

## CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZ E O QUE FAZ O PROFESSOR?

### WRITING CONCEPTS IN THE LITERACY CYCLE: WHAT DOES THE TEACHER SAY AND WHAT DOES THE TEACHER DO?

Tatiana Vieira Almeida<sup>1</sup>  
Pollyanne Bicalho Ribeiro<sup>2</sup>  
Mônica de Souza Serafim<sup>3</sup>

**RESUMO:** A questão da aprendizagem da escrita não é um assunto recente dentro da nossa literatura. Entretanto, ainda não parece haver um consenso sobre o que seja aprender, de fato, a língua escrita. A razão para tal, talvez, esteja no que o professor pensa sobre o que é a língua escrita e como, a partir dessa pergunta, escolhe as atividades pedagógicas. Diante desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo analisar o conceito de língua escrita para professoras do Ciclo de Alfabetização e se esse conceito se reflete nas atividades utilizadas em sala de aula. Para alcançarmos tal intento, realizamos uma entrevista semiestruturada com três professoras, uma de cada série do Ciclo de Alfabetização, que lecionam em escolas da cidade de Fortaleza-CE, bem como analisamos uma atividade de cada série, selecionada pela professora pesquisada. Mediante a análise desses dados, constatamos que os discursos das professoras sinalizavam para a concepção de língua escrita ora como código, ora como interação. Nas atividades selecionadas pelos professores, percebe-se a alternância entre propostas envolvendo gêneros discursivos diversos, embora ainda propostas consideradas mais tradicionais, como o uso da caligrafia, dos textos rimados, da cópia, do apreço pela forma. Há momentos para as duas práticas. Neste caso, a concepção de escrita revelada na entrevista refletiu-se na prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de escrita. Ciclo de Alfabetização. Atividades escolares.

**ABSTRACT:** The issue of learning to write is not a recent issue in our literature. However, there still does not seem to be a consensus on what it is, in fact, to learn the written language. The reason for this, perhaps, lies in what the teacher thinks about what the written language is and how, based on that question, the pedagogical activities are chosen. Given this context, the present study is aimed at analyzing the concept of written language for teachers of the Literacy Cycle and if this concept is reflected in the activities used in the classroom. To achieve this goal, we conducted a semi-structured interview with three teachers, one from each series of the Literacy Cycle, who teach in schools in the city of Fortaleza-CE as well as an activity from each series, selected by the researched teacher. Through the analysis of these data, we found that the teachers' speeches signaled the conception of written language, sometimes as code, sometimes as interaction. In the activities selected by the teachers, there is an alternation between proposals involving different discourse genres, although proposals are still considered more traditional, such as the use of calligraphy, rhyming texts, copying, and appreciation for form. There are times for both practices. In this case, the conception of writing revealed during the interviews was reflected in the pedagogical practice.

**KEYWORDS:** Conceptions of writing. Literacy Cycle. School activities.

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará; Email: [tati03almeida@gmail.com](mailto:tati03almeida@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5625-4622>

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará; Email: [pollyanne\\_br@yahoo.com.br](mailto:pollyanne_br@yahoo.com.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>.

<sup>3</sup> Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará; Email: [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1518-3009>.

## 1 Introdução

O presente trabalho visa refletir sobre as concepções da escrita dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente, 1º, 2º e 3º anos. A relação entre os objetivos pedagógicos e a concepção de linguagem é de extrema importância, pois justifica as escolhas empreendidas pelo professor na sala de aula. No contexto atual, o que se percebe é que o período de alfabetização se inicia antes do Ensino Fundamental, com a criança aprendendo seu próprio nome ainda na Educação Infantil. Entretanto, é ao entrar no primeiro ano que a criança é oficialmente apresentada ao mundo das letras, a princípio à letra bastão e na sequência à cursiva, e, para a aquisição desta última, o uso de cartilhas é ainda hoje realizado.

Durante muitos anos, a alfabetização foi representada como uma mera aquisição da língua escrita, reprodução de textos de cartilhas e memorização de frases descontextualizadas. Toda essa forma de representar repercute na vida escolar da criança e traz impactos na sua formação discursiva. O professor, por vezes, não tem a formação que hoje se julga necessária para ensinar as crianças a ler e escrever de maneira satisfatória, produtiva, a fim de se inserir, efetivamente, nas práticas de letramento.

Com o avanço dos estudos na área do desenvolvimento infantil, chegou-se a conclusão de que a criança, ao ingressar na escola, já possui um conhecimento de mundo que influencia seu aprendizado, deixando claro para as instituições estudantis que as concepções de ensino deveriam rever seus métodos. Isto posto, importa compreender de que maneira essas mudanças nos últimos 30 anos vêm contribuindo para o que hoje se entende como letramento. Os professores, por sua vez, passaram a ter mais acesso a estudos na área e conhecimento científico sobre as etapas de desenvolvimento, e os métodos de alfabetização foram mudando nesse período. Travaglia (2009, p. 21) já afirmava que “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 196), “o professor de uma língua é um especialista em seu campo, do mesmo modo que o linguista no seu, e assim continuará sendo. Não está ensinando linguística. Mas está ensinando algo que é o objeto do estudo da linguística”. De acordo com os autores, quando o professor se utiliza das palavras “verbo” ou “frase”, com relação à língua que está ensinando, ele está aplicando linguística. “É pena portanto, não aplicar a linguística mais adequada a este propósito” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p. 196).

Salienta-se, no entanto, que não basta apenas conhecer as teorias que fundam a alfabetização e o letramento, sem qualquer resignificação sobre os efeitos disso na prática de sala de aula. É preciso uma reflexão para além desses conceitos, analisar as concepções de língua escrita das professoras do Ciclo de Alfabetização e se essas reflexões refletem nos exercícios usados em sala de aula.

Este trabalho pretende, pois, contribuir para a compreensão daqueles que pretenderem trabalhar, ou seguirem trabalhando, com essa fase tão importante, mas, muitas vezes, pouco debatida por aqueles que nela atuam. Para tanto, apresentaremos os pressupostos teóricos concernentes à alfabetização e letramento e fomentaremos reflexão calcada nos excertos retirados das entrevistas semiestruturadas de três professoras e da análise da atividade escolhida pelas mesmas que ilustraria a concepção de linguagem mobilizada na ação discursiva.

## 2 Língua escrita, letramento e alfabetização

Muito se fala no contexto educacional sobre as diversas formas de alfabetizar. No decorrer deste trabalho, foram apresentadas algumas formas difundidas ao longo da história por

teóricos da área. Entretanto, outro termo vem ganhando força e recebendo atenção por parte desses estudiosos.

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

Dessa forma, o alfabetizado passa a ser aquele que apenas aprendeu a ler e escrever. O ato de adquirir o estado ou a condição de leitura e escrita, dentro das práticas sociais em que atua, é que torna um indivíduo letrado. É possível, entretanto, ser letrado ainda que não alfabetizado. Uma criança que ainda não está em idade de alfabetização, mas que convive com pessoas que leem para ela, finge que lê um livro ou, ao se deparar com uma folha de papel, rabisca afirmando ser uma carta, é uma criança letrada. “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças testam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens, comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.)” (FERREIRO, 2015, p. 69).

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

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

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

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (ROJO, 2010, p. 22-23).

Soares (2003) coloca que a tendência tem sido considerar que o indivíduo é alfabetizado ao terminar a 4ª série do Ensino Fundamental, no pressuposto de que são necessários pelo

---

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

menos 4 anos de escolaridade para que esse aluno tenha adquirido a leitura e a escrita nos seus usos sociais.

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

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

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

**Quadro 1 – Ensino da Escrita**

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

Fonte: Kleiman (2002, p. 100).

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

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

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

Se alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, logo são atos linguísticos, afirma Cagliari (2003). Para o autor, a criança que está em idade de alfabetização na escola já trilhou um longo caminho linguístico e já sabe utilizar sua língua de forma oral, desde possivelmente o seu primeiro ano de idade. Esse fato não deveria ser ignorado pela escola. “O professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas” (CAGLIARI, 2003, p. 28). Ferreiro (2015) também defende essa ideia, ao afirmar que as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas também sujeitos que sabem. “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo” (FERREIRO, 2015, p. 24).

Para o autor, esse período da alfabetização deveria ser realizado por um trabalho em conjunto entre linguistas, pedagogos, psicólogos, até se chegar ao professor em sala e consequentemente ao aluno. Se a Linguística, segundo Cagliari (2003), é um estudo científico da linguagem, o conhecimento dessas teorias se faz indispensável para o professor. “Por isso o ensino de português pode ser também a preocupação de um linguista, paralelamente ao interesse que ele tem em descrever a língua portuguesa para fins puramente linguísticos” (CAGLIARI, 2003, p. 42). Assim, mesmo o professor não habilitado em linguística estaria fazendo o mesmo, uma vez que trabalha com seu objeto de estudo. Para tanto, a abordagem com esse objeto será determinante para sua prática.

### 3 Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas em Fortaleza com o objetivo de analisar se há diferença de discurso dos profissionais entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nosso principal objetivo foi analisar o conceito de língua escrita para três professoras do Ciclo de Alfabetização e se esse conceito se reflete nas atividades utilizadas em sala de aula.

Uma entrevista semiestruturada foi conduzida com as professoras das turmas e, na sequência, foi feita uma análise das atividades. A entrevista foi conduzida com os professores, com perguntas sobre suas concepções de linguagem, ensino, alfabetização, letramento e que tipo de método de alfabetização eles utilizam. As perguntas são frutos dos objetivos do trabalho e de se entender que seria importante conhecer as leituras dessas professoras para além da sua área, uma vez que essas leituras também poderiam influenciar de alguma forma as escolhas das professoras.

Além disso, realizamos a análise de atividade, escolhida pelos próprios professores, que tivesse como foco a alfabetização e o letramento desses alunos. As entrevistas duraram em média 40 min, sendo realizadas nos intervalos de aulas. As atividades foram requeridas ao final da entrevista e todas as professoras trouxeram imediatamente os exercícios que compõem esse trabalho. Apenas uma professora pediu que passasse ao final da aula, pois seu tempo de intervalo já havia esgotado. Todas se mostraram muito à vontade e não demonstraram qualquer restrição acerca do que poderia ser registrado, obviamente respeitando a identidade de algum aluno, caso houvesse.

Com base nas respostas dos entrevistados, primeiro identificamos as concepções de linguagem, ensino, alfabetização e letramento, e analisamos as atividades que as professoras utilizavam na sala de aula, a fim de confirmarmos ou refutarmos o que foi dito na entrevista.

#### **4 O que é a escrita para as professoras do ciclo de alfabetização?**

Para fazer esta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada do tipo flexível como um dos procedimentos metodológicos para a coleta de dados. A entrevista teve como objetivo conhecermos as concepções de linguagem, alfabetização e letramento que as professoras possuem. Antes disso, porém, procuramos saber sobre sua formação como educadoras e sua experiência com o Ensino Fundamental I, mais precisamente nos três primeiros anos. No planejamento das perguntas que nos guiariam na condução da entrevista, optamos por dividi-la em duas partes.

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

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

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

*P1A: A língua escrita ela é fundamental, até o ponto que a criança passa a ter um domínio também de fala. Por que ela não precisa só escrever, mas também não só falar. Ela tem que estar sempre associando a escrita com a fala. Então a escrita pra eles é um hábito de treino também, a formação da letra, pra eles irem se adequando, pra no futuro tudo vai ter uma escrita.*

Interessante perceber que a professora associa língua escrita e oral, usando a palavra “domínio”. Seria esse domínio da fala pronunciar corretamente as palavras, para escrevê-las corretamente também? Nesse sentido, o ensino da língua escrita para P1A se aproxima do ensino prescritivo, proposto por Travaglia (2009).

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

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

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

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

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

Para a P2A, é muito importante o reconhecimento das letras, a decodificação. Apesar de sua fala com relação à linguagem se aproximar da Interacional, ao perguntarmos sobre a função da escrita, a fala da professora se aproxima da linguagem como objeto de comunicação. Dessa forma, um ensino mais descritivo, objetivando apresentar a língua e seu funcionamento. “Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Como observado na fala da professora, ensinar a escrita é ensinar a ler, uma vez que o reconhecimento do código será o mesmo. Para a P2B, a função de se ensinar a língua escrita é bem objetiva:

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

A fala da professora faz sentido no âmbito de que a oralidade ocorre geralmente antes da escrita. A família colabora com a aquisição da primeira, enquanto a escola se torna responsável pelo ensino da escrita. Para Cagliari (2003), a sequência é diferente. Ele afirma que: “A escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala. A fala é a expressão linguística e se compõe de unidades, de tamanho variável, chamadas signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante” (CAGLIARI, 2003, p. 114). Essa relação entre a escrita e a fala é uma discussão pertinente, justamente nesse sentido, de a primeira “sistematizar” a segunda. Barbosa (1991, p. 38) afirma que:

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

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

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

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

Mais uma vez uma professora coloca a relação entre a oralidade e a escrita. Teberosky (1992) faz uma análise interessante acerca do tema, quando traz que as produções escritas tendem a ser, ao contrário das orais, mais solitárias. Há um planejamento prévio, uma escolha de como expor melhor uma determinada ideia.

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

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

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

A professora traz, em sua fala, a importância de se aprender a representação adequada da forma escrita e a comunicação corriqueira, como fatos distintos, mas que ambos devem ser enfatizados e entendidos como diferentes. Cagliari (2003, p. 83), ao falar sobre o uso padrão da língua e as variedades linguísticas, traz o seguinte pensamento:

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

Interessante observar que essa diferença entre a linguagem formal e informal já é algo percebido pelas crianças desde antes de aprenderem a escrever.

Vejamos, a seguir, as atividades utilizadas pelas professoras.

#### 4.1 A escrita e as atividades escolares

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

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

*P1: Eu trabalho muito o lúdico. Mas eu sou aquela professora que tudo o que tá dando certo eu tô usando. Não tenho esse negócio de, ah, é o tradicional, aí, não pode família silábica. Eu uso família silábica sim. Na minha turma tá resolvendo, tá adiantando, eu uso. Porque eu tô mostrando pra criança, aquela palavra surgiu de onde? Do nada? Não, né? Eu tenho uma família silábica, toda letra tem sua família, eu tirei aqui, pra formar a palavra 'bola', tirei o 'BO' da família do 'B', 'LA' da família do 'L'. Mas eu não trabalho a palavra 'bola' solta não. Eu trago um texto, autor do texto.*

Fazendo um retrospecto da resposta da professora, podemos observar uma lógica em sua prática. Uma vez que para elas linguagem é algo utilizado para se ter acesso ao outro. A mesma pergunta foi feita à professora do 2º ano, e eis as respostas que obtivemos:

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

*P2: Normalmente eu começo, eu trabalho com oralidade, faço contação, trabalho com listagem, trabalho com textos em cartazes, identificação de palavras, com sílabas iniciais, palavras só com sílabas do teu nome, por*

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

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

Diante dessa resposta, podemos trazer a fala de Cagliari (2003), quando ele trata do contexto dessa criança. “Para uma criança que viu desde cedo em sua casa pessoas em contato com livros, jornais, pessoas lendo para elas, ao irem para a escola, terão um contínuo disso” (CAGLIARI, 2003, p. 42). Logo, esses gêneros textuais que a professora trabalhará em sala serão muito mais facilmente assimilados, em teoria, por aquelas que já tenham sido apresentadas a eles alguma vez anteriormente.

P2 traz a importância de lidar com os mais diversos gêneros e também traz características de um ensino produtivo, apesar de ainda carregar muito a importância e o foco na forma, ao falar das rimas, das sílabas. Há ainda a grande presença em sua fala da relação entre a oralidade e o texto escrito. A professora se preocupa ainda com o visual. Aparentemente, ela cobre os mais diferentes estilos de aprendizagem, o que em uma sala de aula se faz muito importante pela pluralidade de indivíduos.

A professora da 3ª série, além de mencionar os tipos de atividades que geralmente utiliza, traz algo importante, que é o interesse do aluno, partir daquilo de que a criança já gosta: temos a seguinte menção:

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

*P3: Textos, contos, poemas, tirinhas, quadrinha, produção textual do próprio texto deles, oral, falado, leitura compartilhada, leitura em grupo, leitura oral, silenciosa, gosto muito de fazer leitura silenciosa, mas, primeiro eu gosto de fazer a leitura oral. [...] vai pegando as oportunidades, a gente também vai fazendo a leitura daquilo que ele já está já tá querendo, entendendo e querendo aprender.*

Estar atento para aquilo que a criança traz no decorrer das aulas se faz necessário para deixar o aprendizado significativo. Em vez de trazer para a aula apenas textos acartilhados, ouvir os interesses dos alunos mostra que o professor compreende que aqueles indivíduos têm opiniões acerca de outros assuntos, que têm um conhecimento prévio e que essa junção de fatores contribui para seu aprendizado.

Ainda sobre essa fala de P3, a professora e o tipo de atividade que ela costuma utilizar, ela traz a leitura oral (acreditamos que ela quis dizer leitura em voz alta, em detrimento da leitura silenciosa que ela também afirmou que utiliza), como uma ferramenta que ela utiliza em sala. Kleiman (2011) afirma que é importante criar diversas frentes de leitura, mas principalmente deixar claro para a criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será

sua compreensão. Para tanto, utilizar as mais diversas estratégias, como P3B afirma que faz, é realmente essencial. Entretanto, Kleiman chama a atenção para as práticas que por vezes podem ser inibidoras, como a leitura avaliação, em que a leitura em voz alta é utilizada para checar regras ortográficas, por exemplo.

Para concluir a presente análise, observa-se a seguir as fotos de uma atividade escolhidas pelas professoras. Foi pedido que elas trouxessem exercícios que acreditam ser coerentes com suas ideias sobre ensino de Língua Portuguesa, tendo como foco a alfabetização. Sendo assim, estas foram as atividades escolhidas por P1, que ela acredita estarem de acordo com as suas ideias colocadas na entrevista.

Nas atividades da professora P1, a professora trouxe um caderno de uma aluna, com várias atividades coladas nas folhas, e disse que eu poderia registrar qualquer atividade do caderno. Coerente com o seu discurso, no caderno havia atividades mais tradicionais e mais produtivas, como observamos na figura. Uso das famílias alfabéticas, como ela explicou que utiliza em suas aulas, mas também a produção de textos autorais a partir da leitura de imagens.

Figura 1 – Atividades P1



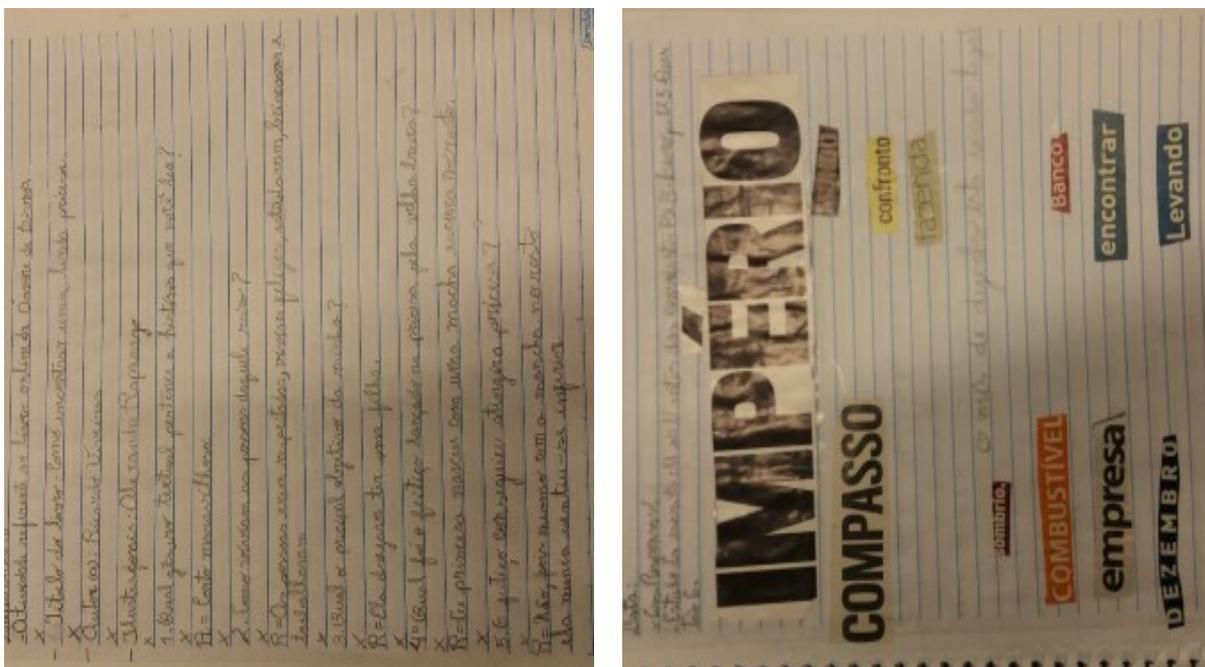
Fonte: Arquivo pessoal da professora.

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

Nessa linha, Soares (2004) coloca na trajetória do ensino de língua materna as mais diferentes facetas, desde o método fônico de ensino até o construtivismo. Interessante observar que cada uma dessas fases traz uma concepção diferente de ensino, aprendizagem e linguagem, e isso acaba por influenciar os estilos de atividades que são levados para sala de aula. Dessa forma, a ideia da professora de trazer para os seus alunos atividades consideradas tradicionais e outras mais voltadas para o letramento é o que a autora considera como o ideal.

Seguindo com a análise, partiremos para a atividade selecionada pela professora do 2º ano.

Figura 2 – Atividades P2



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Assim como demonstrado pela P1, que trouxe atividades mais estruturais e mais contextualizadas, P2 também segue a linha de mesclar estilos de atividades em sua sala. Na primeira foto, uma atividade no caderno, realizada em sala, sobre a leitura de um livro. A princípio, o enunciado com título da obra, autor e ilustrações, e na sequência, as questões sobre a obra. Na entrevista, a professora havia mencionado que costuma se utilizar dos mais diversos tipos de gênero e que, para ela, linguagem envolve tudo o que é de interesse do aluno. Nessa primeira atividade, uma ficha de leitura, a primeira pergunta é justamente qual o gênero textual da história em questão. Por ser uma atividade realizada em sala, muito provavelmente teve a colaboração de todos nas respostas.

Na segunda atividade, algo mais voltado para a gramática, para o uso correto da língua portuguesa, que é o uso de M antes de P e B. Aqui já se trata de uma atividade realizada em casa, cujo enunciado se encontra no livro, mas que podemos concluir que pede para as crianças encontrarem palavras em jornais e revistas que tenham essas características e na sequência escrevam uma frase com uma dessas palavras.

