

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

MIRELLA DE OLIVEIRA FREITAS

**ENFRENTAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
desafios de alfabetizar letrando**

2019
Palmas – TO

MIRELLA DE OLIVEIRA FREITAS

**ENFRENTAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
desafios de alfabetizar letrando**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

2019
Palmas – TO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F866e Freitas, Mirella de Oliveira.
ENFRENTAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando . / Mirella de Oliveira Freitas. – Araguaína, TO, 2019.
369 f.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.
Orientador: Wagner Rodrigues Silva
1. Políticas públicas da educação . 2. Formação de professores.
3. Metodologias de alfabetização. 4. Material didático. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


MIRELLA DE OLIVEIRA FREITAS

ENFRENTAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
DESAFIOS DE ALFABETIZAR LETRANDO


Esta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada para obtenção do título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 08/07/2019

Banca Examinadora:




Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, Orientador, UFT



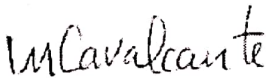
Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, Examinadora, UFT



Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo, Examinadora, UFT



Prof. Dr. Rosivaldo Gomes, Examinador, UNIFAP



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Examinadora, UