respostas às perguntas da pesquisa), serão realizadas diretamente nos documentos, neste caso os cadernos escolares do período da alfabetização, que exigirão uma análise, um olhar criterioso, a partir do levantamento de dados previamente realizado pela pesquisadora, que irão constar na tabela de análise e no levantamento dos enunciados das atividades. Ainda segundo a autora, “a pesquisa documental em Educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz de documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino” (TOZONI-REIS, 2009, p. 42).

## **5.2- Origem dos cadernos a serem analisados**

A presente pesquisa analisou cadernos de alfabetização provenientes da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Foram utilizados na pesquisa cadernos do HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão

complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Este centro é coordenado pelas professoras Dra. Eliane Peres, Dra. Vania Grim Thies e Dra. Chris de Azevedo Ramil, e reúne alunos de graduação e de pós-graduação, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos<sup>3</sup>. Conforme a página do HISALES, atualmente o centro tem três eixos que são privilegiados nas investigações: I) História da alfabetização e da escolarização; II) Práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita; III) Conteúdo, visualidade e materialidade em livros didáticos, impressos pedagógicos e materiais escolares. Tais eixos vão ao encontro da minha pesquisa, sendo fundamental para a aquisição dos meus objetos de pesquisa, no caso os cadernos.

Os cadernos utilizados, são todos do período que envolve o processo de alfabetização (1º ano ou 1º série do Ensino Fundamental), de escolas públicas e privadas, entre as décadas de 1990 e 2022.

### **5.3- Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é uma atividade direcionada para a elucidação de problemas por meio da utilização de procedimentos científicos. Dessa forma, ao desenvolver uma pesquisa, é necessária a compreensão das modalidades da pesquisa (tipologia), bem como das formas de coleta e análise de dados (SILVA; URBANESKI, 2009, p. 47).

Foram utilizados 28 cadernos do Hisales<sup>4</sup>, escolhidos de forma aleatória. Para a análise, escolhi o critério de realizar a organização das tabelas e a descrição das

---

<sup>3</sup> Informações retiradas do site <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>, no dia 23 de abril de 2021, às 12 horas.

<sup>4</sup> O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. O Hisales está localizado no Campus II – UFPeL, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre o Hisales, acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site ([www.ufpel.edu.br/fae/hisales/](http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/)), nas redes sociais (Facebook: Hisales, Instagram: @hisales.ufpel) e por e-mail ([grupohisales@gmail.com](mailto:grupohisales@gmail.com)).

atividades, separando por décadas, ficando da seguinte forma: 11 cadernos da década de 1990, 10 cadernos da década de 2000 e 7 cadernos da década de 2010.

Devido à pandemia do COVID-19, que iniciou no Brasil no ano de 2020, em meados do mês de março, o Hisales não teve doações de cadernos deste período (de 2020 até julho de 2022, momento em que fui ao local realizar a coleta do material), pois as aulas foram suspensas por tempo indeterminado e, as que ocorreram de forma on-line, não tiveram registros em cadernos.

Os cadernos foram catalogados levando em conta o ano de referência (entre 1990 a 2022) e a cidade de origem (Pelotas), exemplo: PEL1990-001. A numeração final seguirá a ordem de análise dos cadernos (o primeiro a ser analisado receberá o final 001, o segundo 002 e assim por diante).

Foram realizadas fotografias das páginas dos cadernos, desde o início até o final. Para a análise do material, foi construído uma tabela com itens a serem observados em cada uma das atividades realizadas nos cadernos. A tabela e os grupos em questão, serão melhor detalhados no item 5.4 deste projeto.

O objetivo desta análise foi observar os tipos de atividades propostas pelos docentes, quais eram os modelos de letras trabalhadas (impressa minúscula, impressa maiúscula, cursiva), o que parecia estar sendo cobrado naquela atividade e se é possível perceber as etapas dos níveis de escrita perpassados pela criança.

#### **5.4- Técnica de análise**

O objetivo da análise é reunir as informações de forma coerente e organizada, visando responder o problema de pesquisa. A interpretação proporciona um sentido mais amplo aos dados coletados, fazendo a relação entre eles (DENCKER, 2000, p. 23).

Para análise dos cadernos, que são os objetos de pesquisa desta dissertação, segui alguns passos pré-estipulados: (a) selecionar os cadernos nas cidades de Pelotas (5 cadernos de cada década); (b) verificar o 1º e o último registro nos cadernos (datas); (c) registrar o tempo de uso no ano de cada um dos cadernos analisados (meses); (d) registrar qual a data em que ocorreu a mudança de letra no caderno (de bastão para outro modelo) para a verificação do tempo médio (aproximado) deste evento; (e) registrar qual a data em que ocorreu a primeira escrita no caderno utilizando a letra cursiva.

A partir disso será construída uma grade de análise para registro dos dados supracitados conforme Modelo.

Modelo – Modelo da grade de análise que será utilizada para registro dos dados oriundos dos cadernos de alfabetização.

Nº	CÓD	1º REG	ÚLTIMO REG	TEMPO DE USO EM MESES	LETRA BASTÃO	LETRA SCRIPT	LETRA CURSIVA
1	PEL2021-001	20/08/2021	13/12/2021	4	20/08/21	11/11/2021	01/12/2021

Fonte: a autora (2022).

A partir da catalogação dos cadernos, foram analisadas as atividades propostas pelos docentes, considerando seus enunciados e sua natureza pedagógica.

Assim serão considerados os registros das mais variadas atividades utilizadas como estratégias didático-metodológicas durante o processo de alfabetização. Sobre estas, foram analisadas atividades com as de: identificação de letras, sílabas, palavras, figuras; atividades pictóricas (de desenho); de completar palavras com letras ou sílabas; de decomposição numérica que preveem escrever o numeral por extenso; as que requerem habilidades mistas como desenho e escrita; de caça-palavras; de cópia de textos; de terminação silábica, de separação de sílabas; de formação de frases com palavras específicas; de pesquisa de significados de expressões idiomáticas; de ordenação silábica; de completar frases, entre outras.

### **5.5- Cuidados Éticos na Pesquisa**

Amparado pela Resolução 510/2016 que regulamenta a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, a presente dissertação teve o projeto que lhe deu origem submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Por decisão desta Comissão, amparada pela Resolução 510/2016, não foi necessária sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, tendo sido tão somente no Sistema de Pesquisas (SiPesq) da PUCRS.



## 6- CONCEITUANDO CADERNOS

*Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos coloridos vou estar  
(Toquinho, O Caderno, 1983)*

Atualmente, não imaginamos a escola sem ter o caderno como seu objeto de referência. Nenhum aluno, independente do ano que esteja cursando, deixa de ter em sua mochila, ao menos um caderno: objeto referência que acompanha o estudante durante sua caminhada de estudos, desde o seu início na escola. Não é à toa que o caderno tem tanta importância, tendo inspirado, inclusive, uma música, do cantor e compositor Toquinho, que traz em seus versos a poesia do significado deste objeto para o mundo escolar.

Mas, nem sempre o caderno esteve presente nos períodos escolares das crianças e, muito menos, pode-se dizer que sempre tiveram a importância que eles têm hoje, tanto como apoio dos estudantes em sala de aula, quanto como objeto de avaliação do professor.

Giusti, Godoi e Costa (2020, p. 315), nos apontam no artigo intitulado “Cadernos escolares como patrimônio da educação brasileira”, que “os cadernos escolares se constituem como produto de uma cultura escolar, raramente catalogados e inventariados, mas carregam vestígios do ensino brasileiro”, ou seja, são “patrimônios da educação brasileira”.

Então, sendo produto de uma cultura de uma determinada sociedade, a valorização do caderno depende de diversos fatores, como: a importância que é dada ao objeto naquele período, pela Educação; o valor que é dado à Educação no determinado período; o momento político vivido, a cultura vigente da sociedade, à época/ano que está sendo estudada, entre outros.

Por este motivo, pretendo, neste capítulo, problematizar o conceito de “caderno” para diferentes autores, como alguns pesquisadores o veem e qual sua importância no campo educacional no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Na atualidade, os cadernos conquistaram um lugar de importância como memória do patrimônio escolar, pois eles carregam a história de um período de ensino, de forma que o pesquisador que vai utilizá-lo como fonte ou objeto de pesquisa, possa analisar e perceber diversos pontos, como: metodologia utilizada para o ensino de um determinado tema, utilização de diferentes tipos de letras, como

era feita a correção dos docentes, etc., como os autores Giusti, Godoi e Costa (2020) nos sinalizam, conforme a citação abaixo:

Uma vez que se está tratando de cadernos de alunos, isto é, de registros efetuados em ambiência escolar, cadenciado pela cronologia das aulas, com as possíveis tarefas, exercícios e apontamentos realizados por aluno, avalia-se a hipótese de que estes registros possam refletir os saberes desenvolvidos em sala de aula. Ou seja, os registros feitos nos cadernos, de alguma forma, revelam alguns saberes tratados na escola, pois podem demonstrar a marcha do ensino, ou livros didáticos utilizados, ou metodologia, ou conteúdos abordados etc. (GIUSTI, GODOI e COSTA, 2020, p. 320)

O conceito de caderno muda conforme os autores e seus estudos, mas a importância destes objetos para a pesquisa mantém-se: são importantes fontes, que carregam a história educacional daquele indivíduo em um determinado período, podendo apontar, conforme atividades propostas, o momento político da época, a cultura vigente, os valores etc.

Giusti, Godoi e Costa (2020) ainda nos trazem, no mesmo artigo supracitado, uma passagem do autor Viñao (2008) sobre o caderno:

O pesquisador Antonio Viñao (2008), argumenta que o caderno representa a trajetória escolar de um indivíduo, e que “o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares” (2008, p. 22). (GIUSTI, GODOI & COSTA, 2020, p. 321)

Chartier (2002), nos traz o conceito de “dispositivos escriturais” para cadernos, a partir da análise de Foucault para a ideia de “dispositivo”, que diz que “todo dispositivo é dispositivo de controle” (CHARTIER, 2002, p. 12). E complementa:

Eles são bem dispositivos de controle, inseridos em “estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles”. Eles mostram não somente aquilo que os alunos aprendem ou no que fracassam em aprender, mas também como a escola muda quando as relações de força se deslocam. (CHARTIER, 2002, p. 23)

Hébrard (2001) aponta, em uma passagem do seu artigo “Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX)”, o momento em que o objeto “caderno” assume um novo papel perante a educação na França:

A partir de meados do século XIX, na França, a escola não mais restringe suas ambições a uma alfabetização limitada ao “somente ler” ou mesmo ao ler, escrever, contar. Ela visa difundir vários “*savoir-faire*” complexos que permitem a cada criança entrar nas múltiplas funcionalidades da escrita. O caderno escolar, que substitui então a simples folha de papel, torna-se o

espaço de escrita no qual acontecem todas estas aprendizagens (HÉBRARD, 2001, p. 115).

E o autor complementa dizendo que foi graças ao caderno que “a escola primária originou uma forma de trabalho da escrita homogênea à sua concepção do saber: um saber elementar sem lacunas, que se situa essencialmente sob as espécies da completude e do acabamento” (HÉBRARD, 2001, p. 137), denominando, então, o caderno como um “suporte da escrita”.

Hébrard (2007) ainda nos descreve a evolução do uso do caderno:

Esta escola do exercício, nascida no final do século XVII, se beneficia, no século XIX, de uma nova e dupla revolução. Quando, no início do século, os ingleses inventam máquinas capazes de utilizar outras bases além dos retalhos – a palha, de início, depois a madeira cortada em pedaços – para produzir papel em folhas contínuas de preço acessível, se abre a possibilidade de fazer dessa base um instrumento maior de escolarização em massa. O papel não mais somente dado em folha como antes, mas diretamente costurado em cadernos, tornando-se assim, a partir da metade do século XIX, instrumento privilegiado do exercício escolar. Por que o caderno? Porque ele é um espaço gráfico tridimensional (ele tem também uma espessura) permitindo conciliar não somente um dever, mas a sequência de exercícios ordenados. Pois, sobre o caderno, o que o aluno deposita não é somente a lição do mestre, como o aluno do colégio ou do liceu, mas a alternância de ensaios e erros que construíram seu conhecimento. Estes são, por assim dizer, elevados a dignidade de uma verdadeira lição, visto que são expostos e ordenados numa sucessão de trabalhos e dias. O caderno torna-se, assim – particularmente a partir de 1860, quando se inventa esse dispositivo que desapareceu um pouco nas escolas atuais, mas que aqueles da minha geração conhecem bem, o caderno de dever mensal – o testemunho dos esforços conseguidos ao longo de uma escolarização para aprender a “saber fazer”. (HÉBRARD, 2007, p. 17)

Gómes (2012), no seu âmbito de pesquisa que corresponde à chamada História da cultura escrita, nos aponta:

À medida que se amplia o interesse historiográfico pelos cadernos, igualmente há a inquietude por sua busca, de modo que sua constituição em objeto de estudo é devedora e caminha em paralelo com o empenho de iniciativa, que têm tido o objetivo de identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares. (GÓMES, 2012, p. 67)

Outra autora fundamental na conceituação e na valorização do caderno, é Mignot, que nos traz a seguinte passagem, no livro “Cadernos à vista - escola, memória e cultura escrita”:

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação. Passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos. (MIGNOT, 2008, p. 7)

O caderno é tão parte de nossa caminhada escolar que não enxergamos quanta história ele carrega, tanto dentro de cada página escrita pela criança, quanto pelas marcas de correções deixadas pelos docentes, ou pelo olhar dedicado da família ao final de cada turno escolar, que são as “marcas da aprendizagem e do exercício da escrita” (MIGNOT, 2008, p. 7).

Como apontado, no decorrer deste texto, na citação de Gómes (2012, p. 67), percebe-se que o autor sinaliza sobre a importância de termos locais adequados, que abriguem e concentrem cadernos de anos e séries diversas, de forma que sirva, futuramente, como fontes de pesquisa importantes e fundamentais, dependendo da temática escolhida pelo pesquisador. Isso vai ao encontro da ideia de Mignot, que denuncia que “os velhos cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários” e que, “diferentemente do que se poderia desejar, não estão preservados em arquivos escolares”. E complementa:

No âmbito da historiografia da educação, algumas razões para isso têm sido apontadas: a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase das pesquisas sobre a legislação e os legisladores. (MIGNOT, 2008, p. 7)

Mas, a própria autora sinaliza que o caderno, como suporte de escrita escolar, passou a ser valorizado recentemente, a partir da ampliação da noção de documentos. Diversos profissionais, como professores, historiadores da educação, especialistas em currículos e em formação de docentes, psicólogos, entre outros, “preocupados em examinar o vivido em sala de aula”, a partir dos registros deixados nos cadernos, tanto pela escrita dos discentes, quanto pelas marcas pedagógicas dos professores e/ou atividades registradas, “têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008, p. 7).

Para Mignot, o caderno é um “objeto-memória”, extremamente importante para a história da educação. E ainda afirma que “almeja-se interferir no debate sobre a necessidade de preservação desses papéis ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (MIGNOT, 2008, p. 13).

Gvirtz e Larrondo (2008), nos apontam que os cadernos escolares servem como “uma pista privilegiada do ensino”, que nos possibilita “conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos”:

Em primeiro lugar, porque os alunos os usam diariamente tanto para registrar mensagens como para desenvolver atividades, Assim, permitem

conservar o registrado, o que distingue o caderno escolar de outros espaços de escrita. Em segundo lugar, o caderno escolar - um espaço de interação entre professores e alunos - permite que sejam vistos os efeitos dessa interação, ou seja, a tarefa escolar. (GVIRTZ, LARRONDO, 2008, p. 35)

As autoras ainda abordam a amplitude da “quantidade de estudos que utiliza o caderno escolar como fonte” e as pesquisas embarcam “diversas áreas: currículo, transmissão de ideologias e valores e estudos comparativos, de perspectiva histórica e presente” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 37).

Gvirtz e Larrondo nos mostram ainda que o caderno acaba se tornando “produto de uma instituição específica” que “transforma saberes, valores ou ideologias em ‘outra coisa’” e que, portanto, a partir desta ideia, “difícilmente o que é produzido na escola pode ser, em si mesmo, uma fonte neutra” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39).

Para as autoras, então, o caderno é um “dispositivo escolar”, pois, como tal, “é considerado um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39). E confirmam:

A referência às práticas discursivas escolares se distingue de outro tipo de práticas discursivas, que são as pedagógicas. Enquanto as escolares se distinguem das pedagógicas quando se considera que são produção da escola, as pedagógicas seriam produção sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades, já que seriam práticas discursivas que se referem a outras práticas discursivas. O estudo dos cadernos de classe se refere, sem dúvida, a práticas discursivas escolares. (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 40)

E ainda afirmam que é possível considerar que “os cadernos funcionam como produtores de saberes, e não meros transmissores” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 40), a partir da observação dos mecanismos que o caderno põe em funcionamento, como por exemplo:

(...) Estabelecer uma correspondência entre a sucessão espacial das folhas e a sucessão temporal da tarefa é um dos saberes necessários, ainda que não suficiente para o uso do caderno de aula. Tal saber é produto desse dispositivo escolar especial. (...) Conceitos como os de margem e centro são outros tantos saberes produzidos pelo caderno escolar. Esse dispositivo requer para sua utilização um processo de aprendizagem das regras que determinam seu funcionamento. Como produto cultural, essas regras só podem ser construídas em âmbitos especialmente instituídos para tais efeitos. (...) (GVIRTZ, LARRONDO, 2008, p. 40)

As pesquisadoras reiteram a importância do caderno, do seu uso e da sua preservação, para diversos segmentos que possam vir a ser pesquisados futuramente e para a sistematização de aprendizagens no dia a dia escolar.

Antônio Viñao (2008) nos traz o questionamento “o que entendemos por caderno escolar”? A partir de suas pesquisas, relata que se pode ter dois conceitos sobre tal objeto: “estrito e amplo”. O conceito estrito é simples: “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares” (VIÑAO, 2008, p. 19), lembrando que, este mesmo objeto a partir deste olhar estrito, pode ser utilizado para outros fins, como diário pessoal, caderno de contas e anotações. Já o conceito amplo é dado a partir de sua utilização por pesquisadores, que também inclui “os exercícios e trabalhos de alunos realizados em folhas soltas e costurados e encadernados posteriormente” (VIÑAO, 2008, p. 19).

O autor nos traz, em seu artigo “Os cadernos escolares como fonte histórica: metodológicos e historiográficos”, que o olhar sobre o objeto “caderno” vai depender “da posição que adota” aquele que o observa, pois “o lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Para o autor, os cadernos escolares são “fontes histórico-educativas” e ter esse “olhar móvel” por parte do pesquisador é algo “relativamente simples”:

(...) trata-se de uma fonte, não menos complexa que outras, que durante as duas últimas décadas vem figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados, inclusive complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura da escrita e a da educação. Nada estranho se se tem em conta que os cadernos escolares são, ao mesmo tempo, uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar. (VIÑAO, 2008, p. 15)

A partir desta análise, o pesquisador nos mostra que o caderno tem tamanha importância por transpassar em diversas categorias, desde a construção da escrita infantil, no qual a criança irá registrar suas hipóteses até a consolidação da habilidade necessária para a escrita, até tornar-se o produto daquele aprendizado, contendo marcas pedagógicas e carregando um “caráter disciplinador, controlador e condicionador pelos adultos” (VIÑAO, 2008, p. 16).

Ainda, segundo o Viñao (2008), o meio escolar e o caderno se complementam, de alguma forma no âmbito escolar, pois “o meio escolar é um espaço incentivador que propicia a escrita infantil” e o caderno é “um documento” que, mesmo tendo intervenção direta do adulto/professor na questão do “caráter disciplinador”, permite observar, mesmo que de forma não tão clara em algumas

ocasiões, “a personalidade do aluno, além de incluir referências a si mesmo, a seu mundo familiar e a seu entorno social” (VIÑAO, 2008, p. 16).

Viñao (2008) também nos traz a ideia de que os cadernos continuam sendo um “instrumento ou objeto escolar”, em conjunto com os demais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, pois a partir deles, diversas gerações “assimilaram e aprenderam pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico” (VIÑAO, 2008, p. 16), a partir da intervenção do adulto com suas correções e apontamentos. Sem se esquecer que é também um “produto da cultura escolar”, pois é utilizado pelo professor, de alguma forma, para “organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, das regras e pautas escolares” (VIÑAO, 2008, p. 22) e, como produto dessa cultura, “reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado” (VIÑAO, 2008, p. 22), por isso ele se tornou um objeto tão importante para o estudo da história da Educação, pois permite que o pesquisador se aproxime deste “tempo real escolar”.

Outra autora, que pesquisa sobre cadernos e temáticas relacionadas, é Anne-Marrie Chartier e seus textos trazem importantes contribuições para os pesquisadores da área da educação. Ela nos diz que:

(...) Através desses escritos, sejam eles provenientes de alunos da escola primária, da secundária ou da universidade, é possível confrontar o ensino desejado com o aprendizado praticado, passar das teorias pedagógicas ou dos textos prescritivos à sua utilização. Os textos escritos pelos alunos (anotações de aulas, lições manuscritas, exercícios escolares, provas) constituem uma fonte descontínua, elíptica, que se torna ainda mais rara quanto mais se afasta no tempo. Essa fonte é, ao mesmo tempo, fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade. (CHARTIER, 2007, p. 23)

O livro intitulado “Práticas de leitura e escrita - história e atualidade”, traz um apanhado de diversos artigos da autora, nos quais ela investiga, na sua grande maioria, “a história da escolarização da leitura e da escrita, os métodos de ensino da leitura na França” (CHARTIER, 2007, p. 8), adaptados pelas tradutoras a situações que ocorrem no Brasil, e, de forma mais ampla, “a história da formação docente e das práticas de ensino” (CHARTIER, 2007, p. 8).

O objeto de pesquisa da autora são cadernos e manuscritos em folhas avulsas, guardados e arquivados por anos. Para Chartier (2007), os cadernos são como “suportes de escritas”, que “definem atitudes, tanto na recepção quanto na produção, impõem limites, restringem ou alargam os usos possíveis que, no caso

dos escritos escolares, concernem tanto ao trabalho dos alunos quanto ao dos professores” (CHARTIER, 2007, p. 46).

A partir da sua pesquisa, ela relata sobre as possibilidades que o “caderno do dia” ou “caderno único” - termos usados para denominar o marco da utilização de um único caderno na série/ano, imposto pelas autoridades da escola republicana, por volta do ano 1868 - trouxe:

(...) preencher de forma econômica várias funções ao mesmo tempo, cruzando os olhares dos alunos, dos professores, dos inspetores e dos pais: vigiar o trabalho do aluno e o do professor, apreciar os progressos ao longo do tempo, comparar os alunos entre eles e fundamentar “objetivamente” as notas distribuídas (...). (CHARTIER, 2007, p. 51)

Tais “virtudes” trazidas pelo uso de um único caderno, que aparecem na citação acima, podem ser apontadas ainda hoje como utilizadas, tanto pelas famílias dos alunos quanto pelos professores e supervisores de escolas, mesmo havendo mais de um caderno em uso pelo aluno. O caderno ainda é uma forma prática e rápida de acompanhar a evolução do estudante naquele ano escolar, podendo perceber os exercícios nos quais apresentava dificuldades e como foi acontecendo o seu progresso.

Na perspectiva dos autores citados é que temos compreendido os cadernos escolares e procurado, a partir do acervo disponível, problematizar aspectos do ensino da leitura e da escrita na escola primária em diferentes épocas, do saber escolar, da cultura escolar, da docência, da infância etc. (PORTO e PERES, 2011, p. 59)

Utilizo da citação acima, das autoras Porto e Peres (2011), para fortalecer o presente capítulo. Os cadernos escolares passaram a ter uma importância diferenciada, perante a história da Alfabetização e da Educação, de forma geral. A partir da análise das atividades registradas pelos alunos, ou das marcações de correções dos docentes, os pesquisadores poderão ter uma ideia dos valores que estavam presentes naquele período específico, bem como permitir que se realizem comparações entre metodologias de aprendizagens utilizadas pelos docentes na época. Os cadernos nos são “portais”, que permitem não só que imaginemos como eram as vivências daquele determinado período, mas também, comparar com os anos atuais, nos fazendo perceber as evoluções que tivemos no âmbito educacional, tanto em relação às metodologias que surgiram ao longo dos tempos, quanto ao que é eficaz ou não na aprendizagem dos alunos envolvidos.

Cada autor citado neste capítulo, tem uma determinação/conceito para o objeto caderno. Giusti, Godoi e Costa (2020) o denominam como “produto de uma



cultura”; Hébrard (2001) conceitua os cadernos como “suportes da escrita”; Gómez (2012) os chama de “objetos de estudo”; Mignot (2008) denomina como “objeto memória”; Gvirtz e Larrondo (2008) os chama de “pistas privilegiadas”; e Vinão (2008) denomina os cadernos como “produtos da cultura escolar” e “fontes histórico-educativas”. Apesar de diferentes denominações para o mesmo objeto - o caderno - ambos estudiosos concordam sobre a importância dele para a história da educação, para a pesquisa da evolução dos processos educacionais ao longo da história. Não é à toa que tem surgido espaços destinados à sua valorização e guarda.

No subcapítulo a seguir, serão explorados trabalhos e obras que têm o caderno como fonte principal de pesquisa, trazendo ao leitor a importância da preservação deste objeto para o estudo da História da Educação.

### **6.1- Sobre a importância do caderno como fonte e/ou objeto de pesquisa**

Como referido no início deste capítulo, que teve o intuito de trazer o conceito de caderno para diferentes autores, este objeto em questão é um importante instrumento na realização de pesquisas em diversas áreas, não só na Educação.

Neste subcapítulo, pretendo apontar algumas pesquisas que utilizaram o caderno como fonte e/ou objeto de pesquisa, demonstrando, então, a sua importância para o meio acadêmico, tendo em vista a compreensão da amplitude e os níveis de aprofundamento que este tema será abordado nesta dissertação e vem sendo estudado no Brasil.

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, P. 257).

Para a construção, realizei pesquisas no repositório *Google Acadêmico*, com o intuito de realizar um levantamento de artigos, trabalhos de conclusão, dissertações e teses, e também revisões bibliográficas, que tiveram como tema central os assuntos também utilizados por mim como descritores: *cadernos como fonte de pesquisa, memória e cultura escrita, cadernos escolares, letra manuscrita,*

*uso da letra cursiva na alfabetização, tipologia das letras usadas na alfabetização, metodologias de alfabetização e letramento.*

Os resultados referentes às pesquisas nos bancos de dados encontram-se demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Relação de trabalhos escolhidos para a composição do Estado da Arte.

Ano	Tipo	Referências
1986	L	PETRUCCI, Armando. <b>La scrittura</b> . Ideologia e rappresentazione. Turin: Einaudi, 1986.
1997	L	SEBER, Maria da Glória. <b>A escrita infantil: o caminho da construção</b> . 1a. ed.. São Paulo: Scipione, 1997.
2007	A	CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. <b>Revista de Educação Pública</b> , v. 16, n. 32, p. 13-33, 2007.
2011	D	JACQUES, Alice Rigoni. <b>As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958</b> . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2011.
2011	C	PEREIRA, Clarissa dos Santos. “ <b>Tem que ser emendado sora?</b> ”. Biblioteca Digital da UFRGS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000786667&amp;loc=2011&amp;l=26f4004252afa30a">http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000786667&amp;loc=2011&amp;l=26f4004252afa30a</a> >.
2011	A	PORTO, Gilceane; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. <b>Cadernos de Educação</b> , n. 40, 2011.
2012	A	PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). <b>Cadernos de História da Educação</b> , v. 11, n. 1, 2012.
2014	A	NEUBERT, Caroline Guião Coelho; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. <b>Cadernos escolares e práticas pedagógicas</b> . 2014.
2017	A	PERES, Eliane Teresinha. Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015). <b>Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica</b> , v. 2, n. 5, p. 290-309, 2017.
2019	C	DANTE, Marian Neves. <b>Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental</b> . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2019.
2019	T	SILVEIRA, Alessandra Amaral da. <b>Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)</b> . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.

2019	D	VIEIRA, Cícera Marcelina. <b>O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)</b> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.
2020	A	SILVEIRA, Alessandra Amaral da; MICHEL, Caroline Braga. <b>“Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras</b> . RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 6, p. e020015-e020015, 2020.
2020	A	SILVEIRA, Alessandra Amaral da; MICHEL, Caroline Braga. <b>“Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras</b> . RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 6, p. e020015-e020015, 2020.

Legenda: A: artigo; C: trabalho de conclusão; D: dissertação; T: tese; e L: Livro.

Fonte: a autora (2022).

Chartier (2007), no seu artigo “Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os”, sinaliza:

Os cadernos escolares são um material pouco utilizado nas pesquisas históricas, devido à sua extrema fragilidade. Eles fornecem, entretanto, testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula. (CHARTIER, 2007, p. 13)

Neste artigo, a autora concentra a sua pesquisa entre os anos de 1880-1970, de forma que busca analisar como os cadernos podem revelar a cultura escrita de uma determinada época, a partir da análise dos exercícios “canônicos de caligrafia, cópia, ditado e redação, averiguando também a evolução dessa cultura de referência após a primeira Guerra Mundial” (CHARTIER, 2007, p. 13).

A autora complementa:

(...) Os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos. Por essa razão, compreendemos o interesse dos historiadores por essas fontes que escaparam ao seu destino natural, a destruição. (CHARTIER, 2007, p. 14)

Chartier (2007) nos mostra o caderno como um meio no qual o pesquisador poderá desvendar a caminhada do aluno dentro de um determinado espaço-tempo, podendo ser possível analisar a história da sociedade e da educação, naquela determinada época. A autora também nos aponta que, alguns pedagogos da época, encontraram nestes cadernos do passado exercícios estereotipados, que se repetiam inutilmente ao longo das páginas analisadas, carregados de julgamentos muitas vezes brutais por parte dos docentes e que foram registradas nas páginas

através de frases sem foco de incentivo, o que, muitas vezes, levou traumas aos discentes (CHARTIER, 2007, p. 16).

Os cadernos conservados são testemunho desse processo de apropriação, que, de certo modo, arrancava os alunos da cultura oral e da prática do passado e os inseria numa prática de trabalho “com” os cadernos (e não só “nos” cadernos). Esses suportes de escrita funcionavam como dispositivos através dos quais os educandos organizavam o mundo dos saberes, impondo-se como um marco de referência não-discutível, um inconsciente compartilhado por todos que freqüentaram as mesmas instituições escolares. (CHARTIER, 2007, p. 21)

A partir da análise destes cadernos, dos exercícios e atividades diversas registradas pelos alunos, entre os anos 1880-1970, Chartier (2007) pode perceber que muita coisa mudou a partir do marco pós Primeira Guerra Mundial, e sinaliza que, provavelmente, isso tenha acontecido “pela influência das novas pedagogias” (CHARTIER, 2007, p. 26).

No estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, temos a Professora e Pesquisadora, Dra. Eliane Teresinha Peres, que atua principalmente nos temas: história da alfabetização, história da cultura escrita, práticas de leitura e escrita, alfabetização e letramento, livros escolares e formação de professores. Peres foi líder do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, CNPq) de 2006 a 2021 e fundadora do Centro de Memória e Pesquisa que leva o mesmo nome (Hisales).

O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos.

A partir desta apresentação, pode-se perceber que a temática “caderno” é de extrema importância para a professora Eliane Peres, que nos trouxe, ao longo da sua trajetória de pesquisas, diversas contribuições importantes para os pesquisadores da área, seja como autora ou como orientadora de mestrandos e doutorandos em educação, sinalizando, sempre, sobre a importância da valorização e da preservação desse objeto para a história da Educação.

Peres (2012), em seu artigo intitulado “Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010)”, em relação ao caderno e seu uso em pesquisas, como fonte de análise, concluiu que:

1) a constituição de um acervo dessa natureza é lenta e difícil, uma vez que esse suporte é descartável e desvalorizado após seu uso; contudo, algumas pessoas que o guardam fazem-no pelo valor sentimental, sendo, portanto, difícil – compreensivamente – sua doação; 2) o uso recente do caderno como objeto-fonte ainda requer a construção de metodologias de análise desse dispositivo; 3) problematizar e analisar a história da alfabetização através dos cadernos supõe um trabalho coletivo, que ainda está para ser feito. Muitas perguntas se colocam: o que efetivamente revelam? O que escondem? Quais são os limites dessa fonte-objeto? Quais indagações pode o pesquisador fazer ao folhear um caderno? Quais as relações possíveis de estabelecer? Como a história da alfabetização pode ser construída levando-se em conta os cadernos que foram preservados pelo tempo? Procurar responder essas questões e enumerar tantas outras possíveis e necessárias é tarefa para um coletivo de pesquisadores. (PERES, 2012, p. 103)

Peres (2012) enfatiza a importância do estudo do caderno e do seu uso como objeto e/ou fonte de pesquisa, para os estudos nos campos da História da Educação e História da Alfabetização. Porém, a autora também nos sinaliza a dificuldade na localização deste material e chama a atenção sobre a necessidade de se criar uma “cultura da preservação de determinados materiais, “como diários de classe, cadernos, livros, exercícios, provas, etc., fontes com as quais temos trabalhado no campo da história da alfabetização” (PERES, 2012, p. 95).

Consideramos que o “caderno de alfabetização” é uma fonte importante que auxilia na compreensão dos processos de ensino da língua escrita e possibilita pensar sobre o que se considera relevante para ser registrado pelos alunos no conjunto das atividades escolares, em especial aquelas atividades referentes à leitura e à escrita. No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, eles revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente, eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula, das professoras e dos alunos. (PERES, 2012, p. 96)

Na citação acima, Peres (2012) nos aponta sobre a importante fonte de pesquisa que é o caderno, mas também sinaliza que ele não tem a capacidade de registrar tudo que acontece dentro de uma sala de aula, afirmando que “cultura oral é um aspecto importante que precisa ser considerado no processo ensino-aprendizagem” (PERES, 2012, p. 97).

Peres (2017), em seu outro artigo “Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos”, nos traz uma discussão sobre o uso dos cadernos especificamente na escrita de redações, solicitadas pelos professores,

envolvendo temáticas diversas, mas, neste caso, as “férias”, e questiona: será que, dentro do conjunto de textos coletados para a pesquisa, quando as crianças escrevem a tal redação como tarefa escolar, ela narram uma “experiência vivida? Desejada? Inventada? Copiada?” (PERES, 2017, p. 294). A partir da análise desta temática, utilizando o caderno como objeto de pesquisa, pode-se obter diversos indícios de um grupo de estudantes, como: brinquedos e brincadeiras preferidos na época, diferenciação dos lugares visitados por estudantes da rede privada e pública, atividades que fizeram parte do cotidiano do grupo pesquisado, rede de relações familiares, entre outros.

Peres (2017) afirma que:

Em relação aos passeios e viagens escolares, o esforço é compreender que tipo de experiências dessa natureza as crianças têm tido no âmbito escolar, bem como evidenciar o que esses registros revelam da escola como instituição cultural e das propostas pedagógicas, no período em questão. (PERES, 2017, p. 295)

A autora nos sinaliza o quanto este objeto de pesquisa pode revelar sobre um período da história, desde a cultura vigente de uma época até momentos políticos importantes que estavam sendo vivenciados.

No ano de 2011, Peres e Porto escreveram o artigo “Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares”, no qual analisaram 49 cadernos de crianças da 1º série, utilizados entre os anos 1990-2000, com o “objetivo principal de desenvolver estudos sobre história da alfabetização e sobre práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita” (PORTO; PERES, 2011, p. 57), ou seja, analisar as concepções e práticas utilizadas pelos docentes durante o processo de alfabetização. Mais uma vez, vemos a importância do “caderno” como objeto de pesquisa.

As autoras partiram da análise dos cadernos, de forma a “apreender essas concepções através dos exercícios propostos, da forma de correção das atividades, dos indícios de práticas de leitura e de escrita registrados” (PORTO e PERES, 2011, p. 57), ou seja, a partir dos registros escritos que compuseram “objeto-fonte de investigação”.

O estudo de Gvitz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar. O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário, é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação. (PORTO e PERES, 2011, p. 58)

A partir da análise dessa mostra de 49 cadernos, Porto e Peres (2011) conseguiram atingir o objetivo, que era “apontar para uma pluralidade de concepções e práticas de alfabetização vigentes nas salas de aulas na atualidade” (PORTO e PERES, 2011, p. 75). E concluíram:

Seria ingênuo e simplista pensar que o “novo” se impõe sobre o “antigo” de uma forma absoluta e definitiva. Também na alfabetização lidamos com “heranças e tradições”, que precisam ser compreendidas, problematizadas, analisadas e reconstruídas, especialmente na formação inicial e continuada de professores. Esse é nosso objetivo maior: contribuir na discussão sobre formação de professoras alfabetizadoras. Os cadernos das crianças são uma das formas de ascender a esse debate. (PORTO e PERES, 2011, p. 75)

Na citação acima pode-se perceber o quanto que o objeto “caderno” foi importante para a pesquisa das autoras, de forma que elas puderam analisar que, num espaço de 10 (dez) anos, houve mudanças significativas nas atividades propostas pelos docentes, mas também, tiveram atividades que se repetiram nos anos, como: ditados, cópias de palavras e/ou frases, encher linhas com letras ou palavras etc. E afirmam que “os cadernos indicam-nos a necessidade de andarmos nessa direção: construirmos metodologias de alfabetização coletivamente com as professoras” (PORTO e PERES, 2011, p. 76).

Outra autora, Silveira (2019), nos traz, em sua tese, que a partir de 1980, pode-se notar uma modificação no campo da pesquisa que envolve documentos, acompanhando uma discussão e uma tendência mundial, que repercutiu na historiografia educacional. Essa situação ecoou de tal forma que se passou a considerar como objeto de pesquisa fontes diversas que não eram tidas como oficiais, e que passaram a fazer parte do campo da pesquisa científica.

A autora ainda nos apresenta o pensamento de Mignot (2008) ao afirmar que “(...) historiadores da educação, (...) preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a serem considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008, p. 7).

O caderno não será o primeiro contato da criança com o mundo letrado, mas será onde muitas delas irão registrar suas impressões diversas da escrita, suas hipóteses de escrita, suas tentativas e correções, enfim, será um diário, intencional ou não, das suas aprendizagens e desenvolvimentos da escrita infantil manuscrita.

Por que digo que o caderno não é o primeiro contato da criança com o mundo letrado? Porque, desde pequena, a criança interage com um universo repleto de letras, desde: embalagens de biscoitos ou lanches que comem; embalagens de

brinquedos e/ou bonecos; livrinhos/gibis em que realizam a pseudoleitura, no qual elas reconhecem a função social da escrita e desenvolvem relação com a leitura através das imagens, relatando as histórias da sua forma, a partir do que compreende nas figuras; propagandas e marcas de produtos que veem na televisão, *outdoors*, encartes, dentre outros; frases ou palavras estampadas em suas roupas; etc. Desta forma, antes do uso do caderno, as crianças registram suas hipóteses de escrita e ideias do mundo letrado em materiais/locais/objetos diversos, a partir de desenhos espontâneos que podem ou não representar a escrita.

Ao pensarmos sobre a importância dos cadernos para a análise de atividades registradas, Silveira (2019, p. 30) corrobora ao afirmar que “diferentes estratégias são estabelecidas para que um determinado tipo de letra se imponha e se mantenha como ideal no ensino das crianças quando as mesmas ingressam na escola”, em relação às atividades que envolvem um modelo de letra em específico, que era o foco da sua pesquisa.

Silveira (2019) é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas e escreveu sua tese com o objetivo de “fazer uma tipologia das letras usadas nas classes de alfabetização de diferentes escolas gaúchas ao longo de 78 anos, de 1937 a 2015” (SILVEIRA, 2019, p. 8). A pesquisadora usou cadernos como documentos de investigação, totalizando “489 cadernos de alunos, desses 379 cadernos do primeiro ano de escolarização e 110 do segundo e terceiro anos com a implementação do ciclo de alfabetização, referentes aos anos de 2008 a 2015” (SILVEIRA, 2019, p. 8).

Escrever é uma tarefa que exige habilidades específicas, as quais necessitam do controle das mãos, dos braços, dos olhos, enfim, de praticamente todo o corpo, para que, assim, o traçado desejado ou estipulado pelos modelos vigentes da “boa escrita”, ou simplesmente da escrita, seja alcançado. Os tipos de letras a serem utilizados pelos sujeitos, principalmente no espaço escolar, é um debate histórico, com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Mapear os tipos de letras pode demonstrar determinados projetos da sociedade na produção de indivíduos que sejam capazes de suprir as necessidades de cada época. Diante disso, percebeu-se que para uma ou outra perspectiva ganhe legitimidade, disputas sociais, pedagógicas e políticas foram travadas ao longo dos tempos (SILVEIRA, 2019, p. 19).

A autora, ainda afirma que:

A escrita povoa a escola e a sala de aula. Ela está nos murais, na identificação dos espaços, no quadro-negro que o professor usa para o registro escrito de textos e exercícios, nos cadernos, livros e folhas utilizados durante a aula, nas agendas escolares, nos grafites que marcam as cadeiras escolares e até a documentação da secretaria. (ROCHA, 2013 *apud* SILVEIRA, 2019 p. 103).



Silveira (2019), após a análise dos cadernos, aponta:

A tese que buscou-se defender demonstrou a presença de diferentes tipos de letras e que o ensino uma ou de outra tipologia implica estar imersos em embates e debates, pois está para além de apenas querer ensinar as crianças que ingressam no processo de escolarização a traçar diferentes tipos de letras, é, sobretudo, um projeto de sociedade que visa a produção de sujeitos que se encaixem e/ou correspondem ao que se almeja em cada tempo e espaço, desde sujeitos disciplinados, ágeis (modelos caligráficos) até ativos e protagonista das suas ideias e ações (ideias construtivistas) (SILVEIRA, 2019, p. 219).

Como podemos observar na citação acima, a partir da análise realizada pela autora, utilizando os cadernos na sua pesquisa, o ensino dos tipos de letras, em diferentes décadas, é carregado de significados relacionados à cultura e política vigente, podendo-se observar que, em muitos casos, por exemplo, algumas letras não eram muito usadas em determinadas épocas e, depois de um período, voltaram a ser mais utilizadas.

Levando em conta o período pesquisado por Silveira (2019), que foi entre 1937 a 2015, a autora alega:

Sendo assim, pode-se afirmar que se trata de um longo momento em que se passou por diversos e importantes períodos do desenvolvimento da educação e da sociedade. Ao estudar todo esse período foi possível afirmar que houve mudanças de perspectivas que alteram as orientações e prescrições para o ensino do tipo das letras no Brasil, fosse: (i) por discussões vinculadas aos modelos caligráficos, de ordem mais motora e técnica baseada, principalmente, em concepções higienistas (FARIA FILHO & VIDAL, 2000); (ii) em decorrência do surgimento das tecnologias como, por exemplo, a expansão do uso da máquina de escrever nos anos de 1950 (PERES, 2003); (iii) pelo advento do chamado construtivismo, com a divulgação das teorias da psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985); (iv), pela popularização, mais recente, do uso de computadores nas escolas; (v) ou, ainda, em virtude das políticas públicas educacionais para as classes de alfabetização, como o PNAIC (2012), por exemplo (SILVEIRA, 2019, p. 220).

Em suas considerações finais, com relação ao uso da letra cursiva, Silveira (2019) faz diversos apontamentos, entre eles, sinaliza a cronologia, destacando que a letra cursiva esteve presente em praticamente todo os anos dos cadernos pesquisados, e registra que, em alguns períodos específicos, esteve presente de maneira ininterrupta e exclusiva, em grupo significativo de cadernos (SILVEIRA, 2019, p. 221).

E complementa dizendo que “a letra do tipo cursiva foi a primeira a aparecer nos cadernos dos alunos e sua hegemonia se mantém até por volta dos anos 2000” (SILVEIRA, 2019, p. 221).

Já no decorrer dos anos 2000, Silveira (2019) faz a seguinte observação:

(...) a letra cursiva passa a ser menos recorrente nos cadernos dos alunos que ingressam na escola na primeira etapa da alfabetização, percebe-se assim, que ela vai perdendo a força gradativamente nos cadernos do primeiro ano, porém nos cadernos do segundo e terceiros anos de escolarização ela ainda apresenta uma forte presença (SILVEIRA, 2019, p. 222).

Com relação a outro tipo de letra observada nos cadernos pesquisados, Silveira (2019) registrou:

A segunda tipologia que emergiu a partir da análise dos cadernos dos alunos foi a script/imprensa simplificada, imprensa minúscula, primeiro de forma concomitante, em 1949, posteriormente de forma exclusiva, para os anos de 1960 e 1970. Ela que inicialmente apareceu dividindo espaço com a letra cursiva, logo ganhou a exclusividade em alguns cadernos de alunos. No entanto, cabe recapitular que no momento inicial da sua presença nos cadernos dos alunos havia uma discussão forte no estado do Rio Grande do Sul em defesa da sua inserção no espaço escolar (PERES, 2003), isso foi localizado nos comunicados do CPOE e também na Revista do Ensino e seu uso pode ter perdido força devido ao encerramento das atividades do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (QUADROS, 2006) e de mudanças na compreensão do processo de alfabetização. Outro dado destacado é que nessa ocasião a nomenclatura mais usual era letra script ou imprensa simplificada, o que as diferenciava, no caso gaúcho, eram fundamentalmente os traçados das letras “a” e “g” (SILVEIRA, 2019, p. 223).

Ainda relata que:

[...] o tipo de letra imprensa maiúscula, [...] foi aos poucos ganhando força no conjunto de cadernos pesquisados. Inicialmente é usada com pouca expressividade e, principalmente, para chamar atenção ou para dar destaque a alguma informação na página do caderno. Nos anos 1990 emerge em concomitância com os outros tipos de letra cursiva e imprensa minúscula, mas ainda em atividade bem específicas que servia mais como mola propulsora para o ensino dos outros tipos de letras. É, finalmente, em meados dos anos 2000 que a letra imprensa maiúscula começa a ganhar força, sendo que em 2005 aparecem pela primeira vez em alguns cadernos que usam exclusivamente esse tipo de letra; nos anos seguintes, isso vai ocorrendo com mais frequência até chegar nos anos 2010 com a ampliação do período de alfabetização (SILVEIRA, 2019, p. 224).

De forma a contribuir com este projeto de pesquisa, Silveira (2019) nos diz que “pensar a escrita manuscrita e os tipos de letras na fase inicial da escolarização significa pensar de forma ampliada os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita” (SILVEIRA, 2019, p. 226).

Petrucci (1986), nos diz que: “[...] o pesquisador deve investir em documentos indiretos que ajudem a compreender o momento histórico e pedagógico em que a escrita escolar foi utilizada” (PETRUCCI, 1986, p. 27). Esse mesmo autor nos traz a ideia de que, dentro de uma sociedade que valoriza a escrita, qualquer indivíduo, independentemente de ser alfabetizado ou não, está imerso na cultura gráfica. Essa cultura gráfica está presente em diferentes momentos da nossa vida e em todos os lugares, como: propagandas na televisão, outdoors nas ruas por onde passamos,

jornais impressos e digitais, revistas impressas e digitais, gibis de histórias em quadrinhos e livros.

(...) Por isso, estudar os suportes de escrita produzidos por sujeitos que ainda não dominam as técnicas, os seus códigos convencionais, por exemplo, possibilita compreender como são estabelecidos os primeiros contatos com o traçado das letras, as atividades consideradas significativas para alguém ainda em fase inicial da escolarização, ou, ainda, permite localizar indícios das concepções de alfabetização que, de certa maneira, podem revelar questões ideológicas e sociais de um determinado momento (SILVEIRA, 2019, p.30).

Em outra pesquisa, Jacques (2011) realizou uma análise bibliográfica em quatro cadernos de alunos do Colégio Farroupilha em Porto Alegre, entre os anos de 1948 e 1958, do Curso Primário. Nestes termos, a sua pesquisa procurou analisar as marcas de correção existentes nos cadernos escolares destes quatro alunos. Nesta análise, voltou-se a procurar palavras, frases, imagens e sinais gráficos, que foram utilizados pelos professores da época (JACQUES, 2011, p. 7)

A autora afirma que “a partir das marcas de correção”, pode-se perceber “uma prática discursiva reveladora das relações de ensino e de aprendizagem da instituição” (JACQUES, 2011, p. 7).

O caderno não é um mero suporte físico, pelo contrário são um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla o conhecimento do aluno e sua avaliação. Em se tratando das marcas de correção em cadernos escolares empregadas pelas professoras, elas expressam o discurso de controle, vigilância, resultando num cuidado contínuo que são atributos próprios da escola (JACQUES, 2011, P. 183).

Ainda, nos traz uma relevante informação relacionada à correção das atividades no caderno: a partir da forma como o docente corrigia tais exercícios, podia-se perceber se ele dava valor às respostas corretas e prontas (como cópias) ou se analisa a evolução do aluno quanto a compreensão do conteúdo estudo e a sua interpretação, a partir dos seus saberes prévios (JACQUES, 2011).

Para dominar a classe, o professor supervalorizava as notas como também somente aceitava as respostas certas, decoradas; não importava o processo ou o raciocínio do aluno, apenas o resultado final. O bom professor, não era aquele que dava boa aula, mas aquele que era “durão”, exigente e que dava notas baixas (JACQUES, 2011, p. 183).

Pereira (2011) concluiu sua graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a apresentação de uma pesquisa, no qual pretendia “visibilizar os significados e as apropriações que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental constroem sobre o traçado das letras que circulam na sala de aula” (PEREIRA, 2011, p. 5), ou seja, pretendeu “evidenciar o que as crianças

pensam sobre o traçado das letras” (PEREIRA, 2011, p. 46). Para alcançar respostas à sua pergunta, Pereira (2011) realizou a pesquisa em uma escola da rede pública de Porto Alegre, realizando um estudo de caso de cunho etnográfico.

Ao elencar os conceitos de apropriação e significado, deparei-me com a área da História Cultural, a qual contribuiu (e muito) na constituição das análises que foram discutidas aqui. Um desafio foi sendo costurado na medida em que precisei realizar algumas adaptações de conceitos que eram mais direcionados aos processos de leitura do que aos de escrita. Diante de significativas contribuições desse campo, fiz a constatação de que a história da escrita na escolarização foi e é marcada pelos aspectos sociais, políticos e econômicos que formam as culturas de uma determinada época. E, como foi possível observar nas análises pensadas nesse trabalho, os processos históricos da escrita na escolarização ainda hoje são determinantes das práticas escolares (PEREIRA, 2011, p. 46).

Pereira (2011) nos aponta a importância de levar em consideração a revolução tecnológica que estamos vivenciando há tempos e que continuaremos a vivenciar, como a inserção do computador na sala de aula como um novo artefato de escrita, não sendo só o caderno o meio principal utilizado pelo docente. Segundo ela, “eis aí um desafio às professoras da escola: considerar os efeitos da escrita nos diferentes suportes que estão circulando não só no espaço escolar, mas em tantos outros contextos culturais em que a *cibercultura* está conquistando um enorme espaço” (PEREIRA, 2011, p. 47).

Os autores Neubert e Schlindwein (2014) trazem em seu artigo um estudo bibliográfico e documental, da discussão entre as práticas pedagógicas e os usos dos cadernos escolares no contexto da sala de aula dentro do ensino básico. O autor problematiza a importância desse objeto de estudo (o caderno), afirmando que “para que possamos pensar e discutir o uso dos cadernos nos dias de hoje, precisamos primeiramente recuperar a sua origem e a sua trajetória na história, bem como seus usos e papéis na sociedade” (NEUBERT e SCHLINDWEIN, 2014, p. 2).

Neubert e Schlindwein (2014) também nos trazem Mignot (2008), na seguinte citação:

Segundo Mignot (2008), a relação entre ensino e cadernos escolares passou por uma transformação: de objetos escassos entre os alunos, os cadernos passaram a ser materiais corriqueiros na sala de aula, desprovidos de questionamentos e reflexões. Inicialmente protagonistas, passaram a ser coadjuvantes do ensino. Modificam-se e diversificam-se os tamanhos, formatos e valores, são vendidos na papelaria e até nos mesmo em postos de gasolina. Tornaram-se objetos de consumo e não mais de desejo. (NEUBERT e SCHLINDWEIN, 2014, p. 3).

E conclui:

A análise destes textos, desdobramentos de pesquisas sobre os cadernos escolares, resultaram em alguns indicadores, presentes nestes estudos: o

caráter disciplinador e de controle dos cadernos; o valor do cuidado, do capricho; o descarte do material após o término das folhas; o processo de naturalização sofrido por este material nos últimos tempos; o seu potencial para a pesquisa; o predomínio das atividades de cópia; a necessidade de orientação para o uso nas séries iniciais da escolarização; a escassa produção sobre o tema entre outras (NEUBERT e SCHLINDWEIN, 2014, p 11).

A partir destas ideias apontadas por Neubert e Schlindwein (2014), percebe-se que o uso do caderno é histórico em diferentes escolas, porém, a importância e valorização que é dada a ele, se modificam com o passar dos anos, sendo necessário o olhar cuidadoso do docente quanto ao uso do objeto. Percebe-se ao longo do trabalho que “fica explícito o predomínio das atividades de cópia sobre as demais atividades, o que faz com que muitas atividades não alcancem um real sentido para o aluno, sendo desvinculadas do contexto” (NEUBERT e SCHLINDWEIN, 2014).

Dante (2019), ao escrever sua monografia intitulada “Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”, para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e organizou sua pesquisa em torno da questão “como se desenvolveu o vocabulário gráfico de escrita manuscrita nos cadernos de uma criança nos três primeiros anos do ensino fundamental?” (DANTE, 2019, p. 9).

O trabalho em questão consiste em uma análise documental, com três cadernos escolares datados entre os anos de 2014 a 2016, de uma única criança, que estudou do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada, em Porto Alegre.

Segundo a autora, sua monografia “pode ser sintetizada na apresentação do vocabulário gráfico construído por uma criança nos três primeiros anos do Ensino Fundamental ao utilizar as letras bastão, script e cursiva” (DANTE, 2019, p. 13).

Para sua análise, Dante (2019) observou:

Ao analisar o material empírico da pesquisa – os três cadernos de Rafaela –, optei por definir as unidades analíticas a partir dos tipos de letra utilizados pela estudante: bastão, script e cursiva. A partir dessa definição, analisei as formas de apropriação dos traçados da escrita das letras, considerando a disposição da escrita manuscrita no espaço gráfico dos cadernos. Além de perceber os traçados que se mostraram mais desafiadores para a criança, procurei perceber características próprias de Rafaela em seus escritos, aspectos que não diziam respeito a dificuldades na escrita, mas a traçados que indicavam uma busca por personalização (SILVEIRA, 2019, p. 61).

Vieira (2014) é pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas e escreveu sua dissertação com o objetivo de:

(...) identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural, de um município da região sul do Rio Grande do Sul” (VIEIRA, 2014, p. 7).

A autora utilizou vinte e três cadernos de planejamentos, como documentos de investigação, utilizados entre os anos de 1983 e 2000, pela professora alfabetizadora, como ela menciona na citação acima.

Segundo o processo para analisar os dados da pesquisa, a autora nos mostra que:

O processo de análise dos dados ocorreu de dois modos: i) a partir das citações, feitas pela professora nos cadernos de planejamentos, indicando os títulos dos livros utilizados; ii) através do levantamento das atividades intituladas cópia e leitura. Os resultados da investigação indicam que os cadernos de planejamento analisados traduzem uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar. Nesses cadernos foi observada uma sequência metodológica, que procurava seguir uma gradação das dificuldades de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, seguindo com as vogais, encontros vocálicos e sílabas. As atividades presentes nesses cadernos centravam-se em exercícios de silabação, ditados e cópias, demonstrando que a prática da professora sustentava-se em uma concepção associacionista de ensino/aprendizagem (VIEIRA, 2014, p. 7).

E complementa:

Os cadernos de planejamento são uma fonte que podem contribuir para traçar um panorama da História da Alfabetização, neste caso, especialmente do Rio Grande do Sul, pois podem revelar aspectos sobre a proposta de ensino, valores, disciplinas ministradas, distribuição do tempo, metodologia de ensino proposta. Além de trazerem vestígios sobre os livros utilizados no processo de ensino/aprendizagem (VIEIRA, 2014, p. 24).

A autora também nos mostra que “a combinação de fontes pode ajudar a entender e/ou explicar questões que num primeiro momento apresentam-se como limitadoras dos objetivos propostos” (VIEIRA, 2014, p. 24). Por este motivo, além dos cadernos de planejamento da referida professora, a autora também utiliza em sua pesquisa “livros destinados ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita presentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES” (VIEIRA, 2014, p. 25), com o intuito da possibilidade de cruzar fontes e informações.

Vieira (2014) constatou:

Das 908 atividades de cópia e leitura inventariadas, constatou-se que 72,8% delas, tiveram sua origem dos livros didáticos identificados, demonstrando o elevado número de lições provenientes de cartilhas, no qual esse artefato se constituiu como o principal, se não o único, suporte utilizado na preparação das aulas. Nesse sentido, o livro didático se caracterizava como um manual

de normas, no qual, seguindo todas as suas orientações, seu passo a passo, no final do ano letivo a professora atingiria seu objetivo – os alunos lendo e escrevendo (VIEIRA, 2014, p. 180).

A autora destaca “a potencialidade dos cadernos de planejamento para a constituição de questões relacionadas à História de Alfabetização” (VIEIRA, 2014, p. 181).

Silveira e Michel (2020) escreveram o artigo “Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras”, com o objetivo de analisar “os registros de professoras em cadernos de alfabetização que apresentam orientações, indicações e sugestões no que tange ao ensino e ao uso dos diferentes tipos de letras” (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 1).

As pesquisadoras analisaram duzentos cadernos, entre os anos de 2000 e 2015, com o intuito de “identificar diferentes registros que foram organizados em duas categorias: “Elogios e Incentivos sobre as letras’ e ‘Solicitações e Recomendações sobre as letras”” (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 1).

No conjunto de cadernos de alunos consultados buscou-se identificar, portanto, os registros escritos por professoras no que tange especificamente ao ensino dos diferentes tipos de letras. Entende-se que esses registros realizados nos cadernos de alunos, pelas professoras, não são neutros, mas sim, produzidos nas mais variadas situações históricas, políticas e culturais. Como salienta Fischer (2001, p. 199), esses ditos “são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas”. Nesse sentido, é importante mencionar que os registros das professoras acerca das escritas das crianças com os diferentes tipos de letras nos cadernos elucidam tanto os entendimentos delas acerca das orientações sobre o ensino das tipologias das letras quanto às estratégias e táticas utilizadas neste processo para o ‘traçado perfeito’ das mesmas nos primeiros anos de escolarização (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 6).

E concluíram:

Desse modo, os testemunhos escritos de professoras, materializados, neste caso, nos cadernos de alunos em fase inicial do processo de escolarização contribuem para compreender não só aspectos da cultura escolar e da cultura material, mas também problematizar concepções, estratégias e recursos que respaldam, muitas vezes, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar no processo de aquisição e sistematização da escrita, especialmente no que tange ao ensino e o uso dos diferentes tipos de letras (SILVEIRA; MICHEL, 2020, p. 19).

Santos (2012) em sua monografia intitulada “Caderno, para que te quero? Práticas de escrita não institucionalizadas de uma pequena escrevente”, realizou uma análise documental, pois se apoiou no “caderno enquanto suporte para as práticas de escrita que se pretendeu examinar” (SANTOS, 2012, p. 11).

A autora utiliza o caderno como objeto de pesquisa, para analisar as práticas de escrituras ordinárias, conforme seu foco de pesquisa inicial. Percebe-se, assim, mais um episódio em que o caderno é importante para o pesquisador, de forma que proporciona à ele imagens verídicas do que ele está pesquisando.

Peres (2019), em seu artigo “A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica”, nos traz a sua própria experiência de “mais de uma década de construção de uma política de arquivo para a pesquisa em história da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares, que envolve desde a sua concepção até a constituição, a organização, a gestão e as práticas de investigação” (PERES, 2019, p. 2).

A autora relata neste artigo o que a motivou, juntamente com outras pesquisadoras do seu grupo, na criação, no ano de 2006, do espaço intitulado “História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares” (Hisaless), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, situada no estado do Rio Grande do Sul. Vale salientar que este é o espaço no qual eu realizei a minha pesquisa, conforme já foi mencionado nesta dissertação.

Sobre o HISALES, a autora comenta:

A intenção principal é demonstrar que a ideia que sustentou a criação do arquivo em pauta é a de lugar de memória coletiva da infância escolarizada, da docência da escola primária/anos iniciais e das práticas sociais e escolares de leitura e de escrita. Não se pretende, portanto, aqui, apresentar e discutir os acervos constituídos e disponíveis para a pesquisa, que estão organizados em seis grandes grupos, com mais de cinco mil itens inventariados, além de muitos ainda não catalogados: 1) cadernos de alunos da escola primária/anos iniciais (1.988 exemplares); 2) cadernos manuscritos de planejamento de aula de professoras (281 exemplares); 3) livros para ensino da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros (1.363 exemplares); 4) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980 (353 exemplares); 5) materiais didático-pedagógicos (mais de mil itens como ardósias, canetas, lápis, réguas, estojos, pastas, jogos etc.); 6) escritas pessoais e familiares (534 itens, entre cartas, cartões, cadernos de uso não escolar, diários, lembranças de batismo etc.). Além desses principais acervos, o arquivo mantém sob sua guarda manuais pedagógicos, livros didáticos de disciplinas variadas, livros de literatura, redações, folhas de atividades escolares, desenhos infantis, revistas pedagógicas e infantis etc. (PERES, 2019, p. 2)

A autora nos mostra a importância de termos um espaço reservado para a arquivagem de materiais físicos, que darão aos pesquisadores a oportunidade de poder manusear e visualizar produções realizadas pelos próprios alunos e



professores, sejam cadernos, folhas avulsas, livros didáticos, cadernos de planejamento docente, entre outros.

Peres (2019), neste artigo, utiliza como exemplo de organização de um dos acervos do HISALES, “a de cadernos de alunos, pela sua importância e tamanho, mas igualmente por se tratar de um artefato apenas recentemente reconhecido como importante para a guarda e para a pesquisa em história da educação” (PERES, 2019, p. 3).

Santos (2005) nos aponta:

Os cadernos, mais do que meros objetos acessórios das atividades desenvolvidas em sala de aula, são materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar. Possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno; o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados; a comunicação entre pais e escola; bem como entre professor e aluno. Sendo, tão presentes e importantes, faz-se necessário que sejam utilizadas e planejadas estratégias para que possam ser utilizados em toda a sua potencialidade. (SANTOS, 2005, p. 302)

Cadernos são fontes ricas de pesquisa, que guardam a história da alfabetização e de outros estudos em diferentes disciplinas, de diversas épocas. “São importantes instrumentos de registro que podem revelar sobre o aluno, a escola e as relações que se dão em torno da escolarização” (SANTOS, 2005, p. 302).

Apesar de serem importantes registros desses momentos escolares, os cadernos “não conseguem revelar os bastidores dessa produção, isto é, os inúmeros processos que compõem sua materialidade, verdadeiros desafios à escolarização plena” (SANTOS, 2005, p. 302). Mas, ainda assim, nos revelam elementos fundamentais do cotidiano escolar, que servem como base para análises e pesquisas, que nos auxiliam na compreensão dos acontecimentos e das evoluções que ocorreram e que ocorrem na educação.

E encerro com o pensamento de Peres (2019):

Assim, a história – ou as histórias - que se tem escrito, por um lado, não seria possível sem o arquivo construído; por outro, a ideia do arquivo não teria surgido se os campos que foram reconhecidos recentemente como ‘tendo uma história que deve ser escrita’, quais sejam, alfabetização, leitura, escrita, livros escolares, não fossem paulatinamente ganhando estatuto epistemológico e científico e reconhecimento acadêmico. Assim, trata-se de um binômio inseparável. ‘Criador(es) e criatura(s)’, arquivo e pesquisa- ou perspectiva e propósito de pesquisa- estão, na experiência vivida e refletida, na prática historiográfica, estreitamente relacionadas. (PERES, 2019, p. 17)

É necessário haver locais que guardem tais objetos, como forma de preservação da história da educação, servindo, futuramente, a pesquisadores e estudantes, como local de acervo de objetos de estudo tão importantes, que são os cadernos.

## **7- A RELEVÂNCIA DA OBRA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO**

A obra “Psicogênese da Língua Escrita”, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi escrita no ano de 1985 e teve um impacto muito grande na Educação brasileira, tanto para a formação de professores alfabetizadores quanto no olhar sobre o fracasso escolar nos primeiros anos da alfabetização e no papel do sujeito em fase de aprendizagem. Devido à tal importância, minha pesquisa se baseou no marco deste livro e em seus desdobramentos relacionados à alfabetização, a partir da década de 1990 até 2010.

As contribuições registradas na obra, possibilitaram a construção de um discurso novo e diferenciado, enxergando o aluno como um sujeito cognoscente e construtor do seu próprio conhecimento, se opondo às práticas tradicionais de alfabetização. Ao longo deste capítulo, trago os comentários de outros autores a respeito da relevância desta obra para o campo da Educação.

Longato et al. (2021) nos trazem no artigo intitulado “A relevância do estudo sobre psicogênese da língua escrita para formação de professores alfabetizadores”, que na obra “Psicogênese da Língua Escrita” “é descrito coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização, uma descrição detalhada do percurso que cada indivíduo faz em contato com a língua escrita” (LONGATO et al., 2021, p. 2). Os autores ainda nos sinalizam que é a partir da década de 1980 que começaram a “aparecer os resultados das pesquisas que trouxeram novas concepções e ideias sobre o processo de aquisição da escrita pela criança” (LONGATO et al., 2021, p. 3).

Esses mesmos autores pontuam ainda que o fato da escrita não ser um produto escolar, mas sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo de todos os envolvidos (no caso o aluno e o docente, que proporciona meios para que a criança adquira tal habilidade, foi uma das maiores contribuições trazidas por essa concepção, que resultou em uma reviravolta no processo de alfabetização da época em que a pesquisa foi divulgada (LONGATO et al., 2021, p. 3).

Segundo os autores, a partir da divulgação da obra, “ocorreu uma revolução conceitual a respeito da alfabetização por ter como consequência uma “mudança” no eixo no qual era representado, relacionando-se com a própria concepção de língua escrita e de alfabetização” (LONGATO et al., 2021, p. 3).

Longato et al. nos mostra que o livro “Psicogênese da língua escrita” conseguiu nos descrever, de forma muito clara e pontual, o processo pelo qual o aluno percorre até adquirir em definitivo os conceitos e as habilidades de ler e escrever. E complementam dizendo que Ferreiro e Teberosky conseguem nos explicar que a lectoescrita “segue um percurso parecido com aquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético” (LONGATO et al., 2021, p. 3).

Com a presença dos conhecimentos trazidos pela psicogênese, é possível identificar e caracterizar o que a criança já entende sobre a língua escrita, possibilitando a exploração de estratégias para ajudar o aluno a avançar e criar hipóteses sobre como utilizar a escrita. Não é possível que o professor identifique o que seus alunos sabem mediante a visualização de suas escritas se tratando das hipóteses, sem um conhecimento mínimo sobre o assunto, visto que o conhecimento trazido por esta teoria é fundamental para poder observar cada detalhe com um entendimento adequado. (LONGATO et al., 2021, p. 4)

Campelo (2015) em seu artigo intitulado “Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização”, nos traz o seguinte pensamento:

Ao contrário da abordagem mecanicista de alfabetização que defende o desenvolvimento de pré-requisitos como antecedentes do aprendizado da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985a) conferiram um status de sujeito cognoscente ao ‘aprendiz tabula rasa’ daquela abordagem. (CAMPELO, 2015, p. 187)

A autora afirma que, para conferir o aluno como sujeito cognoscente, as autoras Ferreiro e Teberosky colocaram o aluno (sujeito) no centro das pesquisas, “e não como alguém desprovido de quaisquer conhecimentos, mas como alguém que vai ser ‘convidado’ a lhes demonstrar a verdadeira pré-história da linguagem escrita, há tanto tempo e por tantos estudiosos procurada” (CAMPELO, 2015, p. 188).

Campelo (2015) também aponta, em seu artigo, a coerente preocupação das autoras Ferreiro e Teberosky com a exclusão social, e afirma que, em vários pontos da obra, as autoras expressam “o compromisso político de suas pesquisas, que não são motivadas por quaisquer diletantismos” (CAMPELO, 2015, p. 191). Este ponto é extremamente válido e importante porque, diante das diferentes classes sociais existentes, o processo da lectoescrita ocorre da mesma forma, conforme os estágios citados por Piaget, utilizados por elas no processo da pesquisa. Porém, elas também sinalizam que a bagagem que a criança irá trazer a respeito do seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, não será a mesma nas diferentes classes sociais e isso

interfere nas hipóteses dadas pelas crianças, em cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Mas, qual a importância do conhecimento acerca das pesquisas psicogenéticas de Emília Ferreiro, pelo professor que trabalha na educação infantil e, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, período este em que se espera que ocorra a alfabetização das crianças? Com base nas suas pesquisas sobre necessidades formativas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Vieira (2010, p. 248) nos revela que as temáticas relativas à alfabetização/letramento e à psicogênese da língua escrita são apontadas como imprescindíveis no trabalho docente daquele nível da educação básica. Complementa a autora que a prática pedagógica daqueles professores tem sido prejudicada por equívocos e/ou insuficiências no entendimento de questões relativas à perspectiva de alfabetizar letrando, bem como à “[...] complexa trama conceitual do paradigma psicogenético e suas repercussões na prática pedagógica”. (CAMPELO, 2015, p. 192)

Conforme a citação acima, Campelo nos afirma que é imprescindível que o docente alfabetizador tenha conhecimento à respeito de como acontece o processo da lectoescrita, para poder proporcionar ao seu aluno os melhores meios de aprendizagem, de forma que a criança possa construir o seu conhecimento a partir de hipóteses criadas pela sua própria interação com o objeto de estudo, no caso a escrita.

A autora complementa:

No cuidado de prevenir equívocos, é importante ressaltar com Ferreiro (1995, p. 25) que a maneira de olhar as produções escritas de alfabetizandos não deve ser limitada às marcas gráficas por eles produzidas. Para compreendermos essas produções, é imprescindível que consideremos a totalidade do processo de construção que envolve: “[...] as intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada”. (CAMPELO, 2015, p. 192)

Esse é outro ponto importante que aprendemos com o livro “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: o erro. O “erro”, chamado por Campelo (2015) de “marcas gráficas”, deve ser visto como o processo transcorrido pela criança para adquirir as habilidades necessárias para a escrita das palavras. É importante que o docente tenha um olhar diferenciado sobre essas marcas gráficas, procurando compreender as relações que foram feitas pela criança para chegar a tal hipótese. A partir desta análise, o professor irá estruturar novas estratégias pedagógicas, para que a criança consiga avançar seu estágio de conhecimento a respeito da escrita das palavras. E Campelo (2015) finaliza:

Finalizando, achamos pertinente ressaltar que o processo de construção das hipóteses infantis sobre a escrita é caracterizado por avanços, recuos, conflitos cognitivos, (des)equilibrações, o que é grandemente influenciado pelas intervenções pedagógicas do professor, a partir das produções das

crianças, uma vez que, “[...] conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, [...], permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível” (FERREIRO, 1995, p. 34). (CAMPELO, 2015, p. 214)

As autoras Da Silva e Farago (2016) afirmam, em seu artigo intitulado “Da psicogênese da língua escrita à perspectiva histórico-cultural da alfabetização”, que a obra de Ferreiro e Teberosky traz uma importante “constatação teórica”, que “inaugurou um novo período na história da alfabetização nos países de Língua Latina” (DA SILVA; FARAGO, 2016, p. 155).

Da Silva e Farago (2016) pontuam:

Diante dessa expectativa, a grande parte dos sistemas de ensino começou a se apoderar de tal referencial. No entanto, os professores estavam despreparados e pouco informados a respeito de como atuar em sala de aula utilizando esse novo conhecimento a respeito do percurso que as crianças fazem para se apropriarem do sistema de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986). (DA SILVA; FARAGO, 2016, p. 155)

As pesquisadoras perceberam que os professores, inicialmente, não sabiam como abordar em sala de aula a Psicogênese proposta por Ferreiro e Teberosky. Da Silva e Farago (2016) apontam que muitos alfabetizadores “seguiram o método tradicional de alfabetização” e desenvolviam em sala de aula “exercícios de prontidão a fim de preparar as crianças para a escrita, utilizavam a cartilha que apresentava gradativamente as famílias silábicas e aplicavam exercícios mecânicos e repetitivos de cópia, ditados, entre outros” (DA SILVA; FARAGO, 2016, p. 155).

Mello (2014), em seu artigo “Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita”, nos diz que Ferreiro é “reconhecida internacionalmente por suas contribuições à compreensão do processo evolutivo de aquisição da linguagem escrita nas crianças” e complementa dizendo que a autora tem “um pensamento construtivista representativo de um importante momento da história recente da alfabetização no Brasil” (MELLO, 2014, p. 245).

A autora pontua que:

Segundo Ferreiro, a bibliografia sobre a aquisição da escrita que existia à época estava dividida em dois grupos: de um lado estava a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura; de outro, estava a bibliografia pedagógica, na qual se observava a antiga discussão sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever. (MELLO, 2014, p. 252)

Esse foi um dos problemas encontrados por Ferreiro que a motivou a investigar mais a fundo como funcionava o processo de aquisição da escrita. A sua contribuição para a Educação é tão relevante que muitos pesquisadores e autores se dedicaram a escrever sobre a psicogênese no Brasil (MELLO, 2014, p. 264).

E finaliza:

A participação de uma estrangeira na história da alfabetização no Brasil é a de uma intelectual que, na busca de soluções para modificar a realidade do contexto educacional dos países da América Latina em relação ao fracasso na alfabetização principalmente das crianças das classes sociais menos favorecidas, encontrou no país um campo profícuo para apresentar e discutir seu pensamento, especialmente depois da divulgação dos resultados de pesquisas contidos no livro *Psicogênese da língua escrita*, em que se encontra uma nova maneira de se pensar a alfabetização, já que, para a pesquisadora, o fracasso na alfabetização está relacionado com a maneira que esse processo é proposto e praticado. (MELLO, 2014, p. 272)

Mello (2014) complementa dizendo que “não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização”, mas, de forma protagonista, “são as crianças que (re)constroem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento” (MELLO, 2014, p. 272).

Outra autora, Matos (2015), em seu relatório parcial para o Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, intitulado “Os impactos da teoria da psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização no Brasil: uma revisão bibliográfica para articulação do ensino-aprendizagem”, nos diz que:

Essa pesquisa descrita no livro *A Psicogênese da língua escrita* revela como a criança constrói especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo de fundamental importância para que os educadores repensem todo o processo de ensino e aprendizagem. É uma teoria que possibilita desviar o trabalho centrado tradicionalmente na figura do professor para o ser que aprende e sua relação com o objeto de conhecimento. (MATOS, 2015, p. 4)

Matos (2015) nos mostra que Ferreiro e Teberosky concluem com sua pesquisa que “é interagindo com a língua escrita, contemplando seus usos e funções nas mais diversas situações comunicativas que as crianças se apropriam do sistema alfabético” (MATOS, 2015, p. 5).

Matos (2015) reafirma:

É importante ressaltar, que essa pesquisa surge no contexto do fracasso escolar existente na América latina nas classes mais populares. Ferreiro e Teberosky (1999) sinalizam na introdução de seu livro com o referido tema, que por se tratar de um assunto amplamente discutido, não pretendem absolutamente, propor metodologias para o processo de alfabetização, mas sim, apresentar a aprendizagem da lecto-escrita do ponto de vista do aluno que está aprendendo. (MATOS, 2015, p. 8)

Ou seja, as autoras não quiseram, com esta pesquisa, propor metodologias de ensino para o processo de alfabetização, mas sim, mostrar o processo de da

lectoescrita do ponto de vista do sujeito, a partir das suas concepções e hipóteses criadas quando está interagindo com o objeto de estudo, no caso, a escrita.

(...) a teoria da Psicogênese da língua escrita oportuniza um desvio nas práticas de ensino, focadas de maneira tradicional no professor, deslocando a atenção para o ser que aprende e sua relação com o objeto conceitual que diz respeito à leitura e a escrita. Nesse processo, a criança, para compreender o que a escrita nota, constrói hipóteses sobre o que ela representa, superando constantemente conflitos de ordem cognitiva. Essas hipóteses são denominadas de níveis de conceitualização descritos como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético que consistem em um processo de estruturação e reestruturação de ideias. (MATOS, 2015, p. 9)

Segundo Matos (2015), o fato de os professores terem conhecimento à respeito da Psicogênese, pode gerar várias “implicações pedagógicas”, pois esse professor não irá mais “valorizar as práticas de ensino mecanicistas, que interpretam esse aprendizado como um código escrito”, pois essa antiga forma de ver a alfabetização acaba por ignorar “as hipóteses e aprendizagens das crianças”, hipóteses essas que deveriam ser usadas como ponto de partida nas práticas de ensino” (MATOS, 2015, p. 9).

E afirma:

Nesse sentido, podemos observar que a psicogênese da língua escrita é uma faceta importante para o desenvolvimento de uma teoria de alfabetização capaz de conjugar os diversos campos do conhecimento que explicam esse processo. É uma teoria, cuja relevância reside na possibilidade de compreensão da aprendizagem da lecto-escrita do ponto de vista do aluno e com base nesse entendimento, favorece o desenvolvimento de práticas de ensino que valorizem as hipóteses apresentadas pelas crianças. (MATOS, 2015, p. 21)

Como podemos perceber nesta citação, a valorização das hipóteses apresentadas pela criança, por parte do docente, é um ponto sempre presente e imprescindível, segundo Ferreiro e Teberosky. E complementa, afirmando que “identificar os níveis da escrita em que as crianças se encontram não é o suficiente para que haja avanço cognitivo. Dessa forma o professor deverá promover atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética” (MATOS, 2015, p. 31).

Macedo e Campelo (2004), no artigo “Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emília Ferreiro a alfabetização de pessoas jovens e adultas”, procuraram investigar, “sob a perspectiva de professores alfabetizadores da EJA”, quais foram as “contribuições do Paradigma Psicogenético construído por Emília Ferreiro e colaboradores, no trabalho específico de alfabetizar pessoas jovens e adultas” (MACEDO; CAMPELO, 2004, p. 1).

De maneira eficaz, a abordagem psicogenética de alfabetização permitiu ao professor alfabetizador – não só de crianças – uma visão da singularidade



do processo de cada alfabetizando, quando da apropriação do conhecimento pelo sujeito. As particularidades do processo de construção da escrita são próprias de cada indivíduo e são marcadas pelas hipóteses de escrita/níveis de conceptualização; conflito cognitivo; erro construtivo. Segundo Ferreiro (1985), os níveis de escrita e as diversas hipóteses elaboradas pelo alfabetizando no processo de construção, estão inseridas nos três grandes períodos de construção supracitados. As produções escritas são marcadas pelas hipóteses cognitivas subjacentes a essas produções. Por essa razão, as produções que antecedem à escrita alfabética não correspondem à escrita padrão porque, ali, nenhum ou nem todos os fonemas das sílabas estão representados. Desse modo, embora a produção seja correta do ponto de vista da hipótese que a gerou, por não corresponder à escrita padrão é considerada erro, mas construtivo. Por exemplo, todas as escritas pré-silábicas – sejam elas indiferenciadas, diferenciadas intra e inter-figuralmente – são consideradas “erro” sob a perspectiva da escrita alfabética padrão; todavia, considerando a construção cognitiva/hipótese que a gerou, esse erro passa a ser considerado construtivo. (MACEDO; CAMPELO, 2004, p. 6)

As autoras pontuam que a abordagem psicogenética de alfabetização, proposta por Ferreiro e Teberosky, permitiu a todos os professores uma “visão da singularidade da construção do conhecimento de cada alfabetizando, apesar das semelhanças no desenrolar do processo” (MACEDO; CAMPELO, 2004, p. 9).

Macedo e Campelo (2004) complementam dizendo que o papel do professor como mediador do conhecimento, neste processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, é fundamental e de extrema importância, tendo em vista que, “na interface concepções/prática, o professor, apoiado no referencial teórico, pode planejar, executar e avaliar com mais segurança, portanto, pode exercer a mediação docente de forma mais efetiva” (MACEDO; CAMPELO, 2004, p.15).

Cabral et al. (2022), em seu artigo intitulado “A psicogênese da língua escrita: a relação da criança com a escrita alfabética”, relatam a pesquisa de campo realizada pelas autoras, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, na disciplina de alfabetização e afirmam que a pesquisa foi de extrema importância para elas, enquanto graduandas, “pois foi possível colocar em prática o que se viu na teoria, tendo um contato direto com o processo da escrita e suas fases de desenvolvimento”, “levando em consideração as particularidades de cada criança e sua etapa de aprendizagem” (CABRAL; et al., 2022, p. 1), referindo-se à teoria proposta no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, que norteou essa pesquisa.

A nova concepção de Ferreiro e Teberosky, de acordo com Morais (2012): “a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas, sim, se apropriar de um sistema notacional” (MORAIS, 2012. p. 48). Para estas autoras, essa apropriação ocorre quando o aprendiz consegue responder duas questões principais: o que as letras representam? e como as letras criam

representações? E a cada estágio da criança as respostas podem mudar. A psicogênese da língua escrita mostra que este aprendizado é um processo evolutivo, neste sentido, a criança evolui passando pelos seguintes níveis de escrita: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético. (CABRAL; et al., 2022, p. 2)

As autoras afirmam que confrontar a teoria da Psicogênese com os resultados obtidos na pesquisa, foi de extrema importância para elas enquanto futuras docentes, pois “o confronto entre a teoria e a prática é o pilar de um trabalho seguro e garantidor de um ensino aprendizagem de qualidade” (CABRAL; et al., 2022, p. 6). E terminam nos dizendo que é “a partir da aquisição da teoria que se faz uma prática de ensino coerente com as reais necessidades de nossos (as) alunos (as), principalmente neste processo de aquisição da leitura e da escrita” (CABRAL; et al., 2022, p. 6).

Mendonça (1993) em seu artigo intitulado “A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese na língua escrita”, procurou analisar o problema “da exclusão da didática silábica na alfabetização por força de aplicações equivocadas da psicogênese da língua escrita” (MENDONÇA, 1993, p. 83), mostrando que:

(...) a análise da palavra em sílabas e a síntese das sílabas em novas palavras é critério básico para o entendimento de que a palavra escrita representa a palavra falada, e que a silabação, contextualizada por um tema gerador, integra o seu caráter mecanicista no processo e torna-se significativa. (MENDONÇA, 1993, p. 83)

O autor complementa dizendo que obteve depoimentos de professores e orientadores educacionais, que se envolveram e trabalharam com a proposta da Psicogênese. Estes foram unânimes ao afirmar que a maior dificuldade para a implantação da teoria de Ferreiro e Teberosky, foi o “abandono das técnicas silábicas de análise e síntese tradicionais em favor da nova conduta, a didática do nível pré-silábico” (MENDONÇA, 1993, p. 83).

Vale ressaltar que a ideia de “Didática do Nível Pré-Silábico” foi sistematizada por Esther Pillar Grossi (1985) e teve grandes implicações pedagógicas na rede de ensino público no Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Grossi (1985) defende a ideia de que a Didática de Nível Pré-Silábico:

(...) se caracteriza pela criação de um ambiente rico de materiais e atos de leitura e de escrita... não há seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar... as crianças tomam contato com todas as letras e com qualquer palavra... alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas. (GROSSI, 1985, p. 5)

Seguindo com as ideias de Mendonça (1993), o autor nos afirma que a didática silábica só merece ser criticada:

(...) quando trabalha isoladamente, ou quando prescinde da etapa anterior, a pré-silábica, e se transforma em atividade mecanicista, ao dissociar-se do significado e do contexto, mesmo porque Emília Ferreiro não prescreveu métodos nem os indicou. (MENDONÇA, 1993, p. 86).

Andrade et al. (2021), no artigo “A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática” aborda uma reflexão fundamentada a partir de um teste aplicado em uma criança, com a perspectiva sobre a Psicogênese. As autoras afirmam que, segundo Ferreiro e Teberosky, “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita, são suas produções espontâneas” (ANDRADE et al., 2021, p. 3). E complementam dizendo que perceberam através de estudos na área da escrita, que “todo o processo de desenvolvimento ocorre nos anos iniciais da infância, por meio das observações dos aspectos existentes em cada indivíduo” (ANDRADE et al., 2021, p. 4).

Andrade e et al. (2021) concluíram que os conteúdos e discussões abordados em sala de aula, possibilitaram o aprofundamento e a aproximação das autoras, com os conhecimentos acerca da Psicogênese, proporcionando a diferenciação e o reconhecimento dos diversos níveis de alfabetização que as crianças perpassam e estão inseridas. E ressaltam o quanto é necessário que a criança, neste processo, seja acompanhada pelo professor mediador em cada um dos níveis, para obter sucesso na aquisição da lectoescrita (ANDRADE et al., 2021, p. 7).

Paula (2022) em seu artigo “As práticas de sondagem sob a ótica de Emília Ferreiro e Ana Teberosky presente na obra Psicogênese da Língua Escrita”, revisita a obra “Psicogênese da Língua Escrita”, com o intuito de “esclarecer os processos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita” (PAULA, 2022, p. 1).

O processo de aquisição da língua escrita envolve múltiplos fatores, os quais não se encontram muito bem esclarecidos nos materiais didáticos e documentos norteadores, quando se parte do fato de que a sala de aula é um espaço heterogêneo e multicultural, no qual os alunos manifestam diferentes habilidades e trazem bagagens singulares para a aprendizagem da lectoescrita (FERREIRO, TEBEROSKY; 1999). (PAULA, 2022, p. 1)

As autoras Paula e et al. (2022), extraíram da obra a ideia de que “o conceito e a prática da sondagem se constituem como ponto de partida, nos anos iniciais da Educação Básica, para que os professores reconheçam os saberes já trazidos pelos sujeitos (PAULA; et al., 2022, p. 3).

E, ainda sobre a sondagem, complementam:

A sondagem é um importante recurso, em especial no Ciclo de Alfabetização, fase em que a criança se apropria e consolida sua aprendizagem a respeito do Sistema de Escrita Alfabético (SEA); realizar sondagens permite ao professor acompanhar os avanços cognitivos e conhecer o que os estudantes já sabem em relação à aquisição da base alfabética, para poder intervir de forma mais ajustada e promover a evolução do aprendizado da lectoescrita dos estudantes. (PAULA; et al., 2022, p. 3)

Paula e et al. (2022) apontam que Ferreiro e Teberosky deixam claro no livro que a avaliação do desempenho dos estudantes, durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, supõe estabelecer critérios que considerem os saberes envolvidos, incluindo-se o que sabe o professor a respeito de seus alunos e o que os alunos já sabem sobre a língua escrita (PAULA; et al., 2022, p. 4).

E concluem afirmando:

Observa-se durante a obra de Ferreiro e Teberosky (1999), que a preocupação das autoras é demonstrar que os estudantes são indivíduos capazes de produzir reflexões epilinguísticas e metalinguísticas sobre a linguagem, muito antes de serem escolarizados. Este fator não pode ser ignorado pelos professores alfabetizadores, posto que ao admitirem a existência de uma gramática interna, uma regularidade nos usos dos recursos linguísticos e uma intencionalidade comunicativa paralela à gramaticalização, nas crianças, podem adotar uma postura mais analítica e iniciarem o trabalho de aquisição da lectoescrita partindo do que seus alunos já trazem. (PAULA; et al., 2022, p. 15)

As autoras ainda salientam que o livro “Psicogênese da Língua Escrita” não foi produzido com o caráter de uma nova metodologia de alfabetização, mas sim como um “trabalho científico, que coletou dados e os analisou cientificamente, para entender a lógica linguística das crianças e explicá-la aos profissionais alfabetizadores” (PAULA; et al., 2022, p. 15).

Naturalmente, existem muitas críticas ao processo de sondagem e a obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), uma vez que ao se individualizar demais a análise dos processos cognitivos, cai-se na armadilha de não saber mais qual é o ponto de partida a seguir. No entanto, a leitura dessa obra, a compreensão do seu alcance no seio da sala de aula e o trabalho a partir do conhecimento trazido pelas autoras, pode ser um recurso a mais para se resolver o embrolho do fracasso escolar. (PAULA; et al., 2022, p. 15)

Gurgel (2012), no artigo “Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil”, teve como objetivo problematizar historicamente o lugar ocupado pelo livro *Psicogênese da língua escrita*, perante o “cenário nacional dos discursos referentes à aquisição da língua escrita e às práticas escolares de alfabetização” (GURGEL, 2012, p. 119).

A primeira edição do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no ano de 1985, inicia o mais atual período da história da alfabetização no Brasil. Deslocando o eixo da discussão da criança real em

desenvolvimento diferencial, tal como encontrada na tradição psicométrica, para o sujeito cognoscente universal em processo de construção do seu conhecimento sobre a língua escrita, as autoras introduzem, no debate sobre alfabetização no Brasil, o sujeito da Psicolinguística. (GURGEL, 2012, p. 123)

O autor propõe a eleição do livro de Ferreiro e Teberosky como um "marco referencial de um novo paradigma Psicolinguístico". E afirma dizendo que é a partir das teses sobre os estágios a respeito da construção das hipóteses sobre a estrutura e o funcionamento do mundo da escrita por parte da criança, que as autoras "introduzem o sujeito da Psicolinguística em nosso universo da alfabetização" (GURGEL, 2012, p. 128).

Ainda Gurgel (2014), em outro artigo intitulado "Psicogênese da língua escrita: entre assimilações deformantes e equilibrações majorantes", afirma que:

Ainda que tomado sob a ótica de assimilações deformantes, é mister aqui sublinharmos que o livro de Ferreiro e Teberosky é familiar à maioria das professoras entrevistadas. Assim como lhes é familiar o nome de Jean Piaget e também sua teoria da inteligência. E, assim sendo, provisoriamente concluímos que Psicogênese da língua escrita, em seu jubileu de prata, cumpriu seu objetivo enquanto obra-prima: ser objeto de adaptação, naquilo de mais lato que tem o conceito de adaptação na obra de Jean Piaget. Passível, pois, de desencadear operações de assimilação e/ou de acomodações naqueles que, com a obra, estabelecem qualquer forma de contato. (GURGEL, 2012, p. 46)

Medeiros *et al.* (2013), no artigo intitulado "As concepções teóricas de professoras alfabetizadoras sobre a psicogênese da língua escrita", realizaram um estudo com o objetivo de "identificar as concepções e as apropriações teóricas sobre a psicogênese da língua escrita dos docentes pesquisados" (MEDEIROS *et al.*, 2013, p. 159).

As autoras afirmam:

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), baseados nas concepções piagetianas revolucionaram o campo das idéias acerca de como se desenvolvem, na criança, os conhecimentos relativos à escrita e proporcionaram mudanças significativas na compreensão desse processo ensino-aprendizagem; o que antes era considerado como resultante exclusivamente do método de ensino e envolvendo, essencialmente, habilidades percepto-motoras, passa a ser visto como um processo cognitivo complexo que envolve o desenvolvimento de noções construídas pelo sujeito na relação com o objeto – a escrita – inclusive em contextos extra-escolares. (MEDEIROS *et al.*, 2013, p. 160)

Diversas pesquisas no campo da educação, fundamentadas na concepção da Psicogênese, rebate outras antigas sobre a alfabetização, buscando compreender "como os alunos aprendem, ao invés de como se ensina ou de porque não

aprendem”, ou seja, evidenciando a “aprendizagem e suas vicissitudes como objeto de conhecimento em relação à alfabetização” (MEDEIROS *et al.*, 2013, 160).

As autoras complementam:

Assim, segundo as teorizações da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1986) ancoradas nas ideias piagetianas, o aprendizado da escrita pelas crianças não envolve apenas aspectos percepto-motores ou relativos à memorização, mas, essencialmente, elaboração conceitual acerca da escrita e suas propriedades. Nessa perspectiva, a alfabetização, ou seja, o domínio dos processos de leitura e escrita dependem, fundamentalmente, da compreensão, pelos aprendizes, de como o sistema funciona. (MEDEIROS *et al.*, 2013, 162)

Medeiros *et al.*, apontam que, na obra, as autoras afirmam que as interações da criança, enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem de conhecimentos, com a escrita em seu meio social, questionam-se, durante o processo, sobre o que está escrito e, também, sobre como se escreve. Tais questões movem as crianças a construírem hipóteses a respeito da escrita, criando seus meios de compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético (MEDEIROS *et al.*, 2013, 163).

Oliveira (2021), por sua vez, no artigo “Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos”, aponta:

Emilia Ferreiro, renomada estudiosa sobre alfabetização, realizou diversas pesquisas nessa área, e pode-se dizer que as ideias originais ao iniciar seus trabalhos com a Psicogênese da Língua Escrita, em parceria com Ana Teberosky, eram compreender o porquê do fracasso escolar, entender os altos índices de desistência e conhecer as hipóteses que as crianças fazem em relação à escrita. Essa obra provocou grande impacto no Brasil, devido ao índice considerável de fracasso escolar em comparação com outros países da América Latina na década de 80, pois para a maioria dessas crianças que reprovavam não era evidente que a escrita representa a fala. (OLIVEIRA, 2021, p. 152)

A pesquisadora afirma que, antes da publicação da obra, pouco se pesquisava a respeito de como se dava o processo de aprendizagem da língua escrita. A autora traz uma ideia importante neste artigo, a diferenciação entre alfabetização (baseado nos estudos de Ferreiro e Teberosky) e Letramento (baseado na autora Magda Soares) (OLIVEIRA, 2021):

Com o surgimento de novos termos, alguns estudos como de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001b), Soares (2014, 2016, 2020) diferenciaram alfabetização de letramento, em que a alfabetização repercute ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, reservando o letramento ao uso social da língua escrita. Porém, como os dois termos se complementam, apesar de serem interdependentes, alfabetizar letando, significa “ensinar os mecanismos de base e ao mesmo tempo ensinar os usos da linguagem escrita.” (ARENA, 2020, p. 79). Nesse sentido, a alfabetização é a apropriação da escrita, utilizando habilidades motoras e procedimentos para sua utilização na prática de leitura e escrita. Enquanto o letramento pode ser entendido como a capacidade de utilizar a escrita e a

leitura socialmente, ou seja, habilidade de transmitir uma informação, escrever e interpretar diferentes gêneros textuais, interagir, imergir no imaginário, lendo com entonação de voz e interpretação (SOARES, 2020). (OLIVEIRA, 2021, p. 156)

Oliveira (2021) nos mostra que o “construtivismo passou a ser visto com maior influência em relação às novas metodologias de alfabetização”, após as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, publicadas no livro. A Psicogênese tem uma importância imensa para a educação, pois “revelou as fases pelas quais a criança passa até entender como funciona o sistema de escrita”, consolidando, assim, a “ideia de que ler e escrever são atividades comunicativas e que por isso devem fazer parte de um contexto” (OLIVEIRA, 2021, p. 172).

A autora finaliza seu artigo, afirmando:

Sabe-se que a Psicogênese da Língua Escrita construída por Emilia Ferreiro com a colaboração de Ana Teberosky, causou certa revolução no campo da aprendizagem da leitura e, em especial, da escrita, pois despertou um novo olhar sobre a alfabetização, uma vez que esse processo não se resume ao ato de codificar e decodificar sinais gráficos, enfatizando o sujeito na construção da aprendizagem. Também há de se considerar que a partir de Ferreiro, Piaget é inserido não mais apenas no campo da Matemática, mas também no campo da escrita. Sendo assim, a alfabetização recebeu mudanças significativas levando a uma reconceitualização das práticas escolares relacionadas a esse processo. (OLIVEIRA, 2021, p. 173)

Oliveira (2021) nos grifa a ideia de que “alfabetizar não diz respeito somente à identificação do problema ou ao porquê do fracasso no processo de alfabetização”, mas vai além disso, sinalizando a necessidade e a importância em “apontar soluções viáveis para que o aluno supere as dificuldades e entenda a real necessidade de estar alfabetizado, condição essa exigida pelo meio social para se fazer presente na sociedade” (OLIVEIRA, 2021, p. 174).

Os autores Andrade *et al.* (2017), no artigo “Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária”, afirmam:

O conhecido epistemólogo suíço Jean Piaget edificou um monumental e sólido corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento, abrangendo da infância à adolescência. Dado o seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a elaborar sobre temas mais específicos como, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky propuseram-se a preencher essa lacuna. (ANDRADE *et al.*, 2017, p. 3)

E complementa dizendo que Ferreiro e Teberosky oferecem, no livro, uma abordagem piagetiana da leitura e da escrita, “com base no conceito de função semiótica”, estando em jogo “a visão de que os sinais da escrita não são uma transcrição da língua oral, mas sim objetos significantes que remetem diretamente ao significado” (ANDRADE *et al.*, 2017, p. 20).

Silva (2019), na sua monografia intitulada “A psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização: o que dizem as professoras”, procurou “refletir sobre as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro relacionados à Psicogênese da Língua escrita”, investigando, também, “como esse estudo está inserido nas práticas alfabetizadoras dos (as) professores (as) que trabalham no ciclo de Alfabetização, primeiro e segundo ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (SILVA, 2019, p. 5).

A partir da sua leitura da obra, Silva (2019) afirma que:

A construção do conhecimento por parte da criança merece atenção, pois deve acontecer de forma gradual, pois nessa construção há superação de etapas. Nesse sentido, os erros cometidos pela criança devem ser considerados aspectos de grande valor, porque é a partir dos erros que se pode evidenciar o que a ela “releu” e/ou como aprendeu o que lhe foi ensinado. (SILVA, 2019, p. 22)

Maciel (2017), na monografia sob o título “O trabalho docente com a psicogênese da língua escrita no ciclo de alfabetização”, teve como objetivo principal “compreender como as professoras do ciclo de alfabetização desenvolvem por meio da Psicogênese da Língua Escrita, a organização do seu trabalho pedagógico” (MACIEL, 2017, p. 8).

A autora também traz a relação e as diferenças entre alfabetização e letramento. Segundo Maciel (2017), a alfabetização “se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo”, enquanto o letramento “é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (MACIEL, 2017, p. 25). E continua seu pensamento, fazendo um alerta quanto às diferenças entre letramento e alfabetização, pois “estes dois processos estão diretamente ligados, contudo, devemos separá-los quanto ao seu abarcamento, devido às suas distinções” (MACIEL, 2017, p. 25):

Há verificações de que a concepção de alfabetização também reflete diretamente no processo de letramento. Por outro lado, o que também se observa é que, com frequência, estes dois termos, de maneira confusa, têm sido fundidos como um só processo, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem numa ampliação do conceito de alfabetização. Essa confusão implica no exercício de um ou de outro, ao saber de algumas distinções básicas destes dois, percebemos que estes processos caminham juntos. (MACIEL, 2017, p. 25)

Em relação à “Psicogênese da Língua Escrita”, Maciel conclui:

A importância do conhecimento acerca do funcionamento da aprendizagem da escrita e de como a criança aprende, são saberes necessários à professora alfabetizadora, objetivando o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, que venham possibilitar cada vez mais seus alunos a refletirem sobre o uso e a função social da escrita no seu cotidiano,



assim como aspectos integrantes da organização do trabalho pedagógico na alfabetização. (MACIEL, 2017, p. 69)

Braga (2019), no artigo “Psicogênese da Língua Escrita e aprendizagem: implicações para o processo de alfabetização”, traz a discussão dos “caminhos e as implicações da aprendizagem da língua escrita, partindo dos preceitos psicogenéticos fundamentados por Ferreiro (BRAGA, 2019, p. 2).

A autora pontua que Emília Ferreiro “defende que a aquisição da escrita não está atribuída às manifestações do meio, mas sim aos processos internos de assimilação decorrentes do desenvolvimento cognitivo” (BRAGA, 2019, p. 4). E ressalta que é necessário lembrar que Emília Ferreiro “não rejeitou a influência do meio para o alcance da escrita – a criança, por meio de transformações intrínsecas, mobiliza suas hipóteses para tentar interpretar o que está escrito nos meios grafocêntricos” (BRAGA, 2019, p. 4).

Lima (2020), no artigo “As contribuições da psicogênese da língua escrita para a compreensão do processo de alfabetização”, nos traz a “percepção de que não se deve mais alfabetizar mecanicamente, é preciso rever algumas concepções nas quais se apoiava o ensino”, contudo, alerta que “sair de uma prática anterior para um outro modelo de ensino, não se traduz por uma tarefa fácil”, pois, para atingir este objetivo, é “necessário compreender e refletir cuidadosamente acerca da qualidade da proposta de ensino e posteriormente escolher com qual se quer trabalhar” (LIMA, 2020, p. 4).

Coaduna-se com essa reflexão Ferreira e Teberosky (1998), quando ressaltam que as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino. (...) É preciso rever as práticas de introdução da língua escrita e os pressupostos subjacentes a elas. (...). Fica claro que a língua escrita é um sistema de relações, com dois processos: ler e escrever. Dessa maneira, a criança percorre longo caminho, passando por estágios evolutivos de elaboração. (LIMA, 2020, p. 4)

Baseado no estudo da Psicogênese, a autora afirma que “cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem”, passando pelas diferentes hipóteses de escrita, não deve se apropriando da linguagem escrita de forma mecânica; é necessário que o “mediador da aprendizagem tenha conhecimento a respeito desse processo para compreender como a criança constrói essa aquisição” (LIMA, 2020, p. 11).

Segundo Costa e Gomes (2019), no artigo “Psicogênese da língua escrita: saberes de professoras alfabetizadoras participantes do programa de alfabetização na idade certa (PAIC)”, nos trazem a seguinte ideia:

No início da década de 1980, a divulgação dos resultados do estudo desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no qual investigaram a gênese do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança, trouxe mudanças de paradigma e provocou significativas alterações na fundamentação teórica na área da alfabetização. Esses estudos acarretaram rupturas em relação ao que se pensava até aquele momento sobre a aquisição da língua escrita, deslocando as preocupações com os métodos para o processo de aprendizagem dos sujeitos. Assim, as discussões sobre o como ensinar tornaram-se secundárias e cederam lugar às discussões sobre como os sujeitos aprendem. (COSTA; GOMES, 2019, p. 3)

As autoras evidenciam a importância da obra, mas, também, chamam a atenção para a necessidade de os professores alfabetizadores estarem em constante aperfeiçoamento, ou seja, em constante formação pedagógica.

Costa e Gomes (2019) afirmam que a “formação continuada de professores alfabetizadores ainda se apresenta como um desafio” e, a oportunidade de superar tal desafio, “parece depender, em grande parte, de uma articulação entre teoria e prática, como também da constante reflexão sobre os saberes docentes de professores alfabetizadoras” (COSTA; GOMES, 2019, p. 11). Concluem, afirmando “conhecer o que as professoras sabem e como vêm elas compreendendo cada nível psicogenético poderá servir de base para novas propostas de intervenção junto ao professor alfabetizador” (COSTA; GOMES, 2019, p. 11).

Silva (2016), na monografia intitulada “Psicogênese da língua escrita: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental”, relata:

Em seus estudos sobre a Psicogênese da Língua escrita, Ferreiro (1985) relata como a criança se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, revelando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, a criança constrói gradualmente diferentes níveis e hipóteses sobre o sistema de escrita, a partir de uma lógica que vai da não compreensão da relação entre fala e escrita, passando pelo entendimento da fonetização, até construir a representação alfabética da escrita. Nesse percurso, ela precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação. (SILVA, 2016, p. 7)

A autora afirma que, a pesquisa realizada e relatada na sua monografia, “permitiu compreender que a teoria de Ferreiro e colaboradores compreende a escrita como uma construção original e inteligente, como um sistema de representação construído pela criança que se alfabetiza (SILVA, 2016, p. 25).

E conclui:

Desse modo, essa aprendizagem se inicia antes mesmo de entrar na escola, e seus efeitos se reorganizam após a ação pedagógica, período

durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar de atividades de produção e interpretação escritas, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando atividades sistemáticas que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele. Nesse caso, a mediação do professor alfabetizador é fundamental para que a criança se aproprie das convenções do código escrito. (SILVA, 2016, p. 27)

Félix (2021), no caderno de título “A psicogênese da língua escrita e a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas”, dirigida aos professores da rede municipal de Belo Horizonte, em relação à alfabetização de jovens e adultos, afirma:

Ferreiro e Teberosky identificaram que os sujeitos em processo de alfabetização, antes mesmo da leitura, já atribuem aspectos formais ao texto escrito. E, no caso dos jovens e adultos, esses apresentam conhecimentos sobre a língua escrita que as crianças ainda não dominam. Entre os/as estudantes da EJA, dificilmente encontraremos aqueles/as que não distinguem desenho de letras; diferenciam números e letras, entre letras e sinais de pontuação. (FÉLIX, 2021, p. 18)

O autor apresenta a ideia de que é na “relação entre o que já se sabe sobre a escrita e os novos desafios apresentados que o aprendizado acontece”, sendo fundamental que o “estudante seja entendido como alguém que precisa de práticas significativas e desafiadoras”, permitindo-lhe criar hipóteses sobre o funcionamento da escrita, tendo o educador como mediador (FÉLIX, 2021, p. 22).

A psicogênese da língua escrita é uma teoria que precisa ser conhecida por todos/as nós, professores/as, para embasar nossa prática pedagógica alfabetizadora. Entender os princípios e a responsabilidade que temos no processo de fazer os/as educandos/as avançarem nos níveis de escrita é fundamental para pensarmos em quais propostas de atividades, mediações e perguntas ofereceremos a esses sujeitos para fazê-los avançar no seu processo cognitivo de aprendizagem da leitura e escrita. (FÉLIX, 2021, p. 37)

Félix (2021) afirma que, em relação à alfabetização de jovens e adultos, “ao buscar as interfaces entre os conhecimentos essenciais, a aquisição do sistema de escrita, a oralidade e a produção de textos e a psicogênese”, acredita-se que será possível favorecer o “processo de alfabetização e letramento daqueles que estão privados desses conhecimentos” (FÉLIX, 2021, p. 38).

Nascimento *et al.* (2020) ressaltam que “a psicogênese da língua escrita é baseada nos conceitos piagetianos e tem como base o processo de construção da escrita, focando na criança como protagonista do seu próprio aprendizado” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 2). Ainda segundo as autoras, o trabalho de Ferreiro e Teberosky foi “determinante para fins da aprendizagem da língua escrita e trouxe grandes contribuições para a alfabetização no Brasil e no mundo” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 5).

Nascimento *et al.* (2020) chamam a atenção para o fato de a obra “Psicogênese da Língua Escrita” ter influenciado também projetos e propostas governamentais no Brasil, vista o tamanho do impacto deste livro para a educação brasileira e mundial (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 8). Como exemplo, as autoras citam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, criados em 1997, cujos “objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL, 1997, p. 47) (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 8)

As autoras também apontam que, para compreender a Psicogênese da Língua Escrita, é necessário que o docente tenha conhecimento a respeito dos “níveis evolutivos, uma vez que, em todo o seu trabalho, Ferreiro deixa claro que, para alcançar o objetivo da alfabetização, o aluno passa por vários níveis, categorias e subníveis” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 9). Os níveis necessários para a compreensão deste processo, segundo a obra, são: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Desta forma, Nascimento *et al.* (2020) concluem que a discussão sobre o tema da psicogênese e como acontece o seu processo, é “ampla e essencial, posto que a psicogênese é a origem do conhecimento da escrita através da alfabetização da criança, e mostra como ela constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 11).

Machado *et al.* (2016), no artigo intitulado “Emília Ferreiro e suas contribuições para a alfabetização”, nos traz a relevante importância do construtivismo para a compreensão e desenvolvimento do processo de alfabetização:

Emilia Ferreiro estudou e trabalhou com Piaget, concentrando o foco nos mecanismos congênitos relacionados à leitura e a escrita, por isso tornou-se uma espécie de referência para a alfabetização e seu nome passou a estar relacionado ao construtivismo, suas descobertas levaram à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento daí a palavra construtivismo e os resultados de suas pesquisas também contribuíram para desmistificar alguns mitos ainda muito presente em algumas escolas tradicionais onde a escrita da criança, por exemplo, não é o resultado de uma simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de contribuição pessoal e contínuo. Os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro representaram grande contribuição para esses estudos. O desafio proposto por Ferreiro resultou da descoberta de compreensão de como as crianças adquirem conhecimento sobre a escrita interagindo com esse objeto de conhecimento. (MACHADO *et al.*, 2016, p. 2)

As autoras enfatizam a ideia de que Ferreiro nos leva a conclusão de que as crianças têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem (MACHADO *et al.*, 2016, p. 2).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky basearam-se na teoria Piagetiana.

Para abordar brevemente sobre Piaget, Nascimento *et al.* (2020), com título do artigo já citado neste capítulo, nos diz que “Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo, escritor e filósofo suíço”, pioneiro em estudos relacionados ao campo da inteligência infantil (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 3). Piaget se dedicou à pesquisa de como funcionava o processo de raciocínio das crianças e os seus estudos “levam o nome de epistemologia genética, teoria essa que se aprofundava no desenvolvimento natural das crianças” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 3).

Ainda sobre Jean Piaget:

Jean Piaget ganhou notoriedade como psicólogo infantil, mas não era à criança que sua atenção científica estava voltada; sua preocupação era pela capacidade do conhecimento humano e pelo seu desenvolvimento. E como, na sua visão, a criança é o ser que mais notoriamente constrói conhecimento, suas pesquisas e observações voltaram-se para a construção e aquisição de conhecimento pelos homens na idade infantil e na adolescência. Biólogo por formação, psicólogo pela classificação profissional, mas epistemólogo pelo conjunto de sua obra, Piaget descobriu, influenciado pelos seus interesses em psicopatologia, psicanálise, lógica e filosofia, “que no estudo da inteligência infantil a biologia se vincula à filosofia das ciências naturais”. (PÁDUA, 2009, p. 22)

Emília Ferreiro, ao tornar-se aluna de Piaget no doutorado, apropriou-se dos conhecimentos relacionados à psicogênese e iniciou os seus estudos em um campo que seu mestre ainda não havia aplicado a sua teoria: o campo da escrita. Segundo as autoras Nascimento *et al.* (2020), a união dos estudos de Jean Piaget e de Emília Ferreiro “deu-se o nome de epistemologia construtivista” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 4).

Nascimento *et al.* (2016) nos mostra que “o fato de as crianças terem um papel ativo no processo de aprendizagem, impulsionou uma nova visão a respeito do tema” (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 4). Ferreiro fundamentava a sua pesquisa na ideia de Piaget, no qual “acreditava que a autonomia do ato de aprender como algo necessário e contínuo e que isso ocorre além da escola” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 4).

Pode-se perceber o quanto a interação dos estudos de Piaget e de Ferreiro foi importante para o campo da educação, de forma que o educador pode

compreender como se dá a organização do pensamento das crianças durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo.

A publicação do trabalho das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky provocou mudanças significativas em relação ao entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita no Brasil, tirando o foco de como (da forma) se ensina para como (de que maneira) se aprende.

Outro ponto que o livro nos traz, é a ideia de o docente trabalhar com a avaliação diagnóstica dos níveis da escrita das crianças em sala de aula de maneira rotineira, pois, é a partir dessa sondagem que poderá verificar as necessidades de cada criança e planejar as suas aulas, procurando envolver os alunos no processo de aprendizagem da apropriação do sistema de escrita. Desta forma, o docente contribuiu na formação de sujeitos construtores de pensamentos críticos e reflexivos, protagonistas do seu conhecimento.

Para complementar tal ideia, cito Machado e colaboradores (2016):

Emília Ferreiro (1995) defende a idéia de que antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização tal qual nós conhecemos, as crianças já trazem consigo algum conhecimento que vai sendo construído desde o momento em que nascem, por isso elas são capazes de interpretar o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos, produzindo assim uma escrita diferente. Para isso as crianças devem percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua no objeto da sua atenção. (MACHADO *et al.*, 2016, p. 8).

É neste sentido que se faz necessário que o docente realize a sondagem da leitura e da escrita seguidamente com a criança, de forma que esse movimento seja algo que faça parte da rotina escolar deste aluno, proporcionando a ele momentos diversos de interagir com e sobre o objeto de estudo, no caso, a escrita.

Como pode ser visto no subcapítulo 10, “A relevância da obra Psicogênese da Língua Escrita para a educação”, diversos autores trouxeram a obra de Ferreiro e Teberosky como um divisor de águas para a Educação brasileira. As ideias de Ferreiro e Teberosky abriram um campo importante em relação à forma como se dá a aprendizagem da lectoescrita nas crianças em fase pré-escolar e escolarizada. É necessário haver um acompanhamento por parte do docente de cada uma das etapas alcançadas pela criança, para que esta possa realmente compreender o sistema alfabético de escrita, construindo o seu conhecimento de forma sólida, a partir das suas próprias hipóteses e concepções.

Certamente, ainda terão muitos novos pesquisadores e estudiosos do assunto, que irão publicar trabalhos que terão como base a “Psicogênese da Língua Escrita”, pois a teoria de Ferreiro e Teberosky se torna cada vez mais importante e presente na educação brasileira, visto que a tendência é, cada vez mais, tornar a criança protagonista do seu processo de aprendizagem, enxergando este processo como o centro desta aprendizagem e o sujeito como capaz de realizar as suas hipóteses a respeito do que está sendo estudado, não mais as metodologias de ensino.

Por esta importância dada ao livro de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para o processo de alfabetização no Brasil, tal obra foi utilizada como marco referencial na minha pesquisa, para análise das atividades nos cadernos escolar, com o objetivo de averiguar os exercícios propostos pelos docentes, que envolviam o uso da letra cursiva, como está descrito no capítulo 7 desta dissertação.

## 8- ANÁLISE DOS CADERNOS

A presente dissertação analisou as atividades registradas em cadernos escolares, entre os anos de 1990 e 2020. O objetivo foi averiguar a prática dos docentes relacionada ao uso da letra cursiva, tendo como parâmetro os primeiros cinco anos após o lançamento do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de forma a perceber os reflexos sobre a alfabetização neste período, tentando compreender as concepções e práticas relacionados a ela relacionados nos últimos 30 anos.

A obra *Psicogênese da Língua Escrita*, foi um divisor de águas na história da alfabetização, pois mostrou “que existe uma nova maneira de considerar o fracasso de crianças nos primeiros passos da alfabetização” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 5), tendo como base na pesquisa a teoria de Jean Piaget, como já comentado nesta dissertação. Devido a tal importância, um capítulo inteiro foi destinado a resumir e comentar a obra das autoras.

Ferreiro e Teberosky (1999), deixam claro no livro que, durante a realização da pesquisa, perseguem o “sujeito cognoscente”, sujeito esse que “busca adquirir o conhecimento, que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (p. 29):

(...) O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29)

As autoras desejaram encontrar um sujeito capaz de transformar seus estímulos de aprendizagem a partir de seus esquemas de assimilação, de forma que ele mesmo é capaz de interpretar o estímulo, no caso o objeto de conhecimento, a partir de seus conhecimentos prévios a respeito. E é a partir desta interação que irá ocorrer a transformação do conhecimento, de forma que o sujeito irá adquirir uma nova interpretação sobre o objeto estudado. E complementam:

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*. Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou *quem* o veicula). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30)



E é desta forma que Ferreiro e Teberosky acreditam que ocorre o processo da lectoescrita, a partir da interação deste sujeito cognoscente com o objeto de estudo, no caso a escrita. A partir desta interação do sujeito com o objeto, utilizando seus esquemas de assimilação, e no decorrer do processo de aprendizagem, a criança irá perpassar por todos os níveis relacionados à escrita (Pré-Silábico, Silábico, Silábico Alfabético e Alfabético), construindo, assim, o seu conhecimento sobre a lectoescrita de forma sólida e significativa.

Por estes motivos, e tantos outros já sinalizados ao longo deste trabalho, que o marco da publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” é tão importante para a educação brasileira e foi escolhido como parâmetro para a realização da minha pesquisa. A teoria da Psicogênese, de Ferreiro e Teberosky, foi trabalhada e discutida por diversos intelectuais da área da Educação, no mundo todo.

No Brasil, uma importante autora e pesquisadora para o campo da Alfabetização, foi Esther Pillar Grossi, que se aprofundou na teoria da Psicogênese e a trouxe para a realidade da alfabetização de crianças oriundas das camadas populares. Baseada nas descobertas das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que geraram o livro “Psicogênese da Língua Escrita”, juntamente com seus estudos a respeito do pensamento construtivista de Jean Piaget e a respeito das teorias engajadas de Paulo Freire, Grossi publicou a trilogia intitulada “Didática da Alfabetização”, abrangendo os três estágios da aprendizagem da língua escrita: o Pré-Silábico, o Silábico e o Alfabético.

Portanto, neste capítulo, no qual irei analisar as atividades registradas nos cadernos escolares adquiridos no Hisales, serão utilizadas também, como fonte teórica, as obras da trilogia de Grossi.

Grossi, a partir do seu aprofundamento no livro “Psicogênese da Língua Escrita” e de sua experiência com a alfabetização de crianças de camadas populares, chegou a resultados que evidenciaram os níveis de aprendizagens perpassados pelas crianças, mas com uma diferente divisão dos níveis (SANTOS; MIRANDA, 2020, p. 4). Nestes termos, será apresentado um breve resumo sobre a trilogia “Didática da Alfabetização” de Esther Pillar Grossi e como ela percebeu essa diferença da divisão dos níveis de aprendizagem, mas sem intervir na concepção dada à eles por Emília Ferreiro.

## 8.1- As décadas de 1990, 2000 e 2010

A década de 1990 e as que a seguem são marcadas pela “revolução conceitual” proposta por Emília Ferreiro (PORTO; PERES, 2011, p. 60).

Conforme Porto e Peres (2011) apontaram:

Para tanto, buscamos apreender essas concepções através dos exercícios propostos, da forma de correção das atividades, dos indícios de práticas de leitura e de escrita registrados. Enfim, a partir dos registros escritos que compõem nosso objeto-fonte de investigação. (PORTO e PERES, 2011, p. 57)

Porto e Peres (2011) relatam como seria realizada por elas a análise das atividades registradas nos cadernos das crianças. Desta mesma forma, procurei analisar os cadernos que me foram disponibilizados, observando: que tipo de atividades foram propostas pelos docentes, o que de fato parecia estar sendo cobrado naquele momento e se há o registro dos níveis psicogenéticos de escrita perpassados pela criança.

Para esta pesquisa, foram separados 28 cadernos do Hisales, escolhidos de forma aleatória. Para a análise, escolhi o critério de realizar a organização das tabelas e a descrição das atividades, separando por décadas, ficando da seguinte forma: 11 cadernos da década de 1990, 10 cadernos da década de 2000 e 7 cadernos da década de 2010.

A seguir, virá tabelada as atividades, conforme as análises dos cadernos.

## 8.2- Relação das atividades

A relação das atividades analisadas nos cadernos, encontram-se demonstradas em tabelas, separadas por décadas. A seguir, virão as tabelas com as atividades discriminadas, bem como os comentários a respeito de cada uma delas, separadas por décadas.

### 8.2.1- Anos de 1990-1999

Tabela 2 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 1990.

Atividades Registradas	Números de Ocorrências
Completar letra faltante nas palavras, em letra cursiva	1

Criar frases a partir de uma imagem, em letra cursiva	1
Identificação de letras em jornais e revistas	1
Escrita de data por extenso, em letra cursiva	2
Repetição de escrita das vogais (minúsculo e maiúsculo), em letra cursiva	2
Completar letra ou sílaba faltante nas palavras, em letra cursiva	3
Cópia do alfabeto no caderno, em letra bastão	3
Escrita do nome completo no início da aula, em letra cursiva	3
Escrever a frase, ler e desenhar, em letra cursiva	3
Formar primeiras palavras combinando sílabas de diferentes famílias silábicas, em letra cursiva	3
Escritas de palavras terminadas em: ão, ã e ães, em letra cursiva	3
Ligar imagem a sílaba inicial, em letra cursiva	3
Localizar na palavra a família silábica e circular, em letra cursiva	3
Cruzadinha em letra bastão	4
Ligar sílabas (letras minúsculas com maiúsculas), em letra cursiva	5
Ligar as vogais com a mesma grafia, em letra cursiva	5
Reescrever a palavra de letra script para letra cursiva	5
Formar palavras a partir de uma sílaba, em letra cursiva	6
Ligar sílabas e/ou palavras de grafias diferentes (cursiva/script)	8
Formação de frases a partir de uma palavra, em letra cursiva	9
Ligar a imagem a letra inicial, em letra cursiva	9
Completar a palavra com a letra faltante, em letra cursiva	10
Ligar vogais maiúscula com minúscula, em letra cursiva	11
Preencher linhas com formas diversas (ondas, traços etc.)	11
Completar os balões (diálogos) dos quadrinhos com palavras simples compostas de vogais, em letra cursiva	12
Ligar sílabas ou palavras de mesma grafia (espelhamento), em letra cursiva	13
Ligar imagem a palavra, em letra cursiva	13
Escrita de textos a partir de uma imagem ou não, em letra cursiva	18
Ler a palavra em letra cursiva e fazer o desenho	18

Escrever a letra inicial da imagem, em letra cursiva	19
Desenhar e escrever os nomes, em letra cursiva	32
Ler e copiar frases, em letra cursiva	34
Completar frases com palavras faltantes, em letra cursiva	42
Separação de sílabas, em letra cursiva	45
Observar a imagem e escrever seu nome, em letra cursiva	49
Repetição da grafia de famílias silábicas, em letra cursiva	67
Junção de sílabas para formação de palavras, em letra cursiva	69
Ditado, em letra cursiva	128
Encher linhas com sílabas ou palavras, em letra cursiva	189

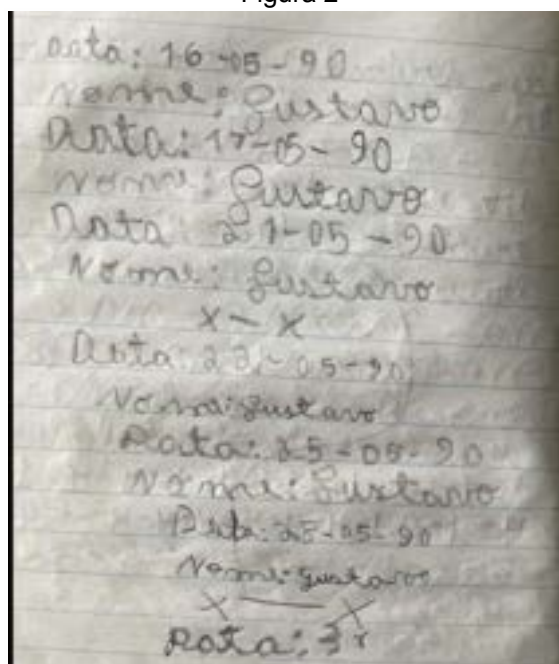
Fonte: a autora (2022).

Referente ao ano de 1990, foram, então, analisados 11 cadernos do período de alfabetização. Para a exemplificação em imagens (figuras), será considerado o critério de quantidades em que as atividades apareceram no decorrer da análise dos cadernos. Tais incidências podem ser observadas na tabela de número 2, que consta neste capítulo.

Na análise, de forma geral, percebe-se o uso da letra cursiva, desde o início do ano letivo, não podendo se perceber, a partir dos registros, se foi realizada alguma atividade antes com o modelo de letra de imprensa ou script.

O registro da data por extenso apareceu somente duas vezes ao longo dos 11 cadernos observados. Já a data numérica, aparece no ano de 1990, em meados do mês de abril, sendo os números separados por hífens e a palavra “data” antecedendo os numerais, escrita com letra cursiva, como pode-se perceber na imagem abaixo:

Figura 2

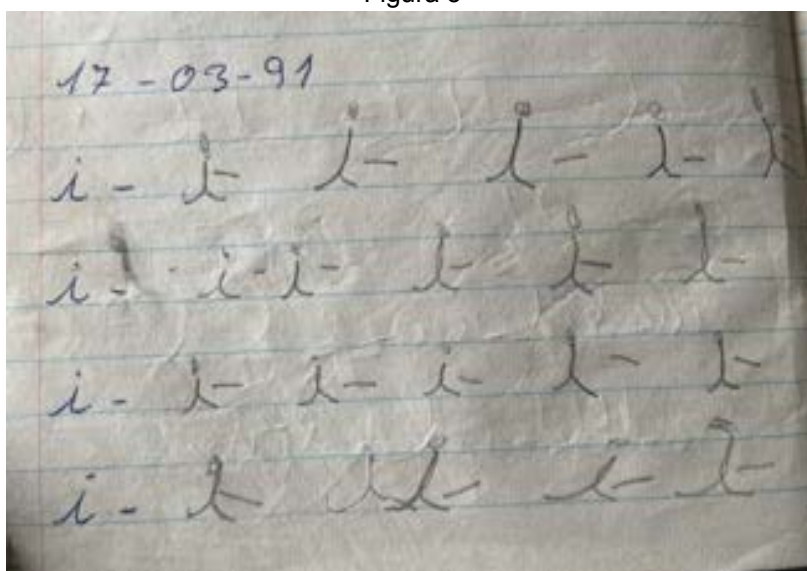


Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL-1990-001, página 10.

Nesta figura 2, além da escrita da palavra “data” em letra cursiva e do registro da data em numerais, a criança realizou a escrita do seu primeiro nome 6 vezes apenas nesta página do caderno, demonstrando a importância da escrita do nome próprio diversas vezes, ao longo das atividades propostas.

Ainda em relação à data, no ano de 1991 e 1999 percebe-se o registro realizado pela professora, utilizando caneta esferográfica, também de forma numérica, como nas figuras abaixo:

Figura 3



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005

Figura 4



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-011

Observa-se a grande incidência de atividades que envolvam o famoso “encher linha”, seja com letras e/ou sílabas que estavam sendo trabalhadas ou com palavras diversas. Nestas atividades, percebe-se que a professora corrige levando em consideração o cuidado com a escrita da letra cursiva e o respeito no seguimento da linha, como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 5



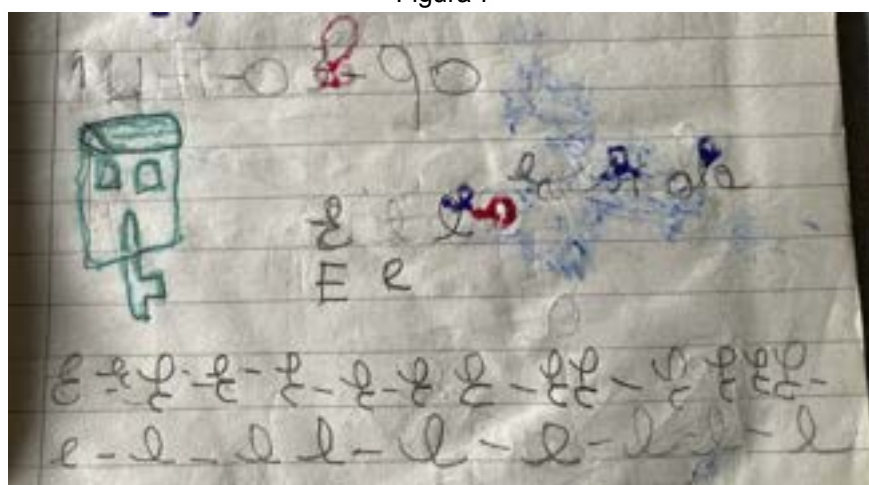
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001, página 2.

Figura 6



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-002, página 5.

Figura 7



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004, página 8.

Na figura 5, caderno PEL1990-001, percebe-se que foi solicitado que a criança enchesse a linha com sílabas e palavras iniciadas pela letra B, bem como por palavras formadas apenas por vogais (oi, ei, por exemplo). Além de encher linha com a escrita de numerais, que não é o foco desta dissertação, mas é observado.

Na figura 6, caderno PEL1990-002, observa-se que foram trabalhadas palavras formadas apenas por vogais. Em um primeiro momento, foi dado à criança imagens que continham ações, nas quais a criança deveria escrever no balão a



palavra que representava tal ação. Logo após, foi solicitado que se enchesse a linha com as palavras que foram trabalhadas posteriormente, a partir das imagens, e outras existentes formadas apenas por vogais.

Na figura 7, caderno PEL1990-004, observa-se o foco do estudo da vogal E. Percebe-se que foi apresentado para a criança dois tipos de letras: imprensa maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula, no qual a criança escreve logo acima das linhas preenchidas. Logo abaixo desses dois modelos, a criança enche duas linhas, a primeira com a letra E maiúscula cursiva e, na segunda, minúscula cursiva.

Atividades que envolveram o “encher linha” foram registradas 189 vezes nos 11 cadernos pesquisados da década de 1990, como pode-se conferir na tabela previamente apresentada neste capítulo.

Outros exercícios que podem se somar a ideia de “encher linha” foram os que envolveram a repetição da grafia de famílias silábicas e de vogais em minúsculo e maiúsculo, utilizando a letra cursiva. A incidência destas atividades foi de 67 vezes e 2 vezes, respectivamente. Se somarmos essas três atividades, dá um total de 258 vezes em que aparecem nos 11 cadernos pesquisados.

Outra atividade que é comum na aprendizagem da escrita cursiva, é o preenchimento na linha de formas circulares, visualizando maneiras em que a criança não tire o lápis do papel do início da forma circular até o final, ou realize sequências iguais durante todo o preenchimento da linha. Nesta década, tais atividades ocorreram 11 vezes nos cadernos analisados, trabalhando formatos circulares e traçados retos, como mostram as imagens a seguir:

Figura 8



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003, página 4.





Figura 11



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004, página 3.

Figura 12



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004, página 4.

Nas figuras 8 e 10 percebe-se a preocupação da criança não retirar o lápis do papel durante o preenchimento das formas, que tem movimentos circulares e contínuos. Já na figura 9, 11 e 12, é necessário a realização de uma sequência de formas, em alguns momentos que não se ligam, de forma que a criança pode fazer uma forma e depois a outra, sem manter o lápis no papel, e outras formas que seguem ligadas, necessitando que o movimento seja contínuo.

Outra atividade comum na década de 1990 foram os ditados em letra cursiva, que apareceram 128 vezes nos 11 cadernos analisados. Foi a segunda atividade

com maior incidência, ficando para trás apenas para as que envolvem o “encher linhas”.

Seguem algumas imagens dos ditados aplicados na década de 1990:

Figura 13



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005, página 11.

Figura 14



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010, página 7.

Figura 15



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-008, página 4.

Figura 16



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-011, página 31.

Figura 17



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990- 002, página 32.

Percebe-se os ditados como forma de memorizar a escrita das palavras que estão sendo trabalhadas naquele período, além de também desenvolver a escrita da letra cursiva.

Na figura 13, o ditado foi da escrita somente das vogais em letra cursiva, em tamanho minúsculo e maiúsculo. Já na figura 14, nota-se que foi trabalhado a escrita de palavras que iniciam com a letra B, mas, devido a dificuldade da criança em realizar a escrita da letra cursiva, não é possível que se identifique as palavras registradas pelo aluno, com exceção da que teve a intervenção da professora (2-bebê e 5-bebi), no qual escreveu de caneta a forma de escrita da letra B minúscula. O mesmo foi trabalhado na figura 17, o ditado de palavras que iniciam com a letra B, já sendo possível realizar a leitura de todas as palavras trabalhadas. Nota-se que a palavra no número 8 é nome próprio (Bia) e a criança escreveu com letra cursiva maiúscula, podendo-se perceber que “nomes próprios” já estavam sendo trabalhados pela professora.

Na figura 15, no ditado foi trabalhado palavras que iniciam com as letras C, V, P, U e M, mas, assim como na figura 13, percebe-se a dificuldade da criança em escrever com a letra cursiva, não sendo possível identificar a escrita de todas as palavras trabalhadas.



E, na figura 16, foi trabalhada a escrita de palavras formadas apenas por vogais, como oi e ai, por exemplo.

Outra atividade que teve um elevado número de incidências foram as que envolvem a junção de sílabas para formação de palavras, em letra cursiva, aparecendo 69 vezes nos cadernos analisados.

Observe as imagens abaixo:

Figura 18



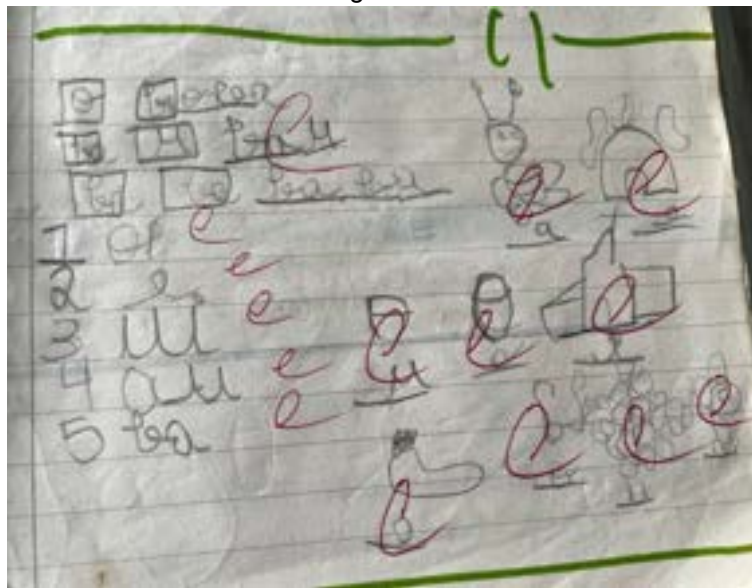
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001, página 15.

Figura 19



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-005, página 22.

Figura 20



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-003, página 29.

Figura 21



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010, página 26.

Nas figuras 18, 19, 20 e 21, vemos que foi trabalhado a formação de palavras, a partir da junção das sílabas, porém, de formas diferentes.

Na figura 18, bem abaixo do lado esquerdo, percebemos a escrita de uma sílaba e dois traços ligando a outras duas sílabas, formando duas palavras (viva e viu, babá e baú).

Na figura 19, a professora escreveu bem acima “Forme palavras” com letra cursiva e de caneta esferográfica. Logo abaixo, ela escreveu três sílabas iniciadas com a letra C, dentro de uma forma oval (ca - cu - co), e 5 sílabas iniciadas com a letra B, dentro de uma forma triangular (ba - bi - bu - bo - be), e a criança formou, respectivamente, as palavras caco - cuca e babi - bebi - bebo, utilizando a letra cursiva.

Na figura 20, bem em cima da folha, a criança copiou as sílabas dentro de quadrados, que, provavelmente, foram colocadas no quadro pela professora. Logo ao lado dos quadrados, têm um risco representando uma linha, onde a criança deveria escrever a palavra que formou, juntando as sílabas dadas.

Na figura 21, a professora trabalha a escrita de 12 palavras, a partir da junção das sílabas. Nesta atividade, ela utiliza o símbolo matemático que indica adição (+) para a ideia de “juntar” as sílabas. A atividade é realizada em folha mimeografada, escrita a mão pela professora, usando a letra cursiva.

Percebe-se que todas essas atividades têm o intuito de trabalhar a escrita das palavras, a partir da percepção da criança das sílabas (seus sons), bem como a escrita das palavras em letra cursiva.

Nas atividades 18 e 21, pode-se notar que, além da formação de palavras a partir da junção de sílabas, a professora trabalha a separação de sílabas propriamente ditas, utilizando a letra cursiva.

Na figura 18, a criança escreve as palavras e, provavelmente, já copia do quadro os quadrados nos quais serão escritos as sílabas após a separação, já mostrando para a criança quantos “pedaços” tem aquela palavra.

Na figura 21, na mesma folha mimeografada, a professora já havia escrito as palavras que deveriam ter as sílabas separadas, em letra cursiva, e, logo ao lado, vem a linha pontilhada na qual a criança deverá escrever a palavra com as sílabas devidamente separadas. Observa-se que, a primeira palavra “cubo” teve as sílabas separadas pela professora (cu-bo), utilizando o hífen para separar cada pedaço, sendo o exemplo a ser seguido pela criança.

Este tipo de atividade, envolvendo a separação de sílabas, utilizando a letra cursiva, apareceu 45 vezes ao longo dos 11 cadernos pesquisados. As formas como



as professoras trabalharam foram diversas: fazendo os quadrados, colocando traços, pedindo para separar por hífen, dentre outros.

Outra atividade que envolve a imagem e a escrita do seu nome ou identificação da escrita, ocorreram diversas vezes, mas com enunciados diferentes, sendo eles: a) Desenhar e escrever os nomes, em letra cursiva - incidência de 32 vezes, b) Ligar imagem a palavra, em letra cursiva - incidência de 13 vezes, c) Ler a palavra em letra cursiva e fazer o desenho - incidência de 18 vezes, e d) Observar a imagem e escrever seu nome, em letra cursiva - incidência de 49 vezes.

Abaixo, alguns exemplos:

Figura 22



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001, página 12.

Figura 23



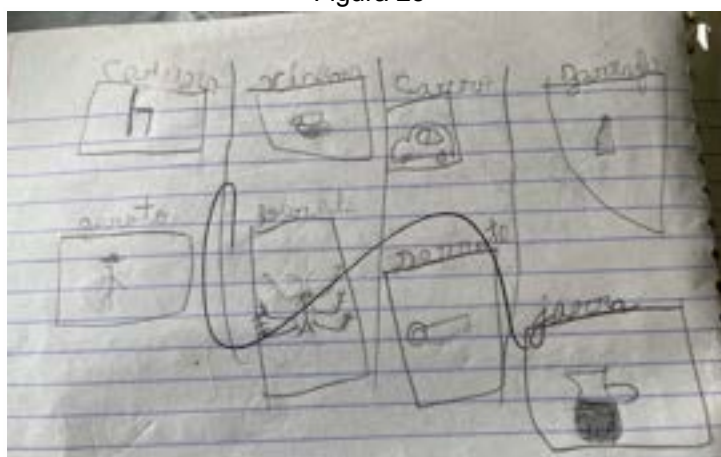
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-002, página 18.

Figura 24



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-004, página 43.

Figura 25



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-006, página 5.

Atividades que envolveram diferentes modelos de letra (cursiva e script) apareceram pouquíssimas vezes nos 11 cadernos analisados, sob a ideia de ligar sílabas e/ou palavras de grafias diferentes. A incidência desse tipo de atividade foi de apenas 8 vezes. Seguem alguns modelos:

Figura 26



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010, página 16.

Figura 27



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-010, página 25.

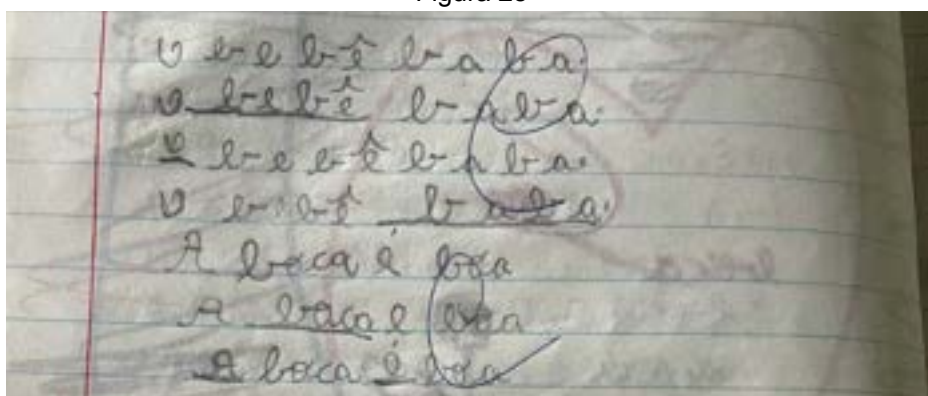
Ambas atividades são em folhas mimeografadas, escritas pela professora. Na figura 26, a professora trabalha a família silábica do B, e na figura 27, a escrita de palavras compostas pelas famílias silábicas do B e do C. Nos dois casos, a criança precisa identificar as mesmas palavras, escritas de duas formas diferentes, em letra script minúscula e cursiva minúscula. O caderno PEL1990-010 é oriundo do final da década de 1990, mas especificamente do ano de 1999.

Outra atividade envolvendo a letra script e a letra cursiva foi a reescrita de palavras em letra script para letra cursiva, aparecendo apenas 5 vezes ao longo desta década.

Atividades de ligar sílabas ou palavras de mesma grafia (espelhamento), em letra cursiva e ligar as vogais com a mesma grafia, em letra cursiva, apareceram 13 e 5 vezes, respectivamente. Já as atividades que envolvem ligar vogais maiúscula com minúscula, em letra cursiva, apareceram 11 vezes.

As atividades que envolviam completar frases com palavras faltantes, em letra cursiva, apareceram 42 vezes ao longo da análise dos 11 cadernos. Presume-se que, pela forma que estão registradas pela criança, foi copiado do quadro e explicado pela professora, para que se saiba com qual palavra completar a frase, como nos exemplos a seguir:

Figura 28



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-001, página 6.

Figura 29



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL1990-008, página 18.

Nas figuras 28 e 29, trago dois exemplos da atividade de completar as frases com palavras faltantes. Na imagem 28, temos duas frases trabalhadas: “O bebê baba” e “A boca é boa”. Percebe-se que a primeira frase foi escrita inteira e, depois, as próximas, tinham uma palavra faltando (isso é percebido pela linha pontilhada logo abaixo da palavra que faltava). Presume-se que, nesta atividade, a professora escreveu no quadro todas as frases, inclusive as que tinham palavras faltando, e a criança copiou no caderno e, depois, completou com o que faltava, conforme o modelo.

Na imagem 29, uma atividade mimeografada e escrita a mão pela professora, utilizando a letra cursiva, tem-se a frase com a palavra faltante, sendo representada pela linha pontilhada. Ao lado das frases, no início, tem o desenho representativo das palavras e, embaixo, um quadro com todas as palavras faltantes. Nesta atividade, é provável que a criança já tenha trabalhado a escrita de tais palavras mas, caso esquecesse, poderia encontrá-la no quadro abaixo, identificando a escrita.

Das 39 atividades discriminadas na tabela 2, 17 foram exemplificadas e/ou ilustradas neste subcapítulo, pelo fato de terem aparecido em maior número de vezes e pela finalidade da minha análise.