Partir do que o aluno gosta, como P2 afirmou em sua entrevista, também faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e faz parte da concepção de linguagem em que ela se encaixa, a linguagem como interação. Essa utilização de diferentes metodologias, tão presente até então nas análises, cada vez mais mostra ser a mais eficaz, uma vez que atinge os alunos de formas diferentes.

Dessa maneira, se a professora percebeu que aquela turma está com certa dificuldade no aspecto gramatical do uso de P e B depois da letra M, essa atividade tem um objetivo e uma razão de ser. Trazer consciência, por meio de uma atividade além livro (já que envolve pesquisa, análise das palavras, recordar e colar no caderno), para algo em que o aluno esteja com dificuldade, e tentar contornar com os mais diversos tipos de atividades. Para encerrar, as atividades escolhidas por P3 vieram do próprio material didático utilizado pela professora em sua turma. A primeira atividade, mais voltada para o âmbito gramatical, traz um texto sobre

uma menina picada por um marimbondo como plano de fundo para se ensinar o uso de M e N antes de consoantes. A atividade em si não traz uma contextualização, perguntas de interpretação ou de opinião. É uma atividade mais estrutural com foco na escrita formal das palavras.

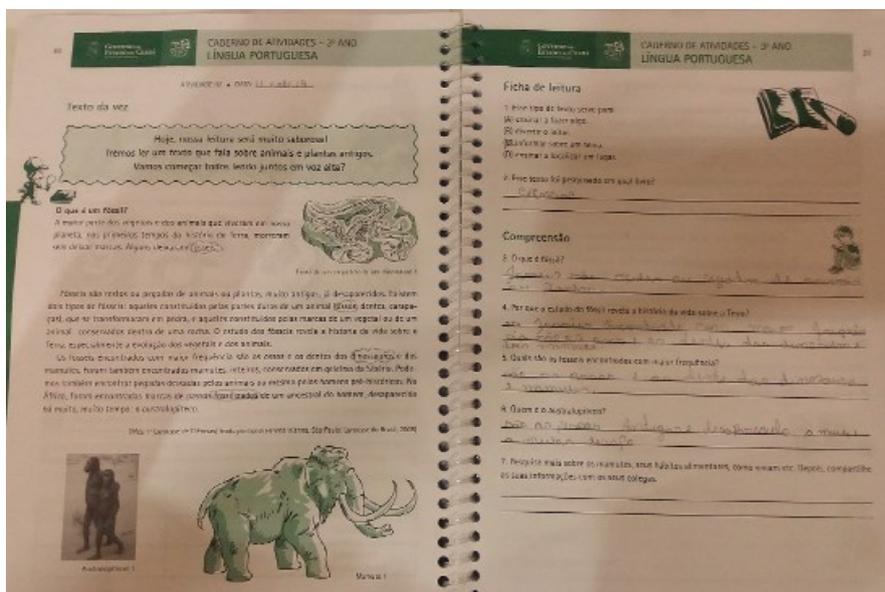
A segunda atividade escolhida pela professora inicia-se com um breve comentário sobre o texto e convida os alunos a lerem o texto em voz alta, mostrando ainda uma grande presença da oralidade em sala. Depois da leitura do texto, há uma atividade de ficha de leitura e algumas questões sobre o texto. Nessas atividades, que seria a compreensão do texto, as perguntas são bem objetivas, e suas respostas podem ser encontradas no texto pelas palavras-chave. A última questão, entretanto, envolve pesquisa em outros materiais sobre um dos tópicos do texto e pede que o resultado dessa pesquisa seja compartilhado com os demais colegas. Para P3, esse tipo de atividade em específico representa a fala da professora, quando esta trouxe a importância da interação dos alunos para a aprendizagem se tornar cada vez mais significativa.