As 22 atividades que não foram exemplificadas aqui, mas constam na tabela 2, apareceram menos de 20 vezes ao longo dos 11 cadernos analisados. Todas envolveram a escrita da letra cursiva e, na grande maioria, a repetição de escrita de palavras ou sílabas ou letras.

É importante salientar que, na década de 1990, houve o registro de 39 atividades diferentes, que foram utilizadas durante todo o período entre 1990 e 1999.

### 8.2.2- Anos de 2000-2009

Tabela 3 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 2000.

<b>Atividades Registradas</b>	<b>Números de Ocorrências</b>
Acróstico do nome, em letra cursiva	1
Atividade do nome próprio: quantidade de letras, vogais, sílabas, 1º e última letra, em letra cursiva	1
Atividade de trilha da sequência alfabética, em letra bastão	1
Atividade envolvendo a troca de uma letra na palavra e a mudança do seu significado	1
Cruzadinha com escrita do nome do desenho, uma letra em cada quadrado, em letra cursiva	1
Desenhar coisas que terminam com o mesmo som e escrever seus nomes, em letra bastão	1
Decompor o nome próprio em sílabas e escrever as famílias silábicas de cada um dos pedaços, em letra cursiva	1
Encher linhas com a cópia de famílias silábicas terminadas em M, em letra cursiva	1
Escrita do alfabeto em letra cursiva minúscula	1
Escrita do nome próprio, com a colagem das letras recortadas individualmente	1
Escrita de palavras que iniciam com uma letra trabalhada, em letra bastão	1
Escrita das famílias silábicas, em letra script maiúscula	1
Escrita da rotina do dia, em letra bastão	1
Escrita do antônimo, em letra cursiva	1
Escrita de palavras terminadas em L, em letra cursiva	1
Formar frases com as palavras dadas, contendo sílabas complexas (encontros consonantais), em letra cursiva	1

Formar frases, a partir de uma imagem, em letra cursiva	1
Identificar as vogais nas palavras escritas em script	1
Identificar as consoantes nas palavras, escritas em letra cursiva	1
Identificar as palavras, dentre diversas, que são nomes próprios, escritas em letra cursiva	1
Ligar as letras iguais, escritas em letra de imprensa	1
Ligar as famílias silábicas com a palavra completa, em letra cursiva	1
Ligar a figura a sua letra inicial, em letra de imprensa	1
Ligar as palavras com a mesma grafia, em letra de imprensa	1
Ligar as palavras escritas apenas por vogais, com a letra inicial minúscula e maiúscula	1
Ligar o numeral ao seu nome, escrito em letra cursiva	1
Localizar no texto escrito em letra cursiva, as palavras trabalhadas	1
Localizar no texto escrito em letra bastão, palavras que iniciam com a vogal trabalhada	1
Localizar no texto escrito em letra cursiva, palavras que contenham M antes do P	1
Pintar nas palavras escritas em letra cursiva, os encontros consonantais	1
Quantificar o número de letras das palavras, escritas em letra cursiva	1
Quantificar o número de sílabas (sons) das palavras, escritas em letra cursiva	1
Quebra-cabeça do nome próprio, letra por letra, em letra bastão	1
Recorte e colagem de palavras que iniciam com a letra do seu nome	1
Recorte e colagem de imagens que iniciam com o som de uma letra dada (vogal ou consoante)	1
Recorte e colagem das vogais, em diferentes tipos de letras	1
Recorte e colagem de palavras que contenham acento agudo	1
Recorte e colagem de palavras que terminam com a mesma letra	1
Recorte e colagem de nomes próprios	1
Separar as sílabas em letra bastão, conforme os espaços	1
Colar a palavra escrita em cursiva, na imagem correspondente	2
Completar as palavras com as vogais faltantes, em letra bastão	2



Completar as palavras com as letras faltantes, em letra cursiva	2
Completar as palavras com as famílias silábicas faltantes, em letra de imprensa	2
Completar as frases com as palavras faltantes, em letra bastão	2
Ditado de frases, em letra cursiva	2
Escrita de palavras a partir de uma vogal dada, em letra cursiva	2
Escrita de palavras que iniciam com uma letra trabalhada, em letra cursiva	2
Escrita dos numerais, por extenso, em letra cursiva	2
Escrita de frases de como está o dia, em letra cursiva	2
Formar palavras a partir de uma letra dada, em letra cursiva	2
Juntar sílabas e formar palavras, em letra bastão	2
Identificar os encontros vocálicos nas palavras, escritas em cursiva	2
Ligar a vogal escrita em letra cursiva ao desenho	2
Ligar as palavras formadas apenas por vogais, escrita em cursiva e script	2
Ligar as palavras escritas em cursiva e script	2
Localizar na palavra a sílaba trabalhada	2
Reescrever as palavras escritas no singular, para o plural, em letra cursiva	2
Recorte e colagem de imagens que iniciam com o som de uma vogal dada	2
Recorte e colagem de palavras que contenham sílabas complexas (encontros consonantais)	2
Completar as palavras com as vogais faltantes, em letra cursiva	3
Desenhar figuras que iniciam com as vogais dadas em letra cursiva	3
Desenhar as palavras escritas em letra de imprensa	3
Escrita da data por extenso, em letra de imprensa	3
Escrita de palavras formadas apenas por vogais, em letra bastão	3
Escrita de palavras com 2, 3 ou mais sílabas, em letra cursiva	3
Escrita do numeral por extenso, em letra cursiva	3
Identificar a vogal inicial do desenho e escrever, em letra cursiva	3
Identificar a letra inicial do desenho e escrever, em letra cursiva	3



Ligar as vogais com a mesma grafia, em letra cursiva	3
Ligar as palavras com a mesma grafia, em letra cursiva	3
Pintar a figura cujo o nome começa com a vogal trabalhada, escrita em letra cursiva	3
Reescrever as palavras escritas em letras de imprensa, para letra cursiva	3
Recorte e colagem de imagens que iniciam com a família silábica dada	3
Recorte e colagem de palavras que contenham til (~)	3
Cruzadinha com escrita do nome do desenho, uma letra em cada quadrado, em letra bastão	4
Escrita da letra inicial da imagem, em letra cursiva	4
Escrita do nome da imagem, em letra bastão	4
Escrita do nome da imagem, em letra bastão	4
Ligar as famílias silábicas escritas em letra cursiva para letra de imprensa (minúsculo ou maiúsculo)	4
Ligar a figura a palavra, em letra de imprensa	4
Quantificar o número de letras das palavras, escritas em letra de imprensa	4
Quantificar o número de sílabas (sons) das palavras, escritas em letra de imprensa	4
Recorte e colagem de letras, em diferentes tipos de letras	4
Copiar as palavras em letra cursiva e ler em casa	5
Completar as palavras com as famílias silábicas faltantes, em letra cursiva	5
Desenhar as expressões das palavras formadas apenas por vogais	5
Encher linhas com a cópia de uma palavra, em letra bastão	5
Escrita de frases, utilizando os sinais de pontuação, em letra cursiva	5
Encher linhas com traços e/ou formas contínuos	6
Escrita do aumentativo e diminutivo das palavras, em letra cursiva	6
Ligar a vogal às palavras que iniciam, em letra cursiva	6
Reescrever as palavras dadas, em cursiva, colocando uma letra em cada quadrado	6
Caça-palavras, em letra bastão	7
Ligar as famílias silábicas iguais (minúsculo/maiúsculo)	7

Completar as frases com as palavras faltantes, em letra cursiva	8
Escrita de pequenos textos, em letra cursiva	8
Ligar a vogal minúscula à maiúscula, em letra cursiva	8
Responder perguntas baseadas em um texto trabalhado, em letra cursiva	8
Separar as sílabas em letra cursiva, conforme os espaços	8
Escrita das famílias silábicas iniciais, em letra cursiva, a partir da observação da imagem	9
Formar palavras a partir de uma sílaba, em letra cursiva	9
Identificar as vogais nas palavras escritas em letra cursiva	9
Encher linhas de caligrafia, com a escrita das vogais em minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva	11
Encher linhas com a cópia de famílias silábicas complexas (encontros consonantais)	11
Escrita das palavras nos gêneros masculino e feminino, em letra cursiva	11
Ligar a sílaba inicial em letra cursiva com a imagem	11
Ligar a figura à palavra, em letra cursiva	11
Decompor as palavras trabalhadas em sílabas e escrever as famílias silábicas de cada um dos pedaços, em letra cursiva	14
Escrita de palavras que iniciam com as famílias silábicas trabalhadas, em letra cursiva	14
Escrita do nome próprio completo, em letra bastão	15
Escrita de palavras que contenham famílias silábicas complexas (encontros consonantais), em letra cursiva	15
Recorte e colagem de palavras que iniciam com as letras trabalhadas	18
Escrita de palavras formadas apenas por vogais, em letra cursiva	19
Atividade que envolve o som das letras e o símbolo dos fonemas (/ /)	24
Desenhar as palavras escritas em letra cursiva	29
Escrita da data apenas por números	29
Escrita do nome da imagem, em letra cursiva	32
Separar as sílabas, em letra cursiva	32
Juntar sílabas e formar palavras, em letra cursiva	33

Encher linhas com a escrita das letras em minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva	34
Encher linhas com a escrita das vogais em minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva	40
Encher linhas com a cópia de famílias silábicas minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva	49
Escrita do nome próprio completo, em letra cursiva	52
Ditado de palavras, em letra cursiva	55
Encher linhas com a cópia de uma palavra, em letra cursiva	63
Escrita de frases, em letra cursiva	70
Escrita da data por extenso, em letra cursiva e de imprensa	106

Fonte: a autora (2022).

Referente à década de 2000, foram, então, analisados 10 cadernos do período de alfabetização. Da mesma forma que foi feito em relação às atividades da década de 1990, para a exemplificação em imagens (figuras), será considerado o critério de quantidades em que as atividades apareceram no decorrer da análise dos cadernos. Tais incidências podem ser observadas na tabela de número 3, que consta neste capítulo.

O uso da letra cursiva já não é prioridade nesta década. Já pode-se perceber, nas atividades propostas, que a escrita intercala entre o uso da letra cursiva minúscula e maiúscula, e o uso da letra de imprensa maiúscula.

Nesta específica década, percebe-se o costume da escrita da data por extenso e, em alguns registros, logo abaixo, ou a escrita do nome completo, ou do primeiro nome. Entre os 10 (dez) cadernos analisados, foram registrados 106 (cento e seis) episódios em que os alunos utilizaram a letra cursiva, contra apenas 3 (três) em que foi utilizada a letra de imprensa. Em contrapartida, a escrita da data apenas por números, tiveram a incidência de 29 vezes.

Observa-se nas imagens abaixo:

Figura 30



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001, página 2.

Figura 31



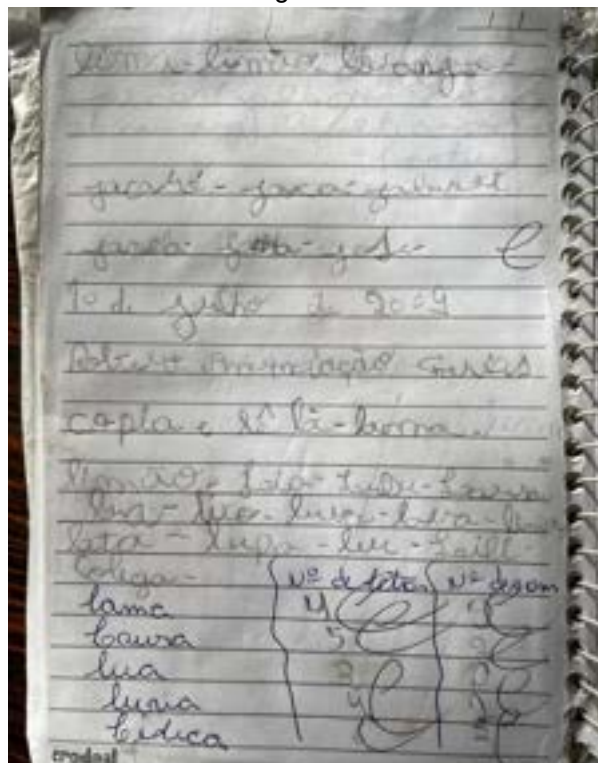
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-003, página 3.

Figura 32



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008, página 2.

Figura 33



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 19.

Na figura 30, a criança escreveu a data em letra cursiva, usando a letra maiúscula quando indicava a cidade e o mês. Abaixo da data, escreveu um nome completo, utilizando também as letras maiúsculas em algumas iniciais do nome próprio e o nome da mãe, que iniciou com letra minúscula, e do pai. Nesta mesma figura, logo abaixo, aparece novamente um registro de data em letra cursiva, mas,

em seguida, tem outro nome próprio completo, escrito também em letra cursiva. Não dá para se afirmar se era a escrita do próprio nome ou de algum colega, que estava sendo trabalhado nesta atividade.

Na figura 31, vemos três registros de datas, sendo que, nas duas primeiras, foi utilizado a letra de imprensa maiúscula. Logo abaixo do primeiro registro, a criança encheu seis linhas com formas circulares; abaixo do segundo, aparece dois recortes de jornal da letra A em imprensa maiúscula e, no terceiro, uma sequência de escrita da letra em cursiva minúscula. Nestes dois últimos modelos, percebe-se que estava sendo trabalhado com a turma a letra A e suas diferentes escritas, mas já trabalhando o movimento para a escrita da cursiva, como vemos na figura 31, ao perceber que a criança encheu as linhas com círculos.

Na figura 32, antes da data escrita por extenso em letra cursiva, a criança escreveu o nome da sua escola e, após, aparece a escrita em letra cursiva de um pequeno texto no qual dá para perceber que estava sendo trabalhado palavras com a letra P (pato, pipoca, Pedro e pão). E, abaixo, questões de interpretação de texto, no qual a criança deveria marcar um X na resposta correta. Certamente, tanto o texto quanto as pequenas questões, foram copiadas do quadro.

Na figura 33, foi escrito a data por extenso com letra cursiva e o nome completo logo abaixo, utilizando a letra maiúscula no início do nome e dos sobrenomes. O enunciado da atividade era “copia e lê” e as palavras copiadas pela criança iniciam com a letra L, tendo substantivos escritos em letras minúsculas, e nomes próprios, com a letra inicial em maiúscula. Nesta atividade, percebe-se que o objetivo era apenas a cópia das palavras e o “treino” da leitura, não havendo indícios de algo que envolvesse a ação da criança sobre o objeto de estudo, de forma que ela pudesse criar suas hipóteses.

Nesta mesma figura, aparece uma atividade em que foi toda escrita pela professora, utilizando caneta esferográfica azul e letra cursiva. Nesta atividade, foi trabalhado a quantidade de letras e de sons das palavras, dando o indício do surgimento de atividades que envolvem a consciência fonológica, de forma que diferencie a escrita do som. Esse registro apareceu no final da década de 2000, no ano de 2009. Provavelmente, a professora deve ter trabalhado antes com a turma a pronúncia das palavras, apontando de forma concreta quantas vezes se abre a boca para falar cada pedaço da palavra, e, a partir disto, deve ter comparado que, na

escrita, cada "pedaço da palavra" é representado por uma ou mais letras, já demonstrando que as vogais podem realizar o som de uma sílaba sozinhas.

Na imagem abaixo, vemos outro exemplo deste tipo de atividade:

Figura 34



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 11.

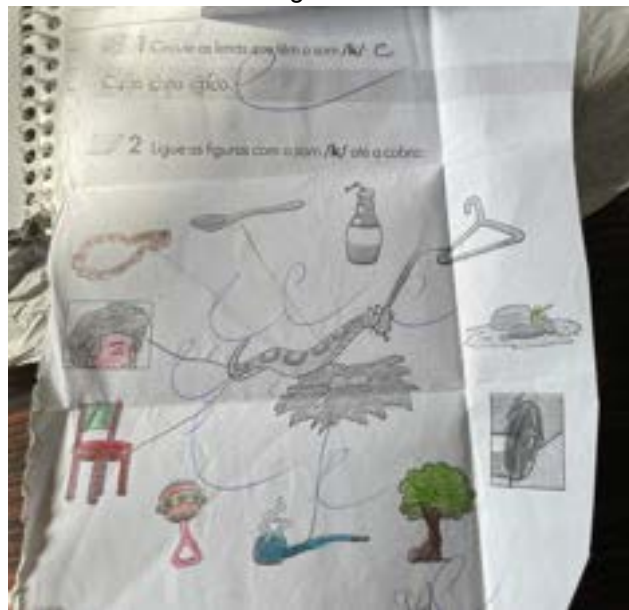
A figura 34 trabalha com a mesma ideia que foi vista na figura 33, que foi escrita no caderno do aluno pela professora. Só que nesta, a folha de atividade é impressa, feita no computador, com o enunciado escrito em letra de imprensa minúscula, mas os nomes das palavras e o que a criança deveria escrever (quantidade de letras e de sons), foi escrito em letra de imprensa minúscula.

Na tabela 3, foram registrados esse tipo de atividade, mas divididos conforme o uso dos modelos de letras, ficando separados da seguinte forma: a) Quantificar o número de letras das palavras, escritas em letra cursiva, incidência de 1 vez; b) Quantificar o número de letras das palavras, escritas em letra de imprensa, incidência de 4 vezes; c) Quantificar o número de sílabas (sons) das palavras, escritas em letra cursiva, incidência de 1 vez; d) Quantificar o número de sílabas (sons) das palavras, escritas em letra de imprensa, incidência de 4 vezes.

Outros modelos de atividades, que envolvem o trabalho dos fonemas, foram registrados nos cadernos analisados entre os anos 2000 e 2009. Fonema é, então, o nome dado às unidades sonoras que compõem a fala e que são representados entre barras oblíquas (/ /), e as letras, por sua vez, são os sinais gráficos que representam esses sons e tornam possível a escrita.

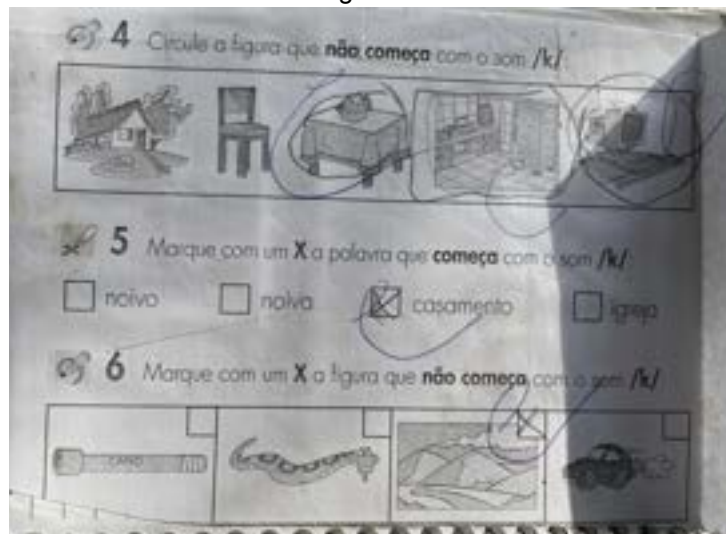
Nas imagens a seguir, veremos alguns exemplos de atividades que envolvem o som das letras e o símbolo dos fonemas (/ /), que apareceram 24 vezes, no final da década, no ano de 2009:

Figura 35



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 2.

Figura 36



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-10, página 3.



Figura 37



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 4.

Figura 38



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 6.

Figura 39



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-010, página 7.

Nas figuras 35, 36, 37, 38 e 39, podemos perceber que a professora trabalhou com folhas impressas, produzidas a partir de um computador, e a letra utilizada nas atividades foi a imprensa minúscula.

Na figura 35, estava sendo trabalhado o fonema /k/, que está relacionado ao som da letra C. A folhinha tem duas atividades: na número 1, a criança deveria circular nas três palavras, as letras que expressavam o som do fonema /k/ e, na segunda, tem uma cobra no meio e, em sua volta, diversos desenhos; a criança deveria ligar os desenhos que iniciam com o mesmo som inicial da cobra, que era: colar, colher, cabide, cadeira e cabelo. Percebe-se que a criança ligou também o desenho do charuto, que inicia com a mesma letra, mas não tem o mesmo som, então não se encaixa no enunciado da atividade, mas foi dado a intervenção gráfica de um certo pela professora.

A figura 36 também trabalha o som do fonema /k/ e está dividida em 3 (três) exercícios. No número 4, a criança deveria circular a imagem que não iniciava com o som do fonema, que era a imagem da mesa; no número 5, deveria marcar um X na palavra que começava com o som do fonema; e na 6, marcar um X na imagem que não começava com o som do fonema.

Na figura 37, a professora deu 3 (três) sequências contendo 4 (quatro) desenhos cada. A criança deveria ver o primeiro desenho da sequência e marcar um X no desenho que iniciava com aquele mesmo som (entre os 3 seguintes). Na primeira, o desenho inicial é uma casa, então X deveria ser feito no desenho da camiseta; no segundo, o desenho inicial é uma caixa, então o X deveria ser no coco; e no terceiro, o desenho inicial é uma colher, então o X deveria ser no caderno. Nesta atividade, também estava sendo trabalhado o som do fonema /k/.

Na figura 38, a proposta segue na linha dos desenhos que iniciam com o mesmo som, porém nesta é o som do fonema /j/. Da mesma forma que na figura 33, a criança deveria circular os sons do fonema /j/ na atividade 1 e, na 2, ligar ao jacaré, que está no centro, os desenhos que iniciam com o mesmo som.

A figura 39 teve a mesma lógica da atividade da figura 37, porém, trabalhando o som do fonema /j/.

Percebe-se que a professora utilizou dos mesmos tipos de atividades para trabalhar os diferentes fonemas, dentro da ideia de desenvolver a consciência fonológica.

Outra atividade que apareceu bastante neste período, foi a escrita de frases, utilizando a letra cursiva, que teve a incidência de 70 vezes, sejam frases trabalhadas diariamente, como escrita do nome completo ou sobre como está o dia, até frases com palavras que estavam sendo trabalhadas naquele momento.

Figura 40



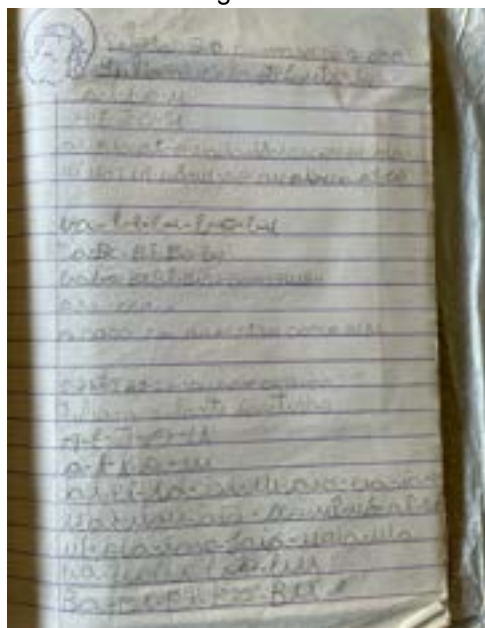
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 20.

Figura 41



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008, página 17.

Figura 42



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001, página 42.

Nas figuras 40, 41 e 42, vemos o exemplo do trabalho com a escrita de frases, utilizando a letra cursiva.

Na figura 40, vemos que as frases trabalhadas foram em relação ao tempo e ao nome da criança. Foi copiado do quadro a frase e, onde deveria completar com a palavra faltante, havia uma linha pontilhada. A primeira frase era “Hoje o dia está .....”, no qual a criança deveria ter escrito a palavra “chovendo”, mas quem escreveu foi a professora com caneta esferográfica vermelha; e a segunda frase era “Meu nome é .....”, no qual a criança completou com Jonatan.

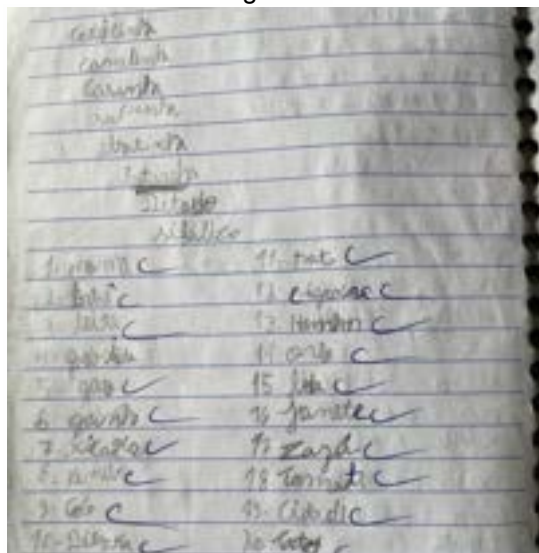
Na figura 41, a criança copiou do quadro o enunciado da atividade “Formar frases com as palavras” e, depois, copiou as palavras que seriam trabalhadas. Logo abaixo, ela formou 5 (cinco) frases, utilizando a escrita da letra cursiva.

Na figura 42, vemos bem ao meio da folha, uma atividade envolvendo a família silábica do B, com a escrita em letra cursiva minúscula e, depois, com a inicial em maiúscula. Abaixo dessas duas linhas, vemos 5 (cinco) palavras formadas apenas com as famílias silábicas do B, sendo elas: babá, bebê, bibi, bobo e bubu, e a formação da frase “ A babá foi ao centro com o bebê”. Nesta escrita, a criança mistura a cursiva minúscula com a maiúscula.

Nestes três exemplos, não aparece em nenhum momento algum sinal de que tenha sido trabalhado a hipótese de escrita por parte da criança, pelo contrário, dá a ideia de que foram frases copiadas do quadro, como forma de treino da escrita.

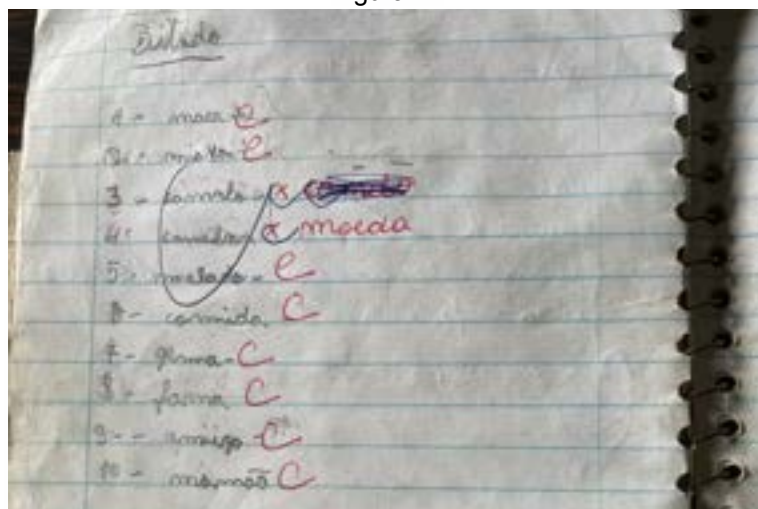
Atividades que envolvem o ditado de palavras em letra cursiva apareceram 55 vezes ao longo desta década. Vejamos as próximas imagens:

Figura 43



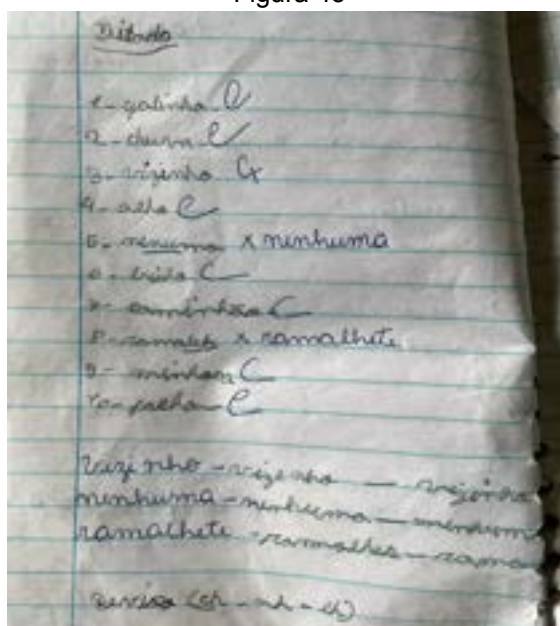
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008, página 5.

Figura 44



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007, página 3.

Figura 45



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006, página 18.

Nas imagens 43, 44 e 45, vemos a mesma ideia de ditado: mais de 4 (quatro) palavras. A imagem 43 tem 20 (vinte) palavras ditadas, enquanto a 44 e 45 são 10 (dez). A partir dessa primeira característica, já se percebe que não houve a intenção de aplicação da psicogênese.

Percebe-se que a intenção nos três casos era cobrar a grafia correta das palavras, inclusive em relação a ortografia, pois a professora intervém na escrita da criança, “arrumando” para a forma correta, utilizando caneta esferográfica.

Na figura 45, podemos perceber que foi ditado palavras com sílabas complexas, ou seja, com encontros consonantais, como: nh, ch e lh. A professora marca um X ao lado das palavras escritas de forma “incorreta” e as reescreve ao lado, na forma “correta”.

Outra atividade bem comum nos cadernos analisados entre os anos 2000 e 2009, foram as que envolviam o encher linhas com a escrita das vogais em minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva, tendo a incidência de 40 vezes.

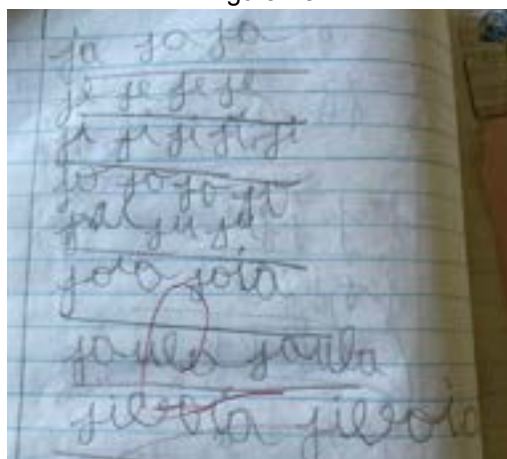




A esta ideia de “encher linhas”, se somam as atividades que envolvem o encher linhas com a escrita das letras diversas em letra cursiva, em minúsculo e maiúsculo, que apareceram 34 vezes, e de encher linhas com a cópia de famílias silábicas minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva, que apareceram 49 vezes. Encher linhas com a cópia de famílias silábicas complexas (encontros consonantais) apareceram 11 vezes ao longo desta década, e encher linhas com a cópia de uma palavra, em letra bastão, apareceu apenas 5 vezes.

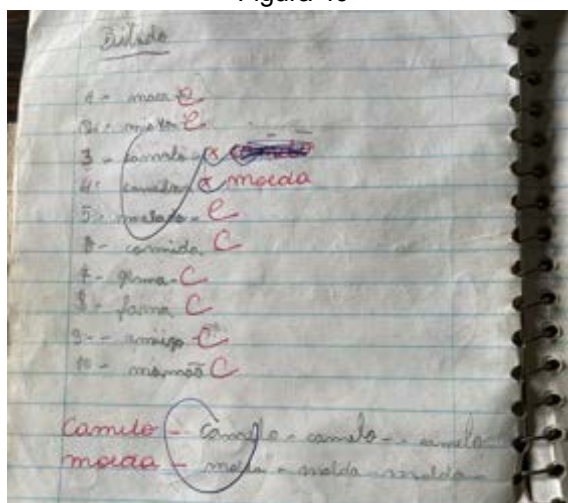
Ainda dentro da ideia de “encher linhas”, temos as atividades que envolvem o encher linhas com a cópia de uma palavra, em letra cursiva. Este tipo de atividade de cópia e memorização apareceu 63 vezes ao longo dos anos 2000 e 2009.

Figura 48



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 57.

Figura 49



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007, página 3.



As figuras 48 e 49 exemplificam a atividade que trabalha o “encher linhas” com a grafia de uma palavra. Na figura 48, a professora estava trabalhando a família silábica da letra J e palavras que iniciam com essa letra; a criança escreveu na linha mais de uma vez as palavras joia, jaula e jiboia. Já na figura 49, a professora escreveu duas palavras, usando uma caneta esferográfica vermelha, sendo elas camelo e moeda, e a criança a repetiu em seguida. Em ambos os casos, foi trabalhado o modelo de letra cursiva.

Como vimos na década anterior, entre 2000 e 2009 manteve-se o treino que envolve a escrita do nome completo da criança. A escrita em letra cursiva apareceu 52 vezes, enquanto a escrita em letra bastão, apenas 15.

As atividades que envolvem a escrita do nome da imagem, em letra cursiva, tiveram uma incidência de 32 vezes ao longo desta década. A seguir, alguns exemplos:

Figura 50



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-001, página 2.

Figura 51



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-003, página 47.

Nas figuras 50 e 51 temos o exemplo da escrita do nome das imagens, utilizando-se da letra cursiva. Em ambos os casos pode-se perceber a correção da professora, utilizando caneta esferográfica ou hidrocor.

Ao encontro desta mesma ideia, desenho - escrita, temos as atividades que envolvem a ideia de desenhar as palavras escritas em letra cursiva. Este tipo de proposta parte da ideia de que a criança deverá ler a palavra e, depois, realizar o seu desenho. Tivemos a ocorrência deste modelo 29 vezes ao longo dos anos 2000 a 2009.

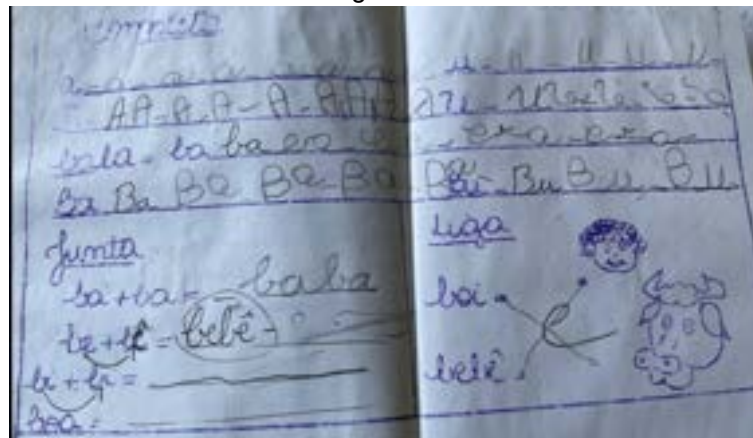
As atividades que envolveram o juntar sílabas e formar palavras, em letra cursiva, tiveram a incidência de 33 vezes ao longo da década 2000. Já o juntar sílabas e formar palavras, em letra de imprensa, apareceram apenas 2 vezes. As imagens abaixo exemplificam:

Figura 52



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009, página 40.

Figura 53



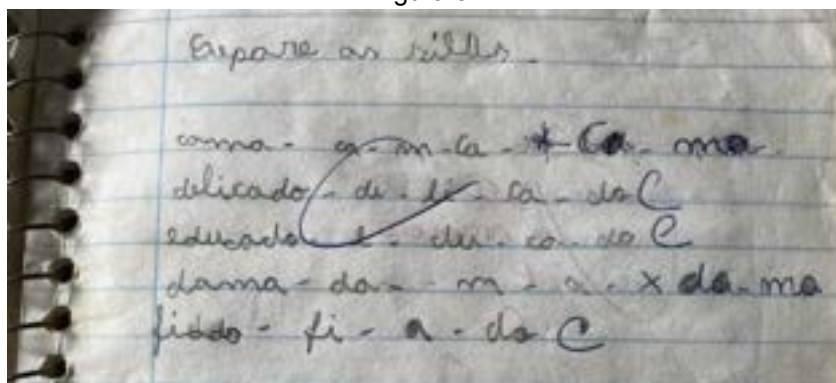
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-004, página 20.

A figura 52 apresenta uma atividade impressa, produzida em computador. O enunciado solicita que a criança forme palavras, juntando sílabas conforme os símbolos apresentados abaixo. São 7 (sete) quadrados com imagens e sílabas diferentes (inclusive, o último representa uma sílaba formada por uma vogal). Abaixo da sequência de quadrados, temos as junções dos desenhos, nos quais a criança terá que analisar qual sílaba o desenho representa e escrevê-la na linha ao lado, juntando as duas sílabas ou três, formando uma palavra. Observe que, abaixo da linha, tem a escrita da palavra em letra de imprensa minúscula e, nos quadrados acima, as sílabas estão escritas em imprensa maiúscula. Nesta atividade, foi trabalhada a escrita de palavras e, provavelmente, a sua leitura após escrevê-las, visto que, abaixo do enunciado escrito em letra de imprensa, a professora escreveu “e lê” em letra cursiva, solicitando mais uma ação do aluno naquela atividade.

Na figura 53 aparece novamente a atividade de juntar sílabas, logo abaixo do encher linhas com a escrita das sílabas em letra cursiva. Esta folhinha foi mimeografada e as atividades foram escritas pela professora, utilizando a letra cursiva. Nesta atividade, a ideia de juntar as sílabas é representada pelo símbolo matemático de adição (+), como já foi visto em algumas atividades na década de 1990. A criança realizou apenas a escrita da primeira palavra, que era “babá”, as demais havia deixado em branco e a professora escreveu com caneta esferográfica preta a segunda palavra, bebê, sendo que nesta e na próxima, ela fez um risco embaixo das sílabas, demonstrando que deviam ser unidas e reescritas juntas na linha ao lado. Provavelmente, a criança não compreendeu o que deveria ter sido feito nessa atividade.

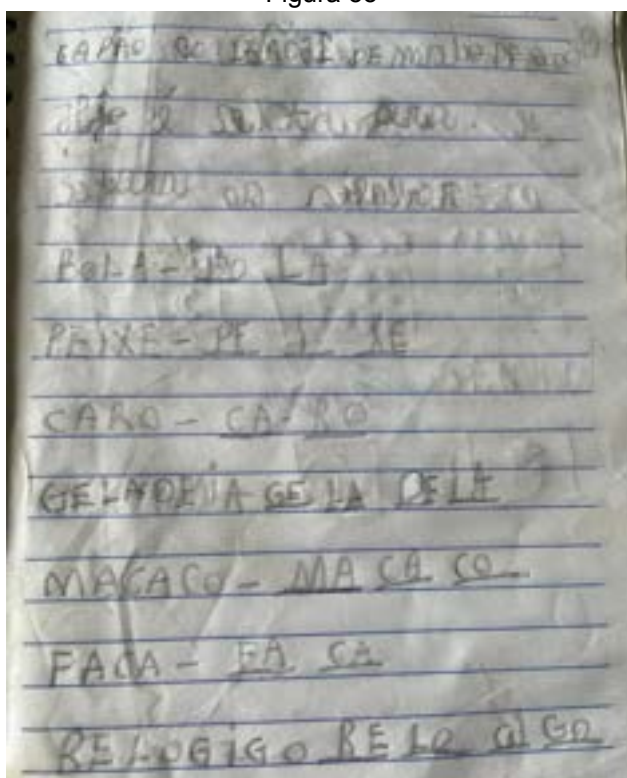
As atividades que envolveram a ação de separar as sílabas, em letra cursiva, aparecem 32 vezes, enquanto o separar as sílabas conforme os espaços previamente dados (sejam traços, linhas, quadrados, etc), também usando a letra cursiva, aparece 8 vezes, nos cadernos analisados desta década. Já a mesma atividade de separação de sílabas, mas utilizando a letra de imprensa, aparece uma única vez ao longo da década de 2000.

Figura 54



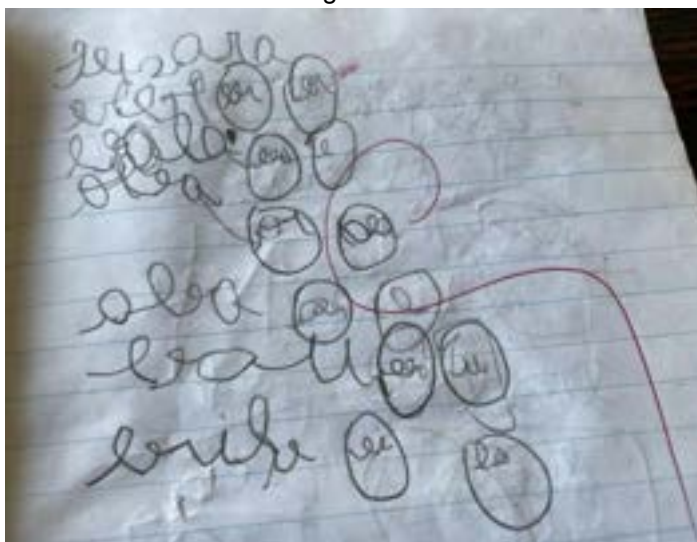
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-007, página 2.

Figura 55



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-005, página 10.

Figura 56



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 30.

Nas figuras 54, 55 e 56 vemos o exemplo de atividades de separar sílabas. Na 54 e na 56, a criança usa somente a letra cursiva, e na 55, vemos o uso dos dois modelos de letras, cursiva e imprensa maiúscula.

Na figura 54, foi trabalhada a escrita e separação de sílabas de 5 (cinco) palavras: cama, delicado, educado, dama e fiado. As palavras “delicado”, “educado” e “fiado”, foram separadas corretamente, recebendo o reforço gráfico de “certo” feito

pela professora, utilizando caneta esferográfica azul. Já as palavras cama e dama, a criança separou da seguinte forma: cama - ca-m-ca, dama - da-m-a, e nos dois casos, a professora separou corretamente do lado da escrita da criança, utilizando a mesma caneta esferográfica azul, porém, na palavra “dama” foi colocado o reforço gráfico de incorreto representado com um X. A partir destes “conflitos” registrados nesta hipótese de separação de sílabas da criança, a professora poderia mapear o nível de escrita que a criança se encontra e, a partir desta análise, reorganizar o planejamento das próximas atividades.

Na figura 55, a criança misturou o uso da letra cursiva e da letra de imprensa. Na data, por exemplo, foi escrito um pouco de cada jeito e o título da atividade, “separa as sílabas”, foi escrito de letra cursiva. As palavras as quais deveriam ter as sílabas separadas, foram escritas com letra de imprensa maiúscula, sendo elas: bola, peixe, carro, geladeira, macaco, faca e relógio.

A partir da análise da escrita da criança, pude perceber que, nesta atividade, foi respeitada a hipótese de escrita do sujeito envolvido no trabalho, não havendo a intervenção gráfica da professora em nenhum momento. Como comprovação disso, podemos observar a escrita no caderno, realizada por ele: BOLA, PEIXE, CARO, GELADEIA, MACACO, FACA e RELOGIGO. Nas palavras “carro”, “geladeira” e “relógio”, ele registrou a sua hipótese, conforme seu entendimento da escrita destas palavras, ficando: caro, geladeia e relogigo.

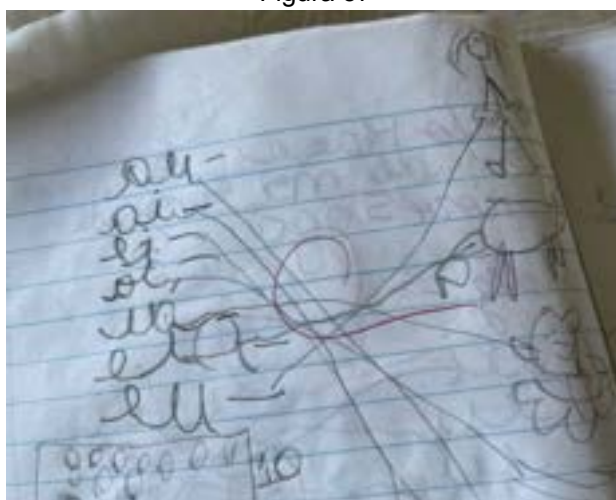
Para a separação de sílabas, observa-se que tem as linhas a seguir, separadas conforme a quantidade de sílabas que cada palavra deverá ter, provavelmente isso foi copiado do quadro pelo aluno. Desta forma, o sujeito já tem, ao menos, a noção de quantas sílabas cada palavra deverá ter, na hora que for realizar a separação. Nas palavras que ele escreveu de forma “correta”, ele separa as sílabas corretamente. Nas palavras em que foi respeitada a sua hipótese de escrita, ele separou da seguinte forma: CA RO, GE LA DE IA, RE LO GI GO, respeitando a quantidade de sílabas que deveria ter e a sua percepção quanto à escrita das palavras.

Na imagem 56, a ideia de quantas sílabas cada palavra teria foi determinada pelos círculos ao lado das palavras, que provavelmente devem ter sido copiados do quadro pelo aluno. Foram 6 (seis) palavras que deveriam ter suas sílabas separadas, apenas na 4ª palavra, que era “aba”, a criança separou da seguinte forma: ab a, ficando cada um dos pedaços em um círculo. A professora não interveio

graficamente na hipótese do aluno e ainda registrou a marca gráfica de um “certo” com caneta esferográfica vermelha, em cima de todas as escritas produzidas, respeitando a hipótese de separação dada pelo aluno.

Uma atividade que teve pouca incidência na década de 2000, mas que se mantém sendo aplicada desde a década de 1990, é a escrita de palavras formadas apenas por vogais, em letra cursiva, aparecendo 19 vezes ao longo dos cadernos analisados.

Figura 57



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 58.

A atividade exemplificada na figura 57 mostra um dos modelos de exercícios em que a professora trabalhou com palavras formadas somente por vogais. Neste caso, a criança deveria ligar a palavra ao seu desenho representativo.

Uma atividade que apareceu poucas vezes ao longo da década de 2000, apenas 14 vezes, mas que me chamou a atenção, foi a que envolvia a ação de decompor as palavras trabalhadas em sílabas e escrever as famílias silábicas de cada um dos pedaços, em letra cursiva.

Observe as imagens a seguir:



Figura 58



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006, página 2.

Figura 59



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006, página 3.

Nas imagens 58 e 59 vemos o exemplo do trabalho de decomposição das palavras. Este tipo de atividade permite ao professor mostrar aos alunos que as palavras são compostas por sílabas e, que cada sílaba, tem sua “família”, e que as palavras podem ter duas, três, quatro ou mais sílabas. À essa ideia de decomposição, se soma a atividade de decompor o nome próprio em sílabas e escrever as famílias silábicas de cada um dos pedaços, em letra cursiva, que apareceu apenas 1 vez.

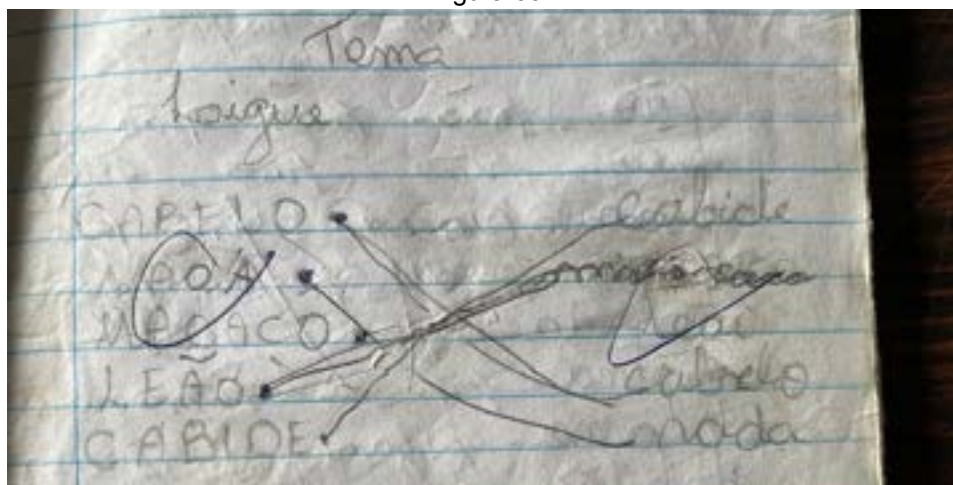
Atividades que envolviam os diferentes tipos de letras (cursiva minúscula ou maiúscula, imprensa minúscula e maiúscula), tiveram pouca incidência na década



de 2000. A separação da tabela 3 ficou da seguinte forma: a) Ligar a vogal minúscula à maiúscula, em letra cursiva- 8 vezes; b) Ligar as famílias silábicas escritas em letra cursiva para letra de imprensa (minúsculo ou maiúsculo)- 4 vezes; c) Ligar as famílias silábicas iguais (minúsculo/maiúsculo)- 7 vezes; d) Ligar as palavras formadas apenas por vogais, escrita em cursiva e script- 2 vezes; e) Ligar as palavras escritas apenas por vogais, com a letra inicial minúscula e maiúscula- 1 vez; f) Ligar as palavras escritas em cursiva e script- 2 vezes.

A figura abaixo exemplifica um modelo dessas atividades. Neste caso, temos duas colunas com 5 (cinco) palavras em cada. Na coluna esquerda, as palavras estão escritas em letra de imprensa maiúscula e, na coluna da direita, em cursiva minúscula. A criança deveria realizar a leitura de todas as palavras e ligá-las à forma de escrita em outro modelo de letra. Provavelmente, nesta atividade, as palavras foram copiadas do quadro.

Figura 60



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-006, página 10.

As atividades que envolvem a ideia de encher linhas com traços e/ou formas contínuas, também aparecem na década de 2000, tendo uma incidência de 6 vezes ao longo dos cadernos analisados. A incidência foi muito pequena, mas achei importante deixar registrado nesta parte comentada, pois este tipo de atividade serve como forma de “treino” para que a criança desenvolva a motricidade necessária para a escrita em letra cursiva. Abaixo, seguem exemplos:

Figura 61



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 3.

Figura 62



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-002, página 4.

Nas figuras 61 e 62, vemos dois momentos em que foi trabalhado os traçados contínuos. Na figura 61, parece que a atividade foi mais livre, sem que a criança precisasse seguir algum modelo. Já na figura 62, a professora registrou em caneta esferográfica vermelha os modelos de traçados que a criança deveria seguir, até o final da linha.

Atividades envolvendo a caligrafia também tiveram uma incidência bem baixa nesta década. O tradicional “encher linhas” aparece aqui como encher linhas de caligrafia, com a escrita das letras em minúsculo e maiúsculo, em letra cursiva.

Figura 63



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009, página 34.

Figura 64



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-009, página 51.

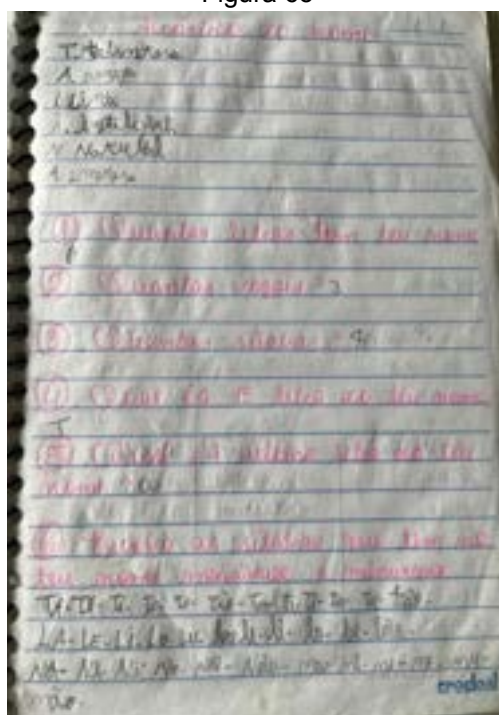
Na figura 63, vemos o encher a linha de caligrafia com as letras do alfabeto em ordem, primeiro em maiúscula e depois em minúscula. A folha da atividade é impressa, feita em computador, e o modelo impresso é em imprensa maiúscula e minúscula, e a criança preenche abaixo, com modelo cursiva maiúscula e minúscula.

Na figura 64, também temos uma folha de atividade impressa, feita no computador, com dois modelos de atividades. No primeiro, que está ao lado esquerdo da folha, a criança devia “cobrir” as consoantes que estavam escritas de forma “pontilhada” em modelo de escrita cursiva minúscula. Juntamente com elas,

tem o desenho que inicia com a consoante e, acima, o nome do desenho escrito em letra de imprensa minúscula. Já a atividade do lado direito, era para a criança cobrir a escrita do alfabeto que estava pontilhada e em modelo cursiva minúsculo.

Para encerrar o detalhamento das atividades desenvolvidas entre os anos 2000 e 2009, trago o modelo de uma atividade que explora o nome próprio do aluno, que é tão importante nessa fase de alfabetização. Nos cadernos analisados, foi registrado apenas 1 única incidência de atividade envolvendo o nome, que era acróstico do nome, em letra cursiva, conforme a figura abaixo:

Figura 65



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2000-008, página 6.

Nota-se que, na atividade ilustrada na figura 65, a professora quem escreveu o título da atividade (acróstico do nome) e as 6 (seis) questões seguintes que a criança deveria ter respondido, em letra cursiva, utilizando caneta esferográfica cor de rosa. No acróstico, a criança escreve o seu nome, colocando uma letra em cada linha, na vertical, e escreve uma qualidade que inicia com cada uma das letras do seu nome. Depois, relacionado ao nome, ela responde: quantas letras tem, quantas vogais, quantas sílabas, qual a primeira letra, qual a última, e as famílias silábicas para cada uma das sílabas que compõem o nome, em cursiva minúscula e maiúscula.

Das 127 atividades discriminadas na tabela 3, 37 foram exemplificadas e/ou ilustradas neste subcapítulo, pelo fato de terem aparecido em maior número de vezes e pela finalidade da minha análise.

As 90 atividades que não foram exemplificadas aqui, mas constam na tabela 3, apareceram menos de 20 vezes ao longo dos 10 cadernos analisados. Essas atividades envolveram os diferentes modelos de letras, tanto cursiva minúscula e maiúscula, quanto imprensa minúscula e maiúscula, mas é importante pontuar que o modelo de letra que ainda era mais utilizado nesta década, sem sombra de dúvidas, foi a cursiva.

É importante salientar que, em relação à década de 1990, houve o registro de 127 atividades diferentes, que foram utilizadas durante todo o período entre 2000 e 2009. Se compararmos, tivemos um aumento de 325,64% em relação a atividades diferenciadas na década de 2000.

### 8.2.3- Anos de 2010-2019

Tabela 4 – Relação das atividades registradas nos cadernos escolares da década de 2010.

<b>Atividades Registradas</b>	<b>Números de Ocorrências</b>
Completar a palavra com as letras faltantes (cursiva)	1
Completar a palavra com a sílaba faltante (imprensa)	1
Completar o texto, escrito em letra de imprensa minúscula, com as palavras que faltam, em letra cursiva	1
Completar a palavra com nh, lh ou ch, em cursiva	1
Completar a palavra com c ou ç, em cursiva	1
Completar a palavra com m ou n, em cursiva	1
Completar a palavra com ca, co e cu, em imprensa	1
Completar a palavra com ja, jo e ju, em imprensa	1
Cópia de palavras em letra de imprensa	1
Desenho representativo das palavras escritas em letra de imprensa minúscula	1
Desenho representativo das palavras escritas em letra de imprensa maiúscula	1
Desenho representativo das palavras escritas em letra cursiva	1

Escrita de palavras, a partir de uma sílaba (imprensa)	1
Escrita da palavra, uma letra em cada quadrado (imprensa)	1
Escrita de palavras com que e qui, em cursiva	1
Escrita de palavras com rr, em cursiva	1
Escrita de palavras com h e lh, em cursiva	1
Escrita de palavras com ce e ci, em cursiva	1
Escrita de palavras terminadas em ão, em letra cursiva	1
Escrita de palavras com mp e mb, em cursiva	1
Escrita do plural da palavra, em cursiva	1
Escrita de hábitos de higiene, em cursiva	1
Encher linha com as vogais em minúscula e maiúscula (imprensa)	1
Encher linha com as letras escritas em imprensa	1
Encher linha com as palavras formadas por vogais em cursiva	1
Encher linha com formas circulares ou linhas retas	1
Formar palavras a partir da sílaba inicial, em letra de imprensa	1
Formar frases interrogativas, em letra cursiva	1
Identificação da letra faltante no alfabeto (imprensa)	1
Identificação da primeira letra da palavra, escrita em imprensa	1
Ligar o desenho a sua expressão, formada apenas por vogais escritas em imprensa	1
Ligar as famílias silábicas escritas em imprensa para cursiva	1
Ligar as palavras que iniciam com a mesma letra (imprensa)	1
Marcar a escrita correta do desenho (imprensa)	1
Ordenar sílabas e formar palavras (cursiva)	1
Ordenar palavras e formas frases (cursiva)	1
Pintura das letras que formam o nome próprio (imprensa)	1
Pintura das vogais no texto, copiado em letra e imprensa	1
Pintura da letra trabalhada no texto impresso em letra de imprensa minúscula	1
Pintura somente dos números	1
Reescrever a palavra colocando uma letra em cada quadrado (imprensa)	1

Reescrever a palavra colocando uma sílaba em cada quadrado (imprensa)	1
Reescrever a palavra, conforme o modelo (imprensa)	1
Reescrever a palavra escrita em cursiva	1
Reescrever o alfabeto em letra cursiva	1
Quantificar qual vogal apareceu mais em um pequeno texto escrito em letra de imprensa	1
Completar a palavra com as vogais faltantes (cursiva)	2
Completar na palavra a sílaba inicial (imprensa)	2
Desenho de algo que inicie com a sílaba dada em imprensa	2
Escrita do nome dos colegas ou de outras pessoas, em letra de imprensa	2
Escrita do alfabeto em letra cursiva	2
Escrita de palavras com ç, em cursiva	2
Formar frases a partir da palavra, em letra de imprensa	2
Ligar a letra inicial do nome na letra do alfabeto (imprensa)	2
Ligar o desenho a sua letra inicial (imprensa)	2
Ligar as palavras escritas em cursiva minúscula, nas escritas em imprensa minúscula	2
Localizar as letras do nome me um caça-letras (imprensa)	2
Reescrever a palavra, de imprensa minúscula para cursiva	2
Atividade de interpretação de pequenos textos (imprensa)	3
Bilhete escrito pela professora em letra de imprensa	3
Cópia de palavras em letra cursiva	3
Escrita da data por extenso, em letra de imprensa	3
Escrita por extenso dos números, em letra de imprensa	3
Ligar as palavras escritas em letra imprensa maiúscula, nas escritas em cursiva minúscula	3
Localizar as palavras em textos escritos em letra cursiva	3
Recortes das letras do nome próprio imprensa	3
Colar imagem com seu nome (cursiva)	4
Completar a palavra com a letra inicial (imprensa)	4
Escrita do nome completo abaixo da data em letra cursiva	4

Ligar as letras minúsculas às maiúsculas, escritas em letra cursiva	4
Localizar as palavras no texto impresso em letra de imprensa minúscula	4
Atividade de interpretação de pequenos textos (cursiva)	5
Completar as frases com a palavra que falta, em letra de imprensa	5
Desenho representativo do texto escrito em letra de imprensa	5
Formar frases a partir da palavra, em letra cursiva	5
Desenho representativo das frases escritas em letra cursiva	6
Escrita do nome dos desenhos em letra cursiva	6
Formar frases a partir da imagem, em letra cursiva	6
Recortes de palavras que iniciam com as letras trabalhadas	6
Caça-palavras em letra de imprensa	7
Completar a palavra com as letras faltantes (imprensa)	7
Criar frases a partir da imagem, em letra de imprensa	7
Identificação da letra inicial e final do nome próprio ou de outras palavras, em imprensa	7
Reescrever a palavra, de imprensa maiúscula para cursiva	7
Escrita da letra inicial das palavras (letra de imprensa)	8
Formar frases a partir da imagem, em letra de imprensa	8
Localizar as vogais em pequenos textos ou palavras em letras de imprensa	8
Pintura das letras que formam o nome dos desenhos dados (imprensa)	8
Separação de sílabas em letra de imprensa	10
Atividade de escrita do nome próprio em letra de imprensa	11
Colar imagem com seu nome (imprensa)	11
Cópia e lê (imprensa)	11
Cruzinha em letra de imprensa	11
Juntar sílabas e formar palavras, em letra cursiva	11
Passar por cima da linha pontilhada ou tracejada em ondas ou retas	11
Quantificar o número de letras dos nomes em letra de imprensa	11
Separação de sílabas em letra cursiva	12



Ditado, com mais de 4 palavras, em letra cursiva	14
Completar a palavra com as vogais faltantes (imprensa)	17
Encher linha com as famílias silábicas, em cursiva	19
Escrita do primeiro nome abaixo da data em letra de imprensa	21
Cópia de pequeno texto em letra cursiva	22
Escrita do dia da semana abaixo da data em letra cursiva	22
Encher linha com as letras escritas em cursiva	22
Escrita da data por extenso, em cursiva	24
Juntar sílabas e formar palavras, em letra de imprensa	24
Pintura dos espaços entre as palavras, nos textos escritos em letra de imprensa	27
Escrita da data, comente em números	31
Localizar as palavras em textos escritos em letra de imprensa	32
Escrita do nome dos desenhos em letra de imprensa	34
Cópia de pequeno texto em letra de imprensa	58
Ditado, com mais de 4 palavras, em letra de imprensa	129
Escrita do nome completo abaixo da data em letra de imprensa	211
Escrita do alfabeto em letra de imprensa	220
Pintura da linha separando um dia do outro	235
Escrita do dia da semana abaixo da data em letra de imprensa	238
Escrita da data com dia e ano em números e mês em letra de imprensa	244

Fonte: a autora (2022).

Referente à década de 2010, foram, então, analisados 7 cadernos do período de alfabetização. Da mesma forma que foi feito em relação às atividades das décadas de 1990 e 2000, para a exemplificação em imagens (figuras), será considerado o critério de quantidades em que as atividades apareceram no decorrer da análise dos cadernos. Tais incidências podem ser observadas na tabela de número 4, que consta neste capítulo.

A letra de imprensa maiúscula aparece mais vezes ao longo das atividades analisadas nos cadernos, entre os anos de 2010 e 2019. Mas também houve atividades envolvendo a letra de imprensa minúscula (script) e a letra cursiva.

Os inícios de aulas foram marcados com atividades de escrita da data em diferentes formas. No início da década, em 2010, aparecem as datas escritas com dia e ano registrados em números, e o mês em letra de imprensa maiúscula. Ao final, a partir de 2019, nota-se a aparição de datas escritas de forma extensa e com letra cursiva.

Observe as figuras:

Figura 66



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 2.

Figura 67



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 6.

Na imagem 66, nota-se, então, que a data é escrita da seguinte maneira: dia em número, hífen, mês em letra de imprensa maiúscula, hífen, e os quatro números relativos ao ano, neste caso, 2010. Esse tipo de registro da data apareceu 244 vezes nas atividades analisadas nos 7 cadernos.

Na figura 67, referente ao ano de 2019, aparece a escrita por extenso da data, utilizando a letra cursiva. Esse tipo de registro da data teve a incidência de 24 vezes ao longo das atividades, um número muito menor em relação ao registro utilizando a letra de imprensa para a escrita do mês, e números para o registro do dia e do ano.

Já o registro da escrita da data por extenso, em letra de imprensa, teve uma incidência muito baixa, aparecendo apenas 3 vezes. E, o registro da data somente por números, aparece 31 vezes nesta década.

Ainda nas imagens 66 e 67, podemos analisar outros costumes realizados pelas professoras, na década de 2010: a escrita do dia da semana e do nome, logo abaixo da data.

Na figura 66, pode-se ver que aparece a escrita do dia da semana em letra cursiva, que teve a incidência de 238 vezes nesta década, e a escrita do primeiro nome apenas, que aparece 21 vezes, ambas em letra de imprensa maiúscula.

Já a figura 67 mostra o uso da letra cursiva para a escrita do dia da semana, que aparece 22 vezes, e para a escrita do nome completo, que tem a incidência de 4 vezes.

A escrita do nome completo, utilizando a letra de imprensa maiúscula, aparece 211 vezes ao longo desta década, como mostra na figura 68:

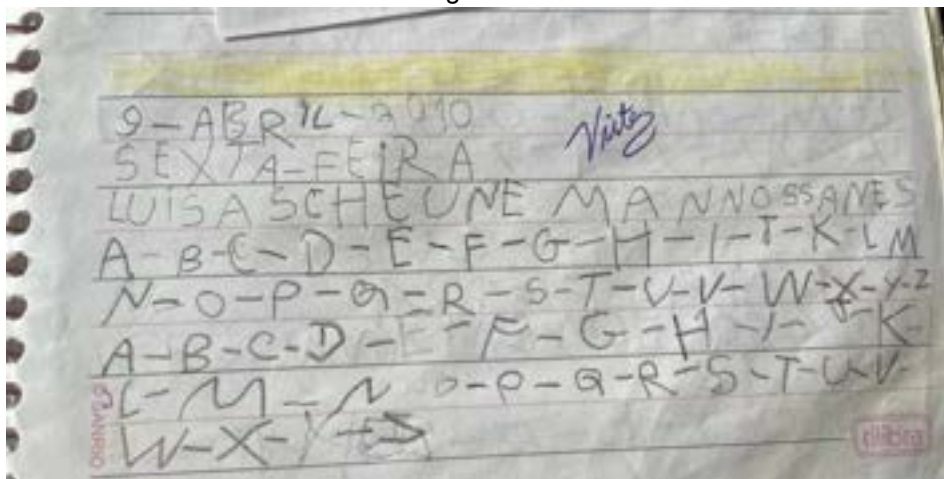
Figura 68



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003, página 4.

Outra atividade, que pareceu tradição nesta década, é a escrita do alfabeto em letra de imprensa maiúscula, logo abaixo dos três: data, dia da semana e nome. Esse tipo de atividade aparece 220 vezes ao longo dos cadernos analisados, como pode-se ver na figura 68 e nas figuras a seguir:

Figura 69



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 14.

Na figura 69, podemos perceber o uso exclusivo da letra de imprensa maiúscula. A criança registrou a escrita das letras do alfabeto do seu jeito, duas vezes seguidas. No segundo registro, pode-se perceber o registro das letras J e Z na sua hipótese, não havendo a intervenção da professora de forma a corrigir a escrita.

Já atividades envolvendo a escrita do alfabeto em outras formas, utilizando a letra cursiva, aparece apenas 2 vezes ao longo dos anos entre 2010 e 2019, como ilustra a figura abaixo:

Figura 70



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 72.

Na figura 70 a atividade relacionada ao alfabeto é realizada em uma folhinha mimeografada, escrita pela professora. De um lado, aparece a escrita da letra em cursiva e do seu lado uma linha, onde a criança deveria reescrever a letra, conforme o modelo, utilizando a letra cursiva.

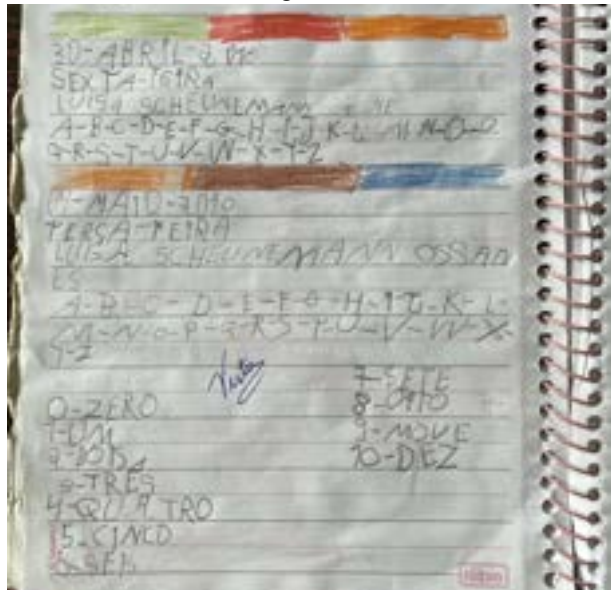
Um costume desta década, que chama atenção, é a pintura da linha separando um dia do outro, que aparece 235 vezes na década de 2010, como demonstra nos modelos abaixo:

Figura 71



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 4.

Figura 72



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 22.

Figura 73



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-004, página 44.

Nas figuras 71, 72 e 73, pode-se perceber a pintura da linha inteira, com lápis colorido, para separar, de forma visual, um dia do outro, demarcando de forma visual o que foi trabalhado em cada um dos dias da semana.

Dentro desta mesma ideia de “demarcação”, aparecem as atividades que envolvem a pintura dos espaços entre as palavras, nos textos escritos, em letra de imprensa, que aparece 27 vezes ao longo da década.





apareceu somente 7 vezes ao longo dos cadernos analisados, usando a letra de imprensa.

Figura 76



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 03.

Na figura 76 temos o exemplo, então, de uma atividade que envolve a identificação da letra inicial e final da palavra, no caso, do nome próprio. Esse tipo de atividade é importante para que a criança consiga perceber que as palavras têm um início e um fim e, devido a isso, devem ser escritas com espaços entre elas.

Atividades envolvendo a localização de palavras em textos, também chamaram a atenção nesta década de 2010. As atividades tiveram a seguinte incidência: a) Localizar as palavras em textos escritos em letra de imprensa apareceram 32 vezes; b) Localizar as palavras em textos escritos em letra cursiva, aparecem 3 vezes; c) Localizar as vogais em pequenos textos ou palavras em letras de imprensa, aparece 8 vezes; e d) Localizar as palavras no texto impresso em letra de imprensa minúscula, aparece 4 vezes.

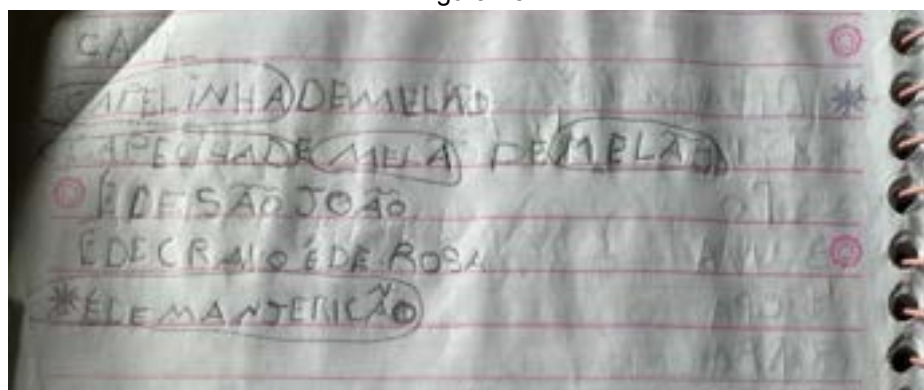


Figura 77



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 27.

Figura 78



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-004, página 28.

Figura 79



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 68.

Figura 80



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 11.

Nas figuras 77, 78, 79 e 80, pode-se perceber atividades que envolvem localizar palavras ou vogais nos pequenos textos, ou copiados do quadro ou impressos.

Nas figuras 77 e 78, vemos que as crianças copiaram os dois pequenos textos do quadro, usando a letra de imprensa maiúscula. Depois, circularam nos textos as palavras que, provavelmente, foram previamente solicitadas pela professora. Talvez, a professora possa ter escrito no quadro as palavras que as crianças deveriam localizar nos textos, auxiliando na identificação.

Na figura 79, a professora trabalhou com um pequeno texto em folha impressa, escrito em letra de imprensa maiúscula e minúscula. A criança localizou e pintou todas as vezes em que aparecia a palavra “tempo”.

Na figura 80, também foi trabalhado um pequeno texto impresso, porém, a letra em que está escrito é somente imprensa maiúscula. E, neste caso, a criança deveria localizar e pintar todas as vezes em que identificava uma vogal escrita nas palavras.

Uma atividade que foi vista nas décadas de 1990 e 2000, e também aparece na década de 2010, são aquelas que envolvem passar por cima da linha pontilhada ou tracejada, em ondas ou retas.