Figura 3 – Atividades P3



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Figura 3.1 – Atividades P3



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Esses dados nos confirmam que as professoras possuem um embasamento linguístico no que diz respeito às concepções de linguagem e que isso aparentemente se reflete em suas práticas. Todas as professoras trouxeram em sua fala que a ideia de linguagem que elas possuem é de seu uso, de atingir o outro, a comunicação, a expressão. Nessa fala inicial, nenhuma delas colocou que a linguagem era saber ler e escrever, por exemplo, e escrever corretamente. Todas deram um sentido de uso para a linguagem, que traz como impacto as atividades escolhidas por elas, ora com momentos mais focados na forma, mas também com abertura para discussões, valorização do momento de fala do aluno, adaptações de objetivos de aprendizagem. Tudo isso reflete em uma sala de aula viva, uma escola que compreende que o aluno tem uma bagagem a ser respeitada, que compreende que não é fácil, mas que é preciso cada vez mais estar atento para essas mudanças no novo pensar sobre o que seja linguagem.

## 5 Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho consistiu na análise das concepções de linguagem no discurso do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no 1º, 2º e 3º anos, e de que maneira elas se refletem em sua prática. Pudemos verificar que o posicionamento das professoras com relação à noção de alfabetização e letramento por vezes ainda se mostra confusa, porém, elas concebem que os dois conceitos existem, compreendem que há uma diferença entre os dois e que um está atrelado ao outro.

Nesse sentido, as três educadoras mostraram estar atualizadas no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas práticas, procurando formar alunos preparados para as mais diversas situações cotidianas. Pudemos vislumbrar uma gama diversa de atividades, que pode refletir desde o conceito do que é linguagem para elas, que vai além da escrita do papel, valendo-se dos mais diversos gêneros textuais, ainda que procurem equilibrar com propostas consideradas mais tradicionais, como o uso da caligrafia, dos textos rimados, da cópia, do apreço pela forma.

Observamos que tanto no discurso como nas atividades escolhidas pelas professoras para compor este trabalho, essa ideia foi de fato seguida, uma vez que cada vez mais as salas de aula estão heterogêneas. Com relação às concepções de linguagem, os discursos das professoras sinalizavam uma composição entre o instrumento de comunicação e o processo de interação. Elas ainda demonstram um cuidado e uma atenção para a forma correta da escrita e da pronúncia, para que a comunicação ocorra, porém o aspecto maior é a interação humana. Concordamos que é importante atentar para a forma, mas a comunicação efetiva está para além do código.

Acreditamos que a criança chega à escola com uma bagagem cultural vinda de seu ambiente familiar, de seu bairro, do que vê na televisão e do que conversa com seus amigos. Nesse sentido, é essencial que, para que a escola se torne um ambiente de aprendizado significativo, isso seja levado em consideração. Percebemos, diante da análise, que alfabetização e linguística caminham juntas. Que os currículos dos cursos de graduação, apesar de já trazerem o embasamento sobre as concepções de linguagem e de alfabetização e letramento, poderiam trazer uma maior relação entre esses dois mundos que se complementam: educação e linguística.

Não necessariamente um linguista será um professor alfabetizador, mas, na prática de sala de aula, a criança receberá conceitos práticos advindos das duas áreas. É preciso ressignificar a noção de que, se alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, estes são atos linguísticos.

Acreditamos que a pesquisa em questão deve ser ampliada, pois foi realizada com um pequeno número de participantes, contudo, esse pequeno público já nos permite compreender

como a linguagem está sendo pensada pelos profissionais da educação que estão junto com os alunos, na linha de frente de um dos maiores acontecimentos na vida de um indivíduo, que é aprender a ler e a escrever sua própria língua. Pensar em como a concepção de linguagem impacta o agir de um professor é pensar o tipo de indivíduo que está sendo preparado pela escola para o mundo.

## Referências

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 14ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 20015.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5ª . ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, Bahia, n. 06, p. 99-112, 2002. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778/1956>. Acesso em: 07 jul. 2018.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4ª . ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino: língua portuguesa.)
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª . ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: janeiro/2021.
- STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. 2ª ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3ª ed. Barcelona: Horsori, 1992.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

Submetido em 29/03/2021

Aceito em 25/10/2021