Figura 81



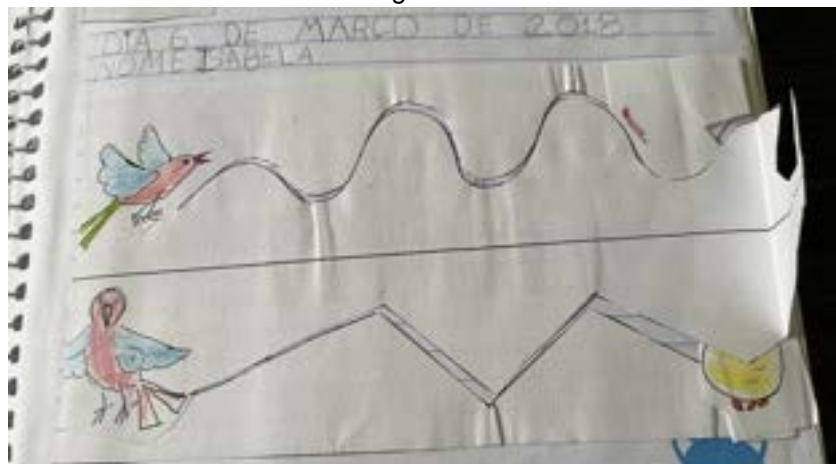
Fonte: Acervo Hisales - PEL2010-007, página 3.

Figura 82



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 7.

Figura 83



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-007, página 2.

Figura 84



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-007, página 11.

Nas figuras 81, 82 e 84, vemos que as crianças deveriam cobrir os pontilhados e tracejados, que envolviam movimentos de ondas ou circulares. Nessas três atividades, as crianças utilizaram canetas hidrocor para cobrir as linhas.

Na figura 83, a criança trabalhou linhas retas, mas usando a tesoura. Deveria recortar em cima da linha, cuidando os movimentos para cima e para baixo, seguindo uma linha reta com a tesoura.

Atividades que envolveram a ação de colar a imagem com seu nome escrito, não apareceram muito na década de 2010. As que eram com escrita em letra de imprensa maiúscula (Figura 86), apareceram 11 vezes ao longo desta década, e, as com escrita em letra cursiva (Figura 85), apenas 4 vezes.

Figura 85



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 74.

Figura 86



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 65.

Outro tipo de atividade que envolve imagens, foram as que eram de formar frases a partir da análise das imagens. Atividades destas, utilizando a letra de imprensa, apareceram 8 vezes, e as que utilizou a letra cursiva, 6 vezes, conforme pode-se observar na figura abaixo:

Figura 87



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003, página 48.

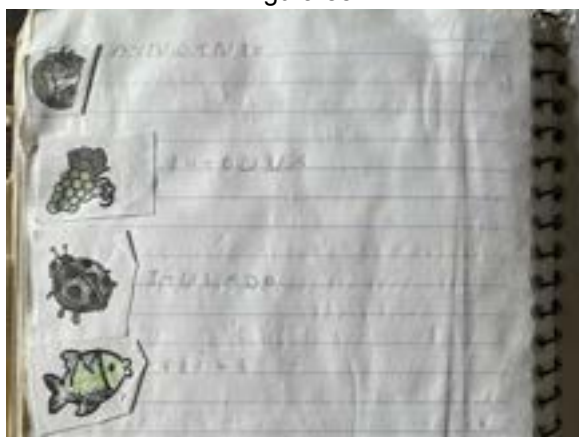
Na figura 87, pode-se observar que a criança escreve a frase utilizando a letra de imprensa maiúscula, mas, os nomes dos desenhos impressos estão escritos em letra de imprensa minúscula (script).



Ainda envolvendo imagens de desenhos, também foi identificado nesta década atividades que envolviam a escrita do nome dos desenhos, utilizando a letra de imprensa maiúscula e a letra cursiva. A escrita dos nomes dos desenhos, utilizando a letra de imprensa maiúscula, aparece 34 vezes ao longo da década de 2010. Já as escritas em letra cursiva, apareceram apenas 6 vezes.

Observe os modelos abaixo:

Figura 88



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 60.

Figura 89



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 67.

Nas figuras 88 e 89, pode-se perceber que as hipóteses de escrita das crianças foram respeitadas, e as professoras não interferiram graficamente em

nenhum dos dois casos. Nas duas atividades, as crianças deram as suas hipóteses de escrita para cada uma das figuras e utilizaram letra de imprensa maiúscula para escrever.

Atividades de completar a palavra com as vogais faltantes, também apareceram nesta década. Completar escrevendo com letra de imprensa maiúscula, aparece 17 vezes, e escrevendo com letra cursiva, apenas 2 vezes.

Figura 90

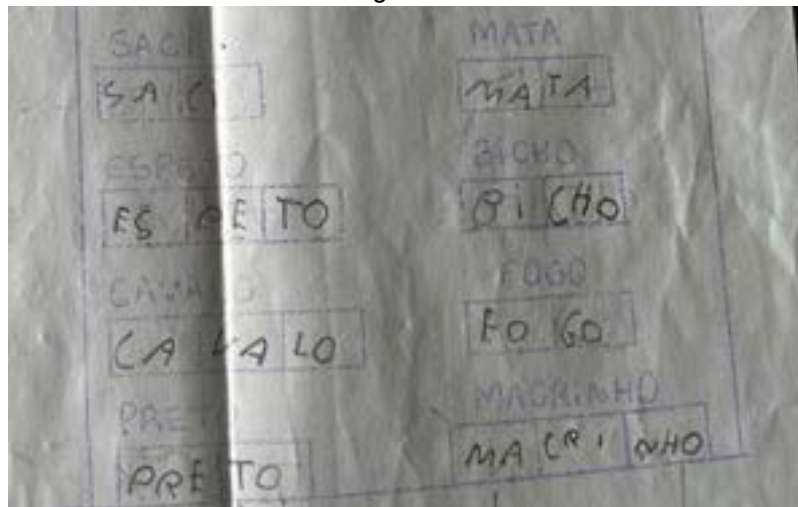


Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 20.

Percebe-se, na imagem 90, que a letra trabalhada é imprensa maiúscula, e que o nome dos desenhos estão escritos abaixo, com uma letra em cada quadrado. Os espaços vazios eram onde a criança deveria completar com a vogal correta.

Outras atividades, envolvendo a mesma ideia de escrever dentro de quadrados, foram: a) Reescrever a palavra colocando uma sílaba em cada quadrado, em letra de imprensa maiúscula; e b) Reescrever a palavra colocando uma letra em cada quadrado, em letra de imprensa maiúscula; ambas atividades tiveram a incidência de apenas 1 (uma) vez ao longo dos cadernos investigados, da década de 2010.

Figura 91

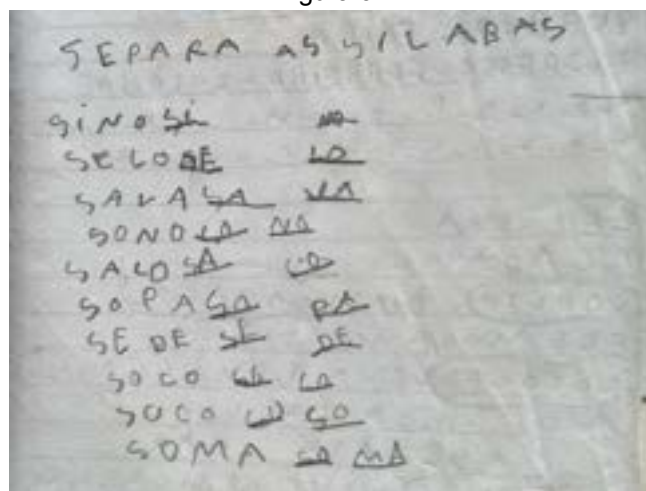


Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 28.

A figura 91 exemplifica a atividade a) Reescrever a palavra colocando uma sílaba em cada quadrado, em letra de imprensa maiúscula. Mesmo tendo aparecido apenas 1 (uma) vez, achei importante destacar essa atividade, pois ela é o início do processo de separação de sílabas.

A separação de sílabas não teve uma incidência muito grande nas atividades propostas na década de 2010. A separação de sílabas em letra de imprensa aparece 10 vezes e a separação de sílabas em letra cursiva, 12 vezes.

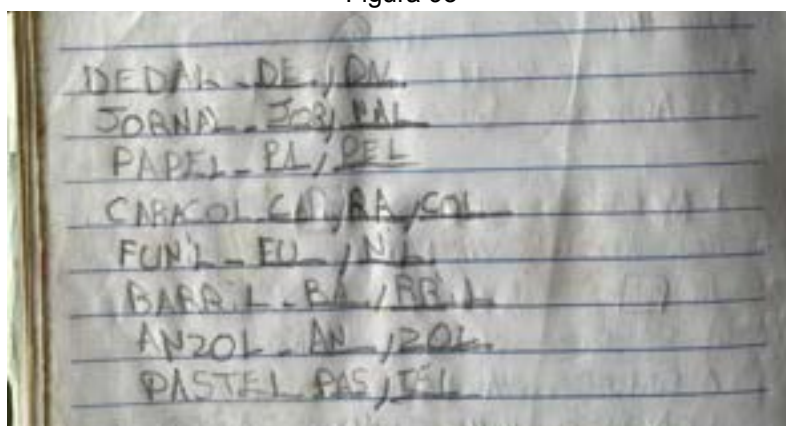
Figura 92



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 79.

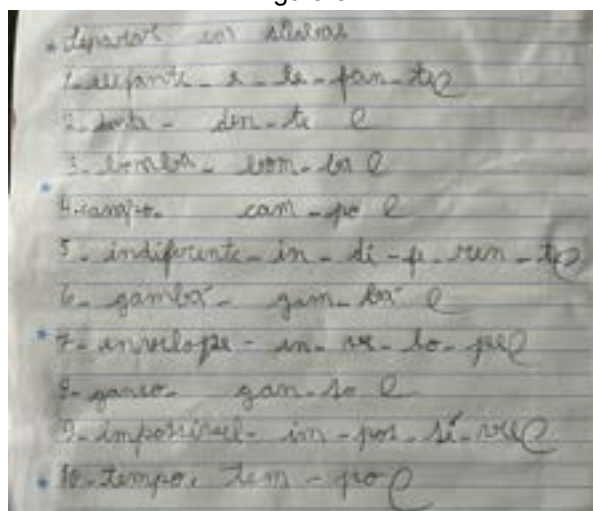


Figura 93



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003, página 71.

Figura 94



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 66.

Nas figuras 92, 93 e 94 temos exemplos de atividades que envolvem a separação de sílabas. Nas figuras 92 e 93, se vê o uso da letra de imprensa maiúscula e a grafia de um risco embaixo de cada uma das sílabas separadas, como se demarcasse antecipadamente quantos “pedaços” aquela palavra terá. Já na figura 94, foi utilizada a letra cursiva, e a criança separa as sílabas colocando um hífen entre cada um dos “pedaços”.

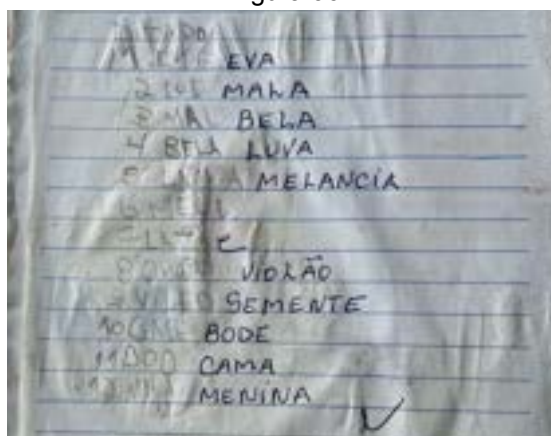
Os ditados aparecem com força nas atividades propostas entre os anos de 2010 e 2019. Observe as figuras abaixo:

Figura 95



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 10.

Figura 96



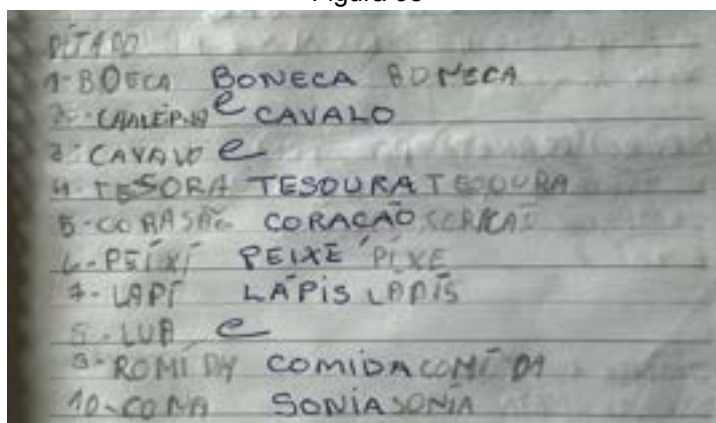
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003, página 03.

Figura 97



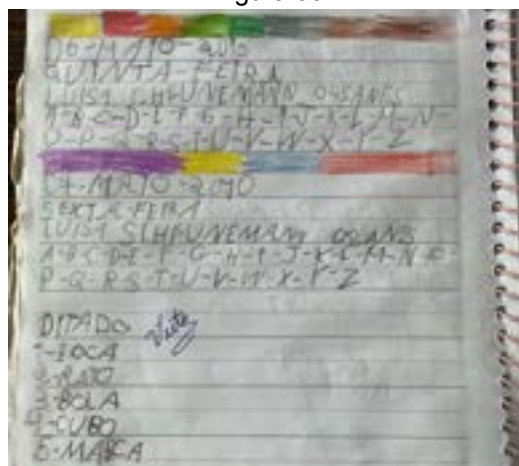
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-002, página 61.

Figura 98



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 80.

Figura 99



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 29.

Nas figuras 95, 96, 97, 99 e 99, vemos exemplos de atividades que envolveram o ditado de palavras, que é uma prática que ocorreu tanto na década de 1990, quanto na década de 2000.

Os ditados com mais de 4 palavras, em letra de imprensa maiúscula, apareceram 129 vezes nos cadernos investigados da década de 2010. E, os ditados com mais de 4 palavras, em letra cursiva, aparece 14 vezes.

As figuras 96, 97, 98 e 99 são exemplos dos ditados realizados pelas crianças, utilizando a letra de imprensa maiúscula. Nas três imagens, pode-se perceber que é respeitada as hipóteses de escrita das crianças, não havendo intervenção direta na escrita delas.

Nas figuras 96, 97 e 98, vemos que as professoras escrevem, utilizando caneta esferográfica azul, a forma correta da palavra logo ao lado da escrita das crianças, mas não dão nenhuma marca gráfica de certo ou errado.

Na figura 99, a professora também respeita a hipótese de escrita da criança, mas não escreve ao lado das palavras a forma correta de escrita, como vemos nas outras figuras. Isso pode ser percebido pela palavra número 5, em que a criança escreveu a sua hipótese, mas que não é igual a forma correta.

A partir da análise desses ditados, as professoras poderiam perceber exatamente em quais níveis de escrita, segundo a psicogênese, os seus alunos estavam. E, a partir desta análise, traçar as melhores estratégias a serem desenvolvidas, para que as crianças pudessem avançar de nível.

Outras atividades que apareceram nessa década, foram as que envolviam a reescrita de palavras ou a cópia de palavras. Na tabela número 4, as atividades envolvendo a reescrita ou a cópia, ficaram da seguinte forma: a) Reescrever a palavra, de imprensa maiúscula para cursiva, apareceu 7 vezes; b) Reescrever a palavra, de imprensa minúscula para cursiva, apareceu 2 vezes; c) Reescrever a palavra escrita em cursiva, apareceu 1 vez; d) Reescrever a palavra, conforme o modelo (imprensa), apareceu 1 vez; e) Cópia e lê (imprensa), apareceu 11 vezes; e) Cópia de palavras em letra de imprensa, apareceu 1 vez; e f) Cópia de palavras em letra cursiva, apareceu 3 vezes.

Observe as figuras a seguir:

Figura 100



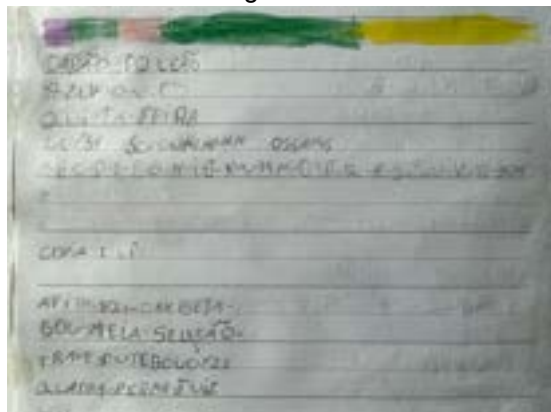
Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-005, página 9.

Figura 101



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 12.

Figura 102



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 58.

Nas figuras acima, vemos alguns exemplos de atividades que envolvem a reescrita de palavras, ou a cópia.

Na figura 100, a criança teve que reescrever a palavra, que estava escrita em letra de imprensa maiúscula (script), em letra cursiva. Pode-se observar que o espaço para a escrita em letra cursiva são linhas de caligrafia, no qual se respeita a altura das letras e até onde vai para baixo. A criança passou um hidrocor verde sobre a escrita da palavra cursiva.

Na figura 101, a criança tinha de um lado a escrita de palavras em letra de imprensa maiúscula, e deveria escrever do lado a palavra, trocando apenas a letra inicial, em letra cursiva, trocando, assim, o significado das palavras.

Na figura 102, a atividade era de "copia e lê", no qual a criança copiou do quadro as palavras, em letra de imprensa maiúscula, e, depois, deveria treinar a leitura das mesmas.



Atividades que envolviam a exploração do nome próprio das crianças, apareceram de diversas formas ao longo dos anos 2010 até 2019. Na tabela 4, as atividades ficaram discriminadas da seguinte maneira: a) Atividade de escrita do nome próprio em letra de imprensa, apareceu 11 vezes; b) Ligar a letra inicial do nome na letra do alfabeto (imprensa), apareceu 2 vezes; c) Localizar as letras do nome me um caça-letras (imprensa), apareceu 2 vezes; d) Pintura das letras que formam o nome próprio (imprensa), apareceu 1 vez; e) Recortes das letras do nome próprio imprensa, apareceu 3 vezes; e f) Quantificar o número de letras dos nomes em letra de imprensa, apareceu 11 vezes.

Observe a figura a seguir:

Figura 103

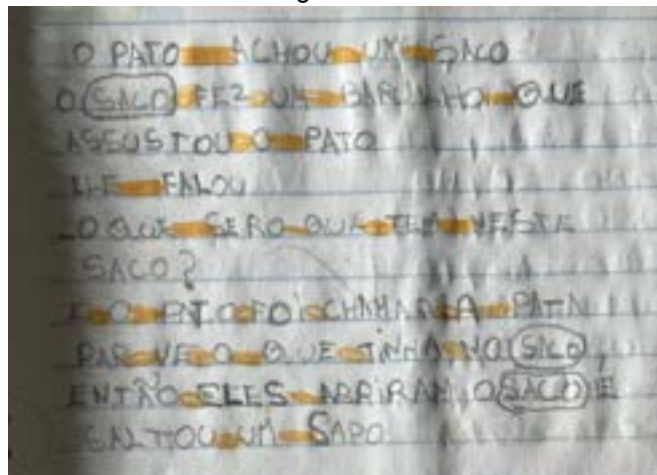


Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-001, página 18.

Na figura 103 podemos observar diversas formas de explorar a escrita do nome da criança. Começa por pintar no caça-letras, as letras que formam o nome, depois pede que a criança escreva seu nome e responda, a respeito dele: quantas letras tem e qual a letra inicial e final.

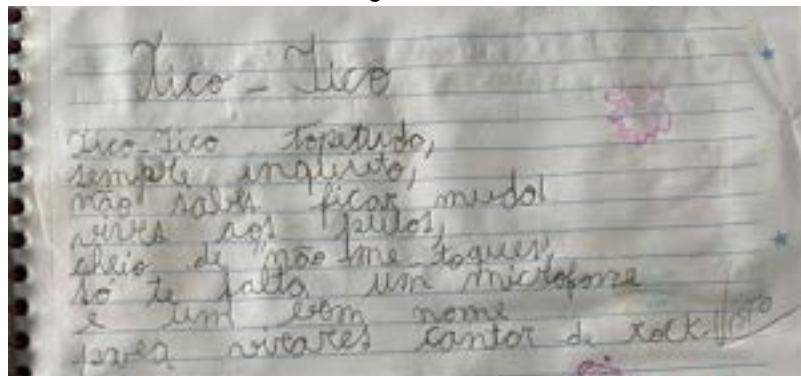
Atividades que envolvem a cópia de pequenos textos, por parte da criança, tiveram uma incidência significativa nesta década. A cópia de pequeno texto em letra de imprensa maiúscula aparece 58 vezes (Figura 104), e a cópia de pequeno texto em letra cursiva, 22 vezes (Figura 105). Abaixo vemos exemplos desse tipo de atividade:

Figura 104



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-003, página 69.

Figura 105



Fonte: Acervo Hisales - Caderno PEL2010-006, página 46.

Atividades que envolvem a ideia de juntar sílabas e formar palavras, tiveram uma incidência baixa nesta década. Juntar sílabas e formar palavras, em letra de imprensa, aparece 24 vezes ao longo da década, e juntar sílabas e formar palavras, em letra cursiva, apenas 11 vezes. Dentro desta linha, de formar palavras a partir da junção de sílabas, aparece 1 única atividade que parte da ideia de ordenar as sílabas e formar a palavra, em letra cursiva.





atividades envolveram os diferentes modelos de letras, tanto cursiva minúscula e maiúscula, quanto imprensa minúscula e maiúscula, mas é importante pontuar que o modelo de letra que ainda era mais utilizado nesta década, foi a imprensa maiúscula.

É importante salientar que, em relação à década de 1990, houve o registro de 116 atividades diferentes, que foram utilizadas durante todo o período entre 2010 e 2019. Se compararmos, tivemos um aumento de 297% em relação a atividades diferenciadas na década de 2010. Já em relação à década de 2000, tivemos menos atividades diferentes, tendo uma diminuição de 9%.

### **8.3- Comentários a respeito das atividades pesquisadas**

#### **8.3.1- Anos 1990 à 1999**

Entre os anos 1990 e 1999, percebe-se o uso quase que exclusivo da letra cursiva, em todas as atividades propostas, principalmente no início da década. A comparação das escritas em letra script e cursiva aparece ao final, no ano de 1999, mas como se fosse uma “técnica” de identificação de outros modelos de escrita das palavras trabalhadas.

A ideia de trabalhar as escritas a partir das famílias silábicas é algo bem presente na década de 1990. Não foi identificada uma mudança significativa em relação às famílias silábicas nas atividades propostas desta década, levando em consideração os cadernos analisados.

Os ditados, que tiveram uma grande incidência nos cadernos analisados, auxiliam o professor a constatar o nível de escrita que aquela criança se encontra.

Silva e Miranda (2020) em seu artigo intitulado “Avaliando o desenvolvimento da escrita da criança por meio da psicogênese”, exploram a ideia de que “possibilitar momentos de escrita é de suma importância para se trabalhar com a teoria psicogenética”, pois é a partir deste trabalho que o professor irá ter a oportunidade de “acompanhar o desenvolvimento de cada aluno” (SILVA; MIRANDA, 2020, p. 10), realizando as sondagens que utilizam como base os níveis da psicogênese. E complementam:

Essa avaliação Psicogenética é de suma importância, pois, por meio dela o professor vai estar em contato com o aluno no que diz respeito, ao conhecimento do que esse aluno tem dificuldade e do que ele tem

facilidade, constatar em que fase de aprendizagem cada aluno se encontra, e por meio disso pensar em possíveis atividades que possibilitem o avanço do aluno em cada fase da Psicogênese. (SILVA; MIRANDA, 2020, p. 10)

Somente nesta análise, não tem como se afirmar que estes ditados foram realizados individualmente ou no grande grupo, mas, parte-se da ideia de que, independente da forma que tenha sido aplicado, o foco era perceber como a criança estava em relação à escrita, suas hipóteses para as palavras e o nível em que se encontra.

Segundo a psicogênese de Emília Ferreiro, se trabalha a escrita espontânea de 4 (quatro) palavras e 1 (uma) frase. Nesse apanhado de cadernos da década de 1990, percebemos a escrita de mais de 4 (quatro) palavras, como pode se perceber nas figuras 14, 15, 16 e 17.

A escrita de frases não aparece nestas atividades como “hipóteses”, mas aparece em outras que focam diretamente na escrita de orações. Nestas, nota-se o trabalho das orações de forma a completar com a palavra que falta, podendo procurá-las em um agrupamento previamente dado pela professora (como se percebe na figura 29, logo abaixo das frases) ou, a partir da análise do modelo dado e a comparação entre as frases copiadas, que tem linhas pontilhadas para preencher (como vemos na figura 28). Assim, não é possível identificar se a criança pôde dar a sua hipótese nem para a escrita da frase completa, nem para a palavra faltante, pois sempre havia um modelo a ser seguido. O que pode-se presumir, é que a professora trabalhou a forma correta de escrita e, talvez, a habilidade da criança em perceber cada uma das letras utilizadas na palavra escrita de forma “correta”.

Nesta etapa, o professor desenvolve um papel fundamental no processo, devendo procurar desafiar os alunos, provocá-los para opinar com suas hipóteses de escrita, para, enfim, obter-se um avanço. Independente do nível em que o aluno se encontre, é necessário proporcionar estímulos diversos, com atividades desafiadoras, para que eles possam refletir sobre a escrita (SILVA; MIRANDA, 2020, p. 10).

Na análise, não se percebe esse desafio por parte do professor nestas atividades que envolvem a escrita, pois, em nenhum destes cadernos analisados, tiveram atividades que mostrassem as hipóteses da criança e que se pudesse perceber os níveis perpassados por elas. Além do que, como pode-se perceber na

figura 14, a professora intervém na escrita do aluno, utilizando uma caneta esferográfica da cor vermelha, sinalizando visualmente a forma correta de escrita e a forma correta de grafar a letra B. Nesta situação, pressupõe-se que a professora não considerou o “erro” como um caminho de construção da aprendizagem por parte do aluno, tanto da grafia quanto da escrita.

As atividades de “encher linhas” vem completar a ideia vista nos ditados. Nota-se, nesta década, a intenção do professor de que o aluno “treine” a escrita cursiva das palavras, como forma de memorização da escrita e da grafia das letras. Neste tipo de atividade, não se proporciona ao aluno a construção sobre a escrita e a ortografia, pois há uma “cópia” das palavras na sua forma correta de grafia. Não é proporcionado à criança a sua interação sobre o objeto de estudo, de forma que ela possa pensar a respeito da escrita utilizando-se do seus conhecimentos prévios, ela já se depara com o objeto de estudo pronto e não há a possibilidade de “pensar” sobre ele, mas sim, de memorizar a sua grafia.

Até mesmo nas atividades em que a criança desenha e escreve os nomes, ou observa o desenho e escreve seu nome, não se tem o registro dos níveis que a criança passou até chegar a escrita correta. Na figura 23, por exemplo, a folha na qual a criança trabalha é mimeografada e já traz os desenhos prontos e uma linha logo abaixo. Na figura 25, tem quadrados no qual a criança, provavelmente, copiou a escrita da palavra e desenhou. Em ambos os casos, não se sabe ao certo se houve a oportunidade de se trabalhar as hipóteses sobre como se escrevia tais palavras, pois todas estão escritas da forma correta.

### **8.3.2- Anos 2000 a 2009**

No final da década de 2000, percebemos o surgimento de atividades que envolvem o trabalho da consciência fonológica, como a que aparece na figura 33. Segundo Bigochinski e Eckstein (2016), no artigo “A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita”, os estudos e pesquisas sobre a consciência fonológica “vêm ganhando espaço e importância entre os estudiosos da área da educação desde a década de 1970, com pesquisas realizadas no intuito de verificar a importância desta para a aquisição da escrita e da leitura” (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p. 46). E afirmam:

Portanto, a importância da consciência fonológica se insere no fato de preparar a criança para o processo de decodificação da língua por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas e palavras, a partir de uma concepção mais dialógica e aberta sempre a novas descobertas e reflexões. Neste sentido, o sucesso dos primeiros passos da leitura e da escrita depende, inclusive, de um determinado nível de consciência fonológica adquirido anteriormente pela criança, seja de maneira formal ou informal e que inicia com a oralidade. (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p. 48)

Outra autora, Lopes (2004), no seu artigo intitulado “O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização”, nos traz a seguinte ideia:

A rota fonológica, que se desenvolve com a estratégia alfabética, é essencial para a leitura e a escrita competentes, pois faz uso de um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e vice-versa, o que permite à criança ler e escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares (Alegria, Leybaert, & Mousty 1997). (LOPES, 2004, p. 241)

A partir da análise das citações dos dois artigos, pode-se perceber que os autores pensam a consciência fonológica como uma estratégia a ser usada pelo professor como um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, auxiliando a criança no processo da alfabetização, permitindo que possa desenvolver habilidades metalinguísticas.

Oliveira e Blanco (2021), no artigo “A importância de um curso de capacitação em Consciência Fonológica para formação de professores e estudantes da área de Educação” nos dizem que:

A habilidade de consciência fonológica é fundamental para o processo de alfabetização, assumindo o papel de uma das habilidades preditoras mais importantes para a aquisição da leitura, visto que alguns de seus componentes devem ser desenvolvidos antes do início desse processo, e outros, desenvolvidos a partir dele. Diferente da linguagem oral, a consciência fonológica necessita de uma instrução sistemática para a sua estimulação, tanto nas habilidades de identificação quanto nas de manipulação. (OLIVEIRA; BLANCO, 2021, p. 11)

As autoras Oliveira e Blanco apontam sobre a importância do docente compreender o processo que desenvolve a consciência fonológica e saber trabalhá-la em sala de aula, tanto antes do processo de alfabetização, quanto depois.

Mas, vale lembrar que Emília Ferreiro tinha alguns apontamentos negativos a respeito dos métodos sintéticos, pois, estes baseiam-se “fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia”, estabelecendo a correspondência a partir dos “elementos mínimos” da palavra, “num processo que consiste em ir das partes ao todo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

A autora também lembra que foi sob a influência da linguística que se desenvolveu o método fonético, propondo que se parta do oral a aprendizagem da escrita, a partir do trabalho com o som das unidades mínimas da fala, os fonemas, associando-os a sua representação gráfica, sendo que o sujeito envolvido nesse processo de aprendizagem “seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

E, basicamente, Ferreiro justificava seu descontentamento com este método, porque:

Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letras-som), instituem-se duas questões como prévias:

a) que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre os fonemas, e  
b) que as grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada. Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que, posteriormente, dará lugar a leitura “inteligente” (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva, na qual se junta a entonação. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21)

Não que Ferreiro seja contra o método fonético, mas ela vê esses pontos negativos conforme a citação acima, que vulnerabilizam o processo de aprendizagem da criança.

Ainda na década de 2000, nota-se a correção das palavras com as escritas realizadas a partir de um ditado, como foi apresentado nas figuras 43, 44 e 45. Nos três casos, as professoras entrevistadas na escrita da criança, fazendo marcações gráficas de certo e errado, e reescrevendo as escritas “corretas” ao lado das hipóteses.

Segundo Lima (2020):

Faz-se importante ressaltar que as hipóteses levantadas pelos alunos precisam, portanto, ser observadas e compreendidas pelo professor, que deverá ajudá-los a ultrapassá-las. Por isso, as escritas dos alunos não devem ser consideradas como “erradas”. Para Ferreiro, estes erros são considerados construtivos e não se fixam, são suportes no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem, cabendo ao professor estimular o aluno a refletir sobre suas hipóteses, ajudando-o a avançar na construção desse conhecimento. (LIMA, 2020, p. 6)

Lima nos traz claramente a ideia que Ferreiro nos apresentou com a psicogênese: o fato de o professor trabalhar em cima do “erro” do aluno, de forma que compreenda as relações que a criança fez em relação à escrita e que possa, de

forma construtiva, proporcionar à ela mais interações com o objeto de estudo, para que ela possa avançar do nível de escrita.

Para Grossi (2021) os ditos “erros” são considerados “conflitos de passagem” (GROSSI, 2021, p. 53). Grossi nos faz enxergar esses conflitos de passagem como momentos importantes que ocorrem durante o processo de aprendizagem da língua escrita e, como ela mesmo diz, “são os momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrio e conflito” (GROSSI, 2021, p. 53), e que devem ser utilizados pelo professor como uma oportunidade de observação de como a criança está em relação à escrita e quais serão as próximas atividades que deverão ser desenvolvidas para que ela possa continuar interagindo sobre a escrita e criando novas hipóteses, avançando, assim, nos níveis da psicogênese.

Na figura 64, da década de 2000, vemos a primeira aparição de uma atividade que envolve a exploração do nome próprio. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), usar o nome próprio como “modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 221).

Weisz (1985) afirma que é a Emília Ferreiro que levanta a hipótese de que a escrita do nome é “a primeira forma de escrita estável”, do qual a criança começa a levantar questões sobre as características específicas da palavra escrita” (WEISZ, 1985, p. 117).

Silva e Santiago (2010) trazem a afirmação de Emília Ferreiro sobre o desenvolvimento psicogenético da escrita “pode ter origem fora da escola, por meio do nome próprio, que ela nomeia como sendo ponto de diferenciação no processo evolutivo da constituição da escrita” (SILVA; SANTIAGO, 2010, p. 4).

Ainda, segundo as autoras:

O processo de construção do nome próprio é similar ao de outras palavras; porém, a diferença reside no fato de ser ele uma das primeiras palavras que significam uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular, o que, segundo Teberosky (1993), facilitaria a informação sobre a ordem do conjunto de letras que compõem a palavra que está sendo escrita. A autora afirma que “a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (p. 35). (SILVA; SANTIAGO, 2010, p. 5)

### 8.3.3- Anos 2010 a 2019

Na década de 2010, podemos perceber o maior uso da escrita com a letra de imprensa maiúscula, tanto para registros diários, como data, dia da semana e escrita do nome, quanto para a realização de atividades diversas, como pode-se ver na figura 68, na qual temos os registros diários e a cópia de um texto, todos em letra de imprensa maiúscula.

Nota-se que em todos os cadernos analisados aparecem o registro da data como início das atividades do dia, o que demonstra a importância de se situar no dia do mês e da semana em que se encontravam naquele momento e, também, uma forma de marcar o início de cada dia letivo.

A escrita do alfabeto todos os dias, logo abaixo da cópia da data, também foi uma atividade marcante nos cadernos analisados da década de 2010, como pode-se ver na figura 69. Nas décadas anteriores, apareciam os registros de data e dia da semana, mas não eram todos os dias, muitos dias tinham atividades no caderno, sem a marcação da data.

A partir desta análise, não dá para afirmar que foi uma cópia das letras do alfabeto, ou se a criança deveria escrever sozinha, lembrando a sequência alfabética. Mas, ainda assim, este tipo de atividade serve para memorização da sequência, bem como para treinar a grafia das letras.

Na mesma linha da ideia de “cópia”, vimos outros modelos de atividades nessa mesma lógica, como a cópia de palavras diversas e repetição da sua escrita, bem como cópias de pequenos textos. Sabemos que “a busca por um método perfeito de alfabetização foi, ao longo dos anos, pautado em teorias baseadas na memorização, cópia e repetição” (CABRAL *et al.*, 2014, p. 1) e, por ser uma cultura forte na educação e, apesar de tudo, por ter gerado “bons frutos” ao final do ano, tal prática foi vista na década 1990, de 2000 e, também, na década de 2010, mesmo que com menor incidência.

Cabral (2014) aponta:

Nos anos 1980, surgiram os estudos relacionados à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais concebiam a criança enquanto ser aprendente, pensante, reflexivo, de tal modo que, embora o aluno não escrevesse de forma correta, o mesmo já pensava sobre a escrita desde sua mais tenra idade, por encontrar-se numa sociedade totalmente grafocêntrica. A partir desta perspectiva, surge em 6 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274, que consiste na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, garantindo assim, a inserção de crianças de

seis anos a este nível de ensino, e em 11 de novembro de 2009, a emenda constitucional, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino para crianças a partir dos quatro anos de idade. (CABRAL *et al.*, 2014, p. 1)

A autora nos mostra que, foi a partir da Psicogênese, que se mudou o olhar sobre o processo de alfabetização, bem como sobre o papel do aluno em sala de aula. Porém, mesmo após esse marco, algumas atividades ainda são aplicadas em sala de aula, atividades como esta que envolve a cópia, que não permitem à criança o seu pensamento crítico sobre a escrita.

As linhas nos cadernos são chamadas de “pautas” e servem para limitar o espaço dentro do qual a criança poderá escrever, servindo, também, como uma importante analogia em relação aos limites que devem ser seguidos em diversos momentos, ao utilizar o caderno escolar. Além do que, também auxiliam na ideia do tamanho da letra que a criança deverá ter, ou seja, deverá ser uma letra que caiba perfeitamente naquele espaço, não saindo “dos limites”.

Dentro desta mesma ideia, surge a prática de pintar a linha inteira ao final de um dia, para início de outro, de forma que fique fácil visualizar onde começa e onde termina um dia trabalhado no caderno, dando, também, a ideia de continuidade, e auxiliando no “respeitar o limite da linha”.

Este tipo de prática auxilia a criança na demarcação do tempo, de forma que ela consiga concretizar o que foi realizado no dia anterior e o que será realizado no dia de hoje, e assim por diante. Ao manusear o seu caderno, ela conseguirá acompanhar as suas atividades e produções, podendo perceber cada um dos dias e o que foi trabalhado.

Na década de 2010, já percebemos o uso de muitas folhas impressas, com atividades montadas pela professora, utilizando o computador. Tais atividades auxiliam em momentos mais diretos, como interpretações de textos (figura 67) ou como tema de casa (figura 76), dentre outros.

Neste período vemos também muita exploração do nome próprio, em diversos tipos de atividades. Desde a escrita do nome a mão, logo abaixo da data, como quebra-cabeças do nome próprio, como pode-se ver na figura 80.

Também aparecem atividades que envolvem a quantificação de letras do seu nome (figura 103), que, provavelmente, foram exploradas em sala de aula pela professora, de forma a verificar qual criança da turma tem o nome maior, quantas



têm a mesma quantidade de letras, qual tem o nome menor etc. A possibilidade de exploração em atividades que envolvem a escrita do nome são diversas.

A escrita em letra cursiva aparece mais como atividades extras, de forma que a criança “treine” a grafia das letras neste modelo, ou escreva dentro de linhas de caligrafia, treinando a grafia e o preenchimento do espaço da linha (figura 100).

Um ponto importante, que apareceu nas atividades analisadas da década de 2010, foram as pinturas dos espaços entre as palavras, nos textos copiados do quadro (figuras 74 e 75).

A criança, que está em fase de aprendizagem da língua escrita, está se adaptando ao mundo “letrado”. Até então, ela tinha representações próprias para o registro das palavras, sendo por desenhos ou símbolos, ou por letras diversas. Inicialmente, a criança tem diversos “requisitos” para escrever as suas hipóteses: quantidades suficientes de caracteres, variedade de caracteres, entre outros, como Ferreiro (1999) claramente nos pontua no livro “Psicogênese da Língua Escrita”.

Vencida esta etapa dos requisitos necessários, a criança começa a identificar os sons das letras e a formar as palavras, perpassando pelas etapas já supracitadas nesta dissertação. Quando a criança começa a escrever as frases, a partir da sua percepção de escuta, ela registra as palavras juntas, uma ao lado da outra. Esta é uma nova etapa que a criança precisa conhecer, para adquirir conhecimento sobre.

Quando falamos, não temos pausas entre uma palavra e outra, as palavras saem, formam as frases, e assim o mundo se comunica desde sempre. No momento em que ela vai registrar a escrita, ela escreve as palavras direto, uma grudada na outra, da mesma forma que fala. Esse é um novo conhecimento a ser alcançado, são os “conhecimentos socialmente transmitidos e altamente convencionais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 67), que a criança precisa adquirir a partir da sua vivência cotidiana de escrita.

Abordando a distinção números/letras/sinais de pontuação e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, estamos, pelo contrário, no terreno dos conhecimentos socialmente transmitidos e altamente convencionais. Que as crianças difiram sensivelmente com respeito a eles é previsível, porque a sua aquisição requer condições sociais específicas (objetos e informantes à disposição). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 67)

As atividades de pintar os espaços entre as palavras nos textos (figuras 74 e 75), servem exatamente para que a criança veja que, mesmo que ao falar a gente emende uma palavra na outra, ao escrever, essas palavras têm espaços entre si,

pois cada uma tem o seu significado. E isso também auxilia no momento da leitura, desenvolvendo melhor as habilidades para tal ação.

A atividade que se pode ver na figura 80, também é uma forma de sistematização do conhecimento. A criança deveria pintar as vogais que identificar no texto, percebendo, assim, que todas as palavras são compostas por vogais, uma ou mais, e que elas podem se repetir na mesma palavra. Além disso, a professora poderia explorar ainda mais a partir desta única atividade, mostrar que todas as sílabas têm uma vogal ou mais, que as vogais podem ficar sozinhas em uma sílaba, entre outros.

As atividades de motricidade, em que a criança deveria passar por cima de linhas pontilhadas ou tracejadas, foram registradas nas décadas de 1990 e 2000, e se manteve na década de 2010, como podemos analisar nas figuras 81 e 82, por exemplo. Esse tipo de atividade auxilia em diversos fatores: na preensão do lápis ou do objeto em uso (hidrocor, lápis de cor, etc.), como também auxilia no movimento da mão que será necessário para a escrita em letra cursiva.

Os ditados são atividades que perpassam décadas e são aplicados até os dias de hoje. Porém, na década de 2010 começamos a perceber a intenção maior em analisar os níveis de escrita nos quais as crianças estão.

Nas figuras 95, 96, 97, 98 e 99, temos 5 exemplos dessa aplicação. Na figura 95, a criança escreve em letra cursiva, e todas as palavras aparecem com a escrita correta, não podendo ser possível perceber se houve, antes dessa atividade, momentos em que ela pudesse registrar as suas hipóteses de escrita em relação às palavras.

Já nas atividades 96, 97 e 98, pode-se ver claramente que as crianças envolvidas tiveram a oportunidade de registrar as suas hipóteses a respeito de cada uma das escritas.

Pegarei a figura 98 como exemplo, para poder comentar sobre. Nesta atividade, o aluno escreve, em letra de imprensa maiúscula, as seguintes hipóteses: BOECA, CHALEIRA, CAVALO, TESORA, CORASÃO, PEIXI, LAPI, LUA, ROMIDA e CONA. A professora escreve ao lado das suas hipóteses as palavras da forma correta, usando caneta esferográfica azul: BONECA, CAVALO, TESOURA, CORAÇÃO, PEIXE, LÁPIS, COMIDA e SÔNIA, as que a docente não escreve, foram dadas a marca gráfica de certo ao lado.

Nota-se que, mesmo respeitando as hipóteses de escrita da criança, a professora escreveu a forma correta ao lado e, em outro momento, solicitou para que ela copiasse ao lado. Não se sabe se foi trabalhado, após essa atividade, algo que fizesse a criança pensar e comparar entre a sua hipótese e a escrita correta. Mas, ainda assim, nota-se apenas na década de 2010 o surgimento real de atividades que envolvem a psicogênese e o respeito pela escrita da criança, sem intervenções diretas nas suas hipóteses.

## 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma tendência que correlaciona problemas recorrentes e referentes ao processo de alfabetização das crianças, às dificuldades relacionadas às suas aprendizagens, de forma que existe um pensamento linear que deriva disso onde é a criança que se torna o sujeito incapaz de compreender os ensinamentos mediados pelo docente.

Foi a partir de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que os profissionais envolvidos no processo de alfabetização passaram a ver as questões que envolviam “os fracassos escolares” por outro prisma: será que o “problema” está na criança que está em processo de alfabetização, ou nos métodos de ensino aplicados pelos profissionais docentes, que não estão sabendo como lidar e como aplicar as metodologias que proporcionam a aprendizagem dessa habilidade, ou na compreensão de como se dá a aprendizagem da escrita nestes sujeitos em formação?

A obra de Ferreiro e Teberosky (1999) foi uma abertura de mundo, de forma que os professores e demais profissionais da educação puderam enxergar, pela primeira vez, como funciona o processo de aprendizagem da língua escrita para uma criança em fase de alfabetização.

Antes da publicação da obra, “toda a discussão sobre alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 8), e a obra das autoras Ferreiro e Teberosky teve o intuito de mostrar que o ensino para a aprendizagem da língua escrita não se parte de como o docente deve ensinar, mas sim, de como de fato a criança aprende e adquire o conhecimento a respeito da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 8).

Pode-se perceber que, para que a criança aprenda a ler e escrever, ela precisa ter a oportunidade de construir um conhecimento sobre o assunto, não unicamente saber o que é a escrita, mas, também e principalmente, saber o que ela representa graficamente e qual o seu papel social; a criança não pode alfabetizar-se a partir de um processo baseado em memorização e cópia, até porque, alfabetização não é memorização, mas sim compreensão e domínio de como funciona a língua escrita.

As autoras também trouxeram à tona que “a descrição psicogenética da alfabetização inicial permitiu ainda diferenciar dois processos que na prática da

escola apareciam como indiferenciados: a alfabetização e a ortografização” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 8).

Partir de um enorme quebra-cabeças, no qual foi necessário intitular as atividades por conta própria, não foi algo fácil. Muitas atividades aplicadas se confundiram na hora de analisar, pois tinham, muitas vezes, o mesmo intuito final, a diferença era mínima: ou no modelo de letra usada, ou na forma como a professora pedia o registro.

O processo de alfabetização deve permitir à criança a exploração do alfabeto e da sua escrita, formando palavras que surgem das suas hipóteses e da interação com o meio social em que está inserida. A partir desta interação e da possibilidade dela dar suas hipóteses a cada palavra trabalhada, ela vai apropriando-se cada vez mais do sistema alfabético e realizando relações entre a escrita e a forma falada. Nessas relações, ela vai avançando em cada um dos níveis da psicogênese, adquirindo, assim, o conhecimento sobre a forma que se escreve. A ortografia vem depois que a criança já “domina” a escrita, dentro das noções de relação dos sons com as letras. Essa etapa deve iniciar depois que o sistema de escrita alfabético já foi internalizado.

A partir da análise dos 28 cadernos, que foram usados entre as décadas de 1990 e 2010, pode-se dizer que, em relação às atividades, houveram mudanças significativas, mesmo havendo atividades que se perpetuaram na sua aplicação, sendo percebidas em todas as décadas analisadas, como o ditado, por exemplo.

Não teve como perceber claramente as metodologias utilizadas pelos docentes, pois os cadernos nos mostram apenas o resultado final, não tendo como ter conhecimento do caminho percorrido até o seu registro por parte do aluno.

O tópico central da minha proposta de pesquisa, como já foi mencionado na introdução desta dissertação, era averiguar quais as práticas relacionadas ao discurso sobre a alfabetização entre as décadas de 1990 e 2010, a partir da análise de cadernos escolares – das atividades propostas e das letras manuscritas que apareceram nesse período –, tentando construir um cenário comparativo dos modelos de letras utilizadas e a sua relação com os diferentes ambientes socioculturais e necessidades de cada época, a partir do marco da Psicogênese da Língua Escrita.

Pude perceber que o uso da letra cursiva foi um critério utilizado nas décadas de 1990 e 2010. Nos anos 1990, a letra cursiva aparece desde o início, mostrando

que a alfabetização já iniciava a partir da escrita cursiva. Não tem como se perceber a forma que a professora apresentou esse modelo de letra, nem como foram as atividades que desenvolveram o seu uso. Os ditados são corrigidos diretamente na escrita da criança, não sendo o “erro” interpretado como um processo de aprendizagem.

Percebe-se, também, que as ideias de “cópia” e de “repetição” são modelos utilizados pelo docente, como forma de internalização da aprendizagem, como se a criança fosse consolidar o conhecimento a partir dessa prática.

O método silábico é muito presente na década de 1990, em atividades desde o encher linhas com sílabas trabalhadas, até completar sílabas faltantes nas palavras, ou pequenas frases que envolviam palavras formadas pelas sílabas que estavam sendo estudadas. Este método foi muito presente nos anos 1990 e tem sua continuidade vista até a década de 2010, porém, adaptado em atividades que envolvem mais a participação da criança.

Na década de 2000, ainda pode-se perceber a aplicação de atividades que envolviam a silabação, como ligar sílabas iguais, com a mesma escrita, ou sílabas iguais em escritas diferentes (cursiva e imprensa maiúsculo, por exemplo).

Mas, é nesta década que aparecem as primeiras atividades envolvendo a consciência fonológica. Este tipo de atividade foca nos sons dos pedaços das palavras, de forma que as crianças consigam identificar os sons das letras sozinhos e, depois, juntas com outras letras, formando os sons das sílabas, até juntar todos os pedaços e ler a palavra como um todo.

As atividades analisadas na década de 2010, trabalhavam com a ideia de quantos sons se ouvia ao pronunciar uma palavra, diferenciando a quantidade de sons da quantidade de letras necessárias para escrevê-la. Também, ocorreram indícios de atividades em que a criança deveria ligar as imagens que iniciam com o mesmo som, identificando a letra no enunciado da atividade.

Não há como saber quais foram as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, para que a criança pudesse trabalhar a consciência fonológica. Mas, o registro das atividades já nos mostra que esse método começou a ser utilizado neste período e é levado em consideração no momento da aplicação de atividades como ditados, por exemplo.

Esse tipo de atividade começou a ter mais aplicação a partir da década de 2010, com o intuito de proporcionar a criança a vivência com os sons das palavras e,

a partir disso, poder fazer relações com outras palavras que iniciam com o mesmo som.

Nos ditados desta época não se pode perceber a aplicação da psicogênese, ou seja, ainda foi trabalhada a ideia de escrita correta das palavras, e não da hipótese de escrita das crianças.

Outro ponto relevante é que, somente na década de 2010 aparecem os primeiros indícios da aplicação da psicogênese, que era o foco a ser analisado nesta dissertação. Ainda assim, os “ditados” aplicados e que levaram em conta a hipótese de escrita das crianças, tiveram, de alguma forma, a intervenção do professor, seja na correção direta da escrita da criança, seja na escrita ao lado da hipótese feita. Não tem como determinar a forma que tais atividades foram aplicadas, somente pela análise das atividades, mas pode-se dizer que houve a intenção do docente em poder proporcionar à criança a possibilidade de escrever da forma que entende a palavra e isso é um marco de mudança na proposta pedagógica do docente.

Acredito que é necessário compreender como os professores interpretam a psicogênese e como eles veem a sua possibilidade de aplicação no cotidiano escolar. O fato de não ter investigado o ponto de vista docente nesta dissertação, não me deu parâmetros para a compreensão das atividades aplicadas, ficando como uma ideia de pesquisa futura, de forma que complementa esta.

Ao longo das 3 décadas analisadas, houveram mudanças pontuais em relação às atividades propostas pelos docentes, mudanças essas que já demonstram uma intencionalidade por parte do professor em modificar seu olhar pedagógico sobre a forma que a criança perpassa o processo de alfabetização.

Em relação às atividades que foram analisadas nos cadernos em todas as décadas (ditado, encher linha, palavras que iniciam com as famílias silábicas trabalhadas, dentre outras), penso que, para muitos docentes, são atividades que sempre deram certo e, de alguma forma, são eficazes no processo de alfabetização. É necessário compreender a forma como os docentes aplicam esse tipo de atividade, pois, mesmo tendo um viés tradicional, talvez a metodologia utilizada pelo professor tenha envolvido o aluno de forma mais intensa, fazendo-o participar ativamente da construção do seu conhecimento.

Conforme as tabelas citadas, as atividades que marcaram as décadas foram:

- a) Ditado em letra cursiva: década de 1190 - 128 vezes; década de 2000 - 55 vezes; década de 2010 - 14 vezes;

- b) Ditado em letra de imprensa maiúscula: década de 1190 - não apareceu; década de 2000 - 2 vezes; década de 2010 - 129 vezes;
- c) Encher linha com letras ou sílabas em cursiva: década de 1190 - 189 vezes; década de 2000 - 49 vezes; década de 2010 - 19 vezes;
- d) Encher linha com letras ou sílabas em imprensa maiúscula: não apareceu em nenhuma década;
- e) Juntar sílabas e formar palavras em cursiva: década de 1190 - 69 vezes; década de 2000 - 33 vezes; década de 2010 - 11 vezes;
- f) Juntar sílabas e formar palavras em imprensa maiúscula: década de 1190 - não apareceu; década de 2000 - 2 vezes; década de 2010 - 24 vezes;
- g) Observar imagem e escrever seu nome, em cursiva: década de 1190 - 49 vezes; década de 2000 - 32 vezes; década de 2010 - 6 vezes;
- h) Observar imagem e escrever seu nome, em imprensa maiúscula: década de 1190 - não apareceu; década de 2000 - não apareceu; década de 2010 - 34 vezes;
- i) Escrita do nome próprio em cursiva: década de 1190 - não apareceu; década de 2000 - 52 vezes; década de 2010 - 4 vezes;
- j) Escrita do nome próprio em imprensa maiúscula: década de 1190 - não apareceu; década de 2000 - 15 vezes; década de 2010 - 211 vezes.

A partir da década de 2010 percebemos que inicia-se a alfabetização com o uso da letra de imprensa maiúscula, mas a letra cursiva continua sendo trabalhada e cobrada em diversas atividades, porém, em menos vezes.

Não há um documento ou parecer que diga sobre a obrigatoriedade do ensino da letra cursiva, mas a mesma é trabalhada de alguma forma nos anos iniciais que abrangem o processo de alfabetização, ou seja, durante os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Não estou aqui querendo negar a importância do uso da letra cursiva, pelo contrário, quero poder trazer à tona qual a sua real importância na cultura escrita contemporânea, considerando o mundo totalmente informatizado em que as crianças estão inseridas. E, principalmente, qual é a forma que este modelo de letra é ensinado e cobrado do aluno.

A partir desta análise, percebi a importância de haver formações para os docentes, de forma que eles realmente compreendam o uso dos níveis propostos por Ferreiro na psicogênese. É importante compreender exatamente sobre os níveis



que a criança perpassa ao alcançar cada um dos níveis de escrita, as relações feitas por ela para cada uma das hipóteses registradas, para que possa, a partir disso, estabelecer quais serão as suas estratégias de ensino e de aprendizagem.

A preparação da aula, por parte do professor, não deve partir dos conteúdos previstos para o trimestre ou semestre, mas sim da etapa de aprendizagem que cada uma das crianças se encontra. Não que os conteúdos que deverão ser vencidos e trabalhados não sejam importantes e necessários, mas é a partir de como as crianças se encontram, que o docente deverá estabelecer as suas estratégias de ensino e encaixar os conteúdos, prevendo estratégias novas para a sua aplicação.

Tais estratégias são muito importantes, pois são elas que irão proporcionar à criança a oportunidade de interagir com o objeto de estudo, neste caso, as letras e a escrita. É importante que o professor tenha em mente que, para se alfabetizar, é necessário que a criança tenha experiências e vivências, que envolvam a sua interação sobre o objeto de estudo, no caso, as letras e as possibilidades de escrita. É preciso que o docente torne esse processo de exploração em sala de aula mais atrativo, com oportunidades de interação intencional por parte do professor, mas que a criança se sinta livre em poder explorar e criar suas hipóteses.

Torna-se mais fácil colocar a criança para reproduzir materiais prontos e que indiquem exatamente o que deve ser feito. Criar e proporcionar espaços e ambientes que promovam a criticidade exige do docente conhecimento prévio a respeito do que realmente será cobrado, no caso, as hipóteses de escrita das crianças e a observação e acompanhamento do processo de aprendizagem de cada um.

Concluindo, foram percebidas e analisadas mudanças significativas em relação às atividades aplicadas e analisadas nos 28 cadernos pesquisados, entre as décadas de 2010 e de 2020. A maioria das atividades foram utilizadas em todas as décadas, mas pode-se perceber que tiveram pequenas alterações, conforme a década e conforme as metodologias estudadas no momento.

A partir desta pesquisa, percebe-se que muitas atividades, que foram trabalhadas desde o início da década de 1990 e se mantiveram até o final da década de 2010, têm seu lado útil, digamos assim, ainda nos dias atuais. A questão maior não são as atividades trabalhadas, mas sim, a forma como os docentes proporcionam a interação por parte das crianças, sobre elas.

Ainda é culturalmente difícil romper com alguns conceitos pré-estabelecidos para a alfabetização. Talvez por isso, muitas atividades ainda se perpetuam há tantas décadas, mesmo diante de teorias construtivistas que vemos a todo momento, em diversas leituras e cursos novos que surgem. Por ser “costume” e tradição, e, principalmente, por dar resultados futuros e, talvez, imediatos, mesmo não havendo realizado as construções necessárias no educando em relação ao conhecimento, tais atividades acabam por se repetir e seguir sendo modelos de avaliação em sala de aula. Cabe ao docente, adaptá-las de forma que faça com que o estudante consiga trabalhar dialeticamente com o objeto de estudo, no caso, a letra.

É necessário que se enxergue o aluno como um ser cognoscente, capaz de construir o seu conhecimento e a sua subjetividade. O professor precisa revisar a sua prática em sala de aula, pensar sobre como está proporcionando as atividades e estratégias para mediar o conhecimento. É necessário, também, ter noção da teoria, mudar a concepção a respeito do processo de alfabetização, levar ela em conta no momento da avaliação diagnóstica de cada criança, e reavaliar o ponto principal, a forma como está sendo aplicada as suas estratégias e, também, a forma como está sendo “cobrada” as atividades, se está sendo respeitado o processo de construção da aprendizagem por parte do sujeito.

É preciso se ter em mente que, apesar de estarmos usando as mesmas atividades, estarmos desenvolvendo as mesmas habilidades, estarmos realizando as mesmas intervenções e testagens, os sujeitos da pesquisa (que estão sendo analisados) mudam, nenhuma criança aprende da mesma forma que a outra, apesar de passarem pelos mesmos níveis de aprendizagem. É necessário que o docente tenha em mente que, uma atividade e/ou estratégia que deu muito certo com uma criança, talvez não seja útil e eficaz com outra. Cada indivíduo terá seu tempo e suas estratégias de assimilação, para que consiga adquirir o conhecimento que está sendo mediado. Pensar neste sujeito de pesquisa, individualmente, compreendê-lo nos seus mecanismos de assimilação, é fundamental para se estabelecer futuras estratégias para a sala de aula.

É necessário que o docente transforme a sala de aula em um ambiente que proporcione o desenvolvimento das suas habilidades, que desenvolva e aguçe a sua curiosidade, que o convide e o desafie a interagir com os objetos de estudo, de forma que ela possa criar e recriar suas hipóteses a todo momento, não somente

quando lhe for cobrada a testagem de escrita. Uma criança, para aprender, precisa envolver-se no processo, ter oportunidades diversas de mostrar o que sabe ou que imagina sobre tais assuntos. É impossível realmente aprender, consolidar o conhecimento, somente a partir da cópia ou da reprodução.

É preciso que os professores tenham em mente que “a fase da alfabetização é uma das principais etapas na vida do aluno, pois, nela é dado o início da construção de novas aprendizagens que envolvem o sistema de apropriação da leitura e da escrita”. (SILVA; MIRANDA, 2020, p. 13).

Por fim, surge a questão: como nós, professores, estamos propondo, em sala de aula, o desenvolvimento das etapas dos níveis de escrita, da psicogênese?

Acredito que esta dissertação possa trazer à tona questões relacionadas à aplicação das atividades por parte dos docentes, para que pensem como podem aplicar um ditado, por exemplo, de forma diferente, não tradicional, de somente dar o papel e pedir para a turma escrever as palavras que são ditas por ele em sala de aula. Novos pesquisadores poderão analisar o ponto de vista docente, a partir da exemplificação das atividades aplicadas, citadas nesta dissertação.

É importante que haja futuras discussões abrangendo tanto a forma como as atividades são aplicadas e têm seus registros cobrados no caderno dos alunos, como da forma que o professor apresenta suas estratégias em sala de aula e media os conhecimentos. Os docentes precisam ter criticidade contínua sobre as formas como estabelecem as possibilidades para que o aluno interaja sobre o objeto de estudo, pensando em estratégias que proporcionem à ele a oportunidade de ser protagonista do seu conhecimento, criando suas hipóteses a respeito do assunto estudado, desconstruindo suas ideias e construindo novas, sempre sendo ele mesmo quem constrói o seu conhecimento.

Por fim, encerro com a ideia de que é muito importante a formação continuada dos docentes, conhecendo sobre novos conceitos, aprendendo mais sobre teorias construtivistas e pós-construtivistas, que já acompanham a educação há tempos.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 18, n. 17, p. 20-41, dez. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 maio 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Amanda Fernandes de Lima; SILVA, Clara Wesllyane Moraes da; SILVA, Alane Danielly Bezerra da. **A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, p. 1416-1439, 2017.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck. **A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, p. 44-67, 2016.

Blog da Psicologia da Educação. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/> Acesso em 20 mar. 2021.

BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Psicogênese da Língua Escrita e aprendizagem: implicações para o processo de alfabetização**. CPAH Science Journal of Health, v. 2, n. 2, 2019.

BRITO, Aline Araujo. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre**. 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Jogos e sequências lúdicas para o ensino do sistema de escrita alfabética com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental**. Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2014.

CABRAL, Maria Eduarda Oliveira, et al.. **A psicogênese da língua escrita: a relação da criança com a escrita alfabética**. VIII Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. (2a ed.). São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da língua escrita: referência**

fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Rev. Educ. Questão**, p. 186-217, 2015.

CARGNIN, Vanessa Rafaela Trierweiler; SILVA, Veronice Camargo da. **Processos de ensino e aprendizagem (ou não) da letra cursiva no contexto escolar**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 13, n. 2, p. 33-45, 2020.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista brasileira de história da educação**, v. 2, n. 1 [3], p. 9-26, 2002.

\_\_\_\_\_. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 32, p. 13-33, 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita**. In: \_\_\_\_ LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 3, p. 45-61, 2001. <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

COSTA, Eduarda Carvalho. **A importância da caligrafia no desempenho acadêmico dos alunos**. Relatório final da prática de ensino supervisionada (Mestrado em Ensino dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Portugal: Viana do Castelo, 2016.

COSTA, Francisca Mônica Silva da; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Psicogênese da língua escrita: saberes de professoras alfabetizadoras participantes do programa de alfabetização na idade certa (PAIC)**. VIII Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2019.

DA SILVA, Franciele Adriana; FARAGO, Alessandra Corrêa. **Da psicogênese da língua escrita à perspectiva histórico-cultural da alfabetização**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 146-170, 2016.

DANTE, Marian Neves. **Cadernos de Rafaela: análise do desenvolvimento de um vocabulário gráfico para letra manuscrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2019.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla; RODRIGUES, Fabiana. **O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, v. 3, 2008.

FÉLIX, Chrisley Soares. **A psicogênese da língua escrita e a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas**. Belo Horizonte: SMED-PBH /CEALE-FaE, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 7-17, 1985.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles et.al, 24ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

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

FETTER, Sandro Roberto. **Modelos caligráficos na escola brasileira : uma história do Renascimento aos nossos dias**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior de Desenho Industrial, 2012.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUSTI, Bruna Lima Ramos; DE GODOI, Anieli Joana; DA COSTA, David Antonio. Cadernos escolares como patrimônio da educação brasileira. **ACERVO-Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, v. 2, n. 2, p. 315-333, 2020.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, v. 35, n. 1, 2012.

GOUVEIA, Beatriz. **Alfabetização: É correto deixar de ensinar a letra cursiva?** Site Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3863/e-correto-deixar-de-ensinar-a-letra-cursiva>>. Acesso em: 30 de Agosto de 2020 às 22 horas.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

\_\_\_\_\_. Didática da alfabetização: **Didática dos níveis pré-silábicos**. 17ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. Didática da alfabetização: **Didática do nível silábico**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. Didática da alfabetização: **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GURGEL, Paulo Roberto Holanda. **Psicogênese da língua escrita: entre assimilações deformantes e equilibrações majorantes**. In: ASSIS, Raquel Martins de; *et al.* (org.). Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2014

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade 1.1, 2012.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 35-48, 2008.

HAMINE, Jacqueline; SOARES, Wellington; ANNUNCIATO, Pedro. **Essa escrita vai desaparecer?** Site Nova Escola, 2020. Disponível em: <[https://novaescola.org.br/conteudo/8710/esta-escrita-vai-desaparecer#\\_=\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/8710/esta-escrita-vai-desaparecer#_=_)>.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França–séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 115-141, 2001.

\_\_\_\_\_. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 11-19, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista**. 42. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

IBGE Educa. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,\(3%2C6%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25)). Acesso em: 13 mar. 2021.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha/RS – 1948/1958**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2011.

LEAL, Maria Alejandra; FONSECA, Letícia. **Metodologia e prática de alfabetização e letramento**. Rio de Janeiro: Seses, 2015.

LIMA, Eciône Félix de. **As contribuições da psicogênese da língua escrita para a compreensão do processo de alfabetização**. VII Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2020.

LONGATO, Denise de Oliveira *et al.* **A relevância do estudo sobre psicogênese da língua escrita para formação de professores alfabetizadores**. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, p. e183101220380-e183101220380, 2021.

LOPES, Flávia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** Psicologia escolar e educacional, v. 8, p. 241-243, 2004.

LURIA, Alexander. Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (12a. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone, 2016.

MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de; CAMPELO, MECH. **Psicogênese da língua escrita: As contribuições de Emília Ferreiro a alfabetização de pessoas jovens e adultas.** 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

MACHADO, Flavia Simone; SANTOS, Maria Aparecida Carvalho; SALVADOR, Sheila Santos; FERREIRA, William Vital. **Emília Ferreiro e suas contribuições para a alfabetização.** 2016.

MACIEL, Karem. **O trabalho docente com a psicogênese da língua escrita no ciclo de alfabetização.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2017.

MADEIRA, Maria Cristina. **O letramento como rede: uma experiência na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2009.

MANGUEL, Alberto. Primórdios. In: \_\_\_\_\_. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade.** Revista de Psicologia da Unesp. Volume 8, número 2. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>>. Acesso em 26/10/20 às 8 horas.

MARTINS, Lígia Márcia. CARVALHO, Bruna. DANGIÓ, Meire Cristina Santos. **O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica.** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 337-346.

\_\_\_\_\_; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MATOS, Havila de Almeida. **Os impactos da teoria da psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização no Brasil: uma revisão bibliográfica para articulação do ensino-aprendizagem.** Manaus, 2015.

MEDEIROS, Adriana Francisca de et al. **As concepções teóricas de professoras alfabetizadoras sobre a psicogênese da língua escrita.** EDUCamazônia, v. 11, n. 2, p. 159-172, 2013.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emília Ferreiro e a psicogênese da língua



escrita. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**, p. 245, 2014.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MENDONÇA, Olympio Correa de. A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese na língua escrita. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 37, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 7-13, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. **Epistemologia genética, alfabetização e letramento**. Revista Educação Filosofia. v. 22, n. 44, jul/dez. Uberlândia: 2008. Disponível em <[https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=epistemologia+gen%C3%A9tica%2C+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento&btnG=>](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=epistemologia+gen%C3%A9tica%2C+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento&btnG=>)>. Acesso em 23 de Outubro de 2020, às 22 horas.

MONTEIRO, Carolina. **A escrita na escola primária: repercussões da obra de Orminda Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

NASCIMENTO, Lorys Raquel Silva do; LIMA, Luciene Lucia de; SOUZA, Raimunda de Jesus; PEREIRA, Rosana Aparecida de Carvalho; XAVIER, Susana Gomes Velozo; CARDOSO, Rosângela Aparecida. **Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky: contribuições e desafios**. Revista Científica FacUnicamps. Campinas, 2020.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Cadernos escolares e práticas pedagógicas**. 2014.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1o Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de; BLANCO, Marília Bazan. **A importância de um curso de capacitação em Consciência Fonológica para formação de professores e estudantes da área de Educação**. Revista eixo, v. 10, n. 1, p. 4-12, 2021.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. **Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos**. Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais, v. 2, n. 3, p. 151-177, 2021.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Revista FACEVV| 1º Semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.

PAULA, Marília de. **As práticas de sondagem sob a ótica de Emília Ferreiro e Ana Teberosky presente na obra Psicogênese da Língua Escrita**. 2022.

PEREIRA, Clarissa dos Santos. **“Tem que ser emendado sora?”**. Biblioteca Digital da UFRGS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000786667&loc=2011&l=26>>

PERES, Eliane. A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

\_\_\_\_\_. **Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010)**. Cadernos de História da Educação, v. 11, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. **Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015)**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, v. 2, n. 5, p. 290-309, 2017.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970

PIRES, Candila Poliana. **Letra cursiva: a importância de ensinar e o momento de começar**. 2021.

PORTO, Gilceane; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. **Cadernos de Educação**, n. 40, 2011.

PETRUCCI, Armando. **La scrittura**. Ideologia e rappresentazione. Turin: Einaudi, 1986.

RADAELLI, Maria Eunice. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização**. Revista Thêma et Scientia. Vol. 1, nº 1, jan/jun, 2011. Disponível em: <<http://www.themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/151>>. Acesso em 26/10/20 às 20 horas.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **Linguagem e Pensamento**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ROCHA, Helenice. **A escrita da História nos cadernos escolares**. In: GOULART, Maria Cecília; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo. Editora Summus, 2013.

SANTOS, Anabela Almeida Costa; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. **Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar?** Psicologia escolar e educacional, v. 9, p. 291-302, 2005.

SANTOS, Roberta Barbosa dos. **Caderno, para que te quero? Práticas de escrita não institucionalizadas de uma pequena escrevente**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTOS, Stéfane de Almeida dos; MIRANDA, Joseval dos Reis. **A Psicogênese da Língua Escrita como alternativa metodológica para o(a) professor(a) alfabetizador(a): efeitos e possibilidades**. VII Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11a. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves (Org). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória/ES: EDUFES, 2010.

SCHWARTZ, Suzana; VIEIRA, Mauricio Aires. **Aprender a ler e escrever é preciso, letra cursiva é preciso?**. 2010.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. 1a. ed.. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Ewerton Vicente da. **A psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização: o que dizem as professoras**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2019.

SILVA, Etyene Alana Roberto da. **Psicogênese da língua escrita: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Marcela de Menezes; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Avaliando o desenvolvimento da escrita da criança por meio da psicogênese**. VII Conedu - Congresso Nacional de Educação, 2020.

SILVA, Marlene Maria Machado da; SANTIAGO, Ana Lydia. **Entre a letra e o nome: impasses subjetivos presentes no processo de alfabetização**. Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 2010.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho Científico**. Indaial: ASSELVI, 2009.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da; MICHEL, Caroline Braga. **“Que letra bonita! Continue assim!”: registros de professoras alfabetizadoras em cadernos de alunos sobre o ensino e o uso dos tipos de letras**. RIDPHE\_R Revista

Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 6, p. e020015-e020015, 2020.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-33, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEISZ, Telma. **Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula**. Cadernos de pesquisa, n. 52, p. 115-120, 1985.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3513  
E-mail: [propesq@pucrs.br](mailto:propesq@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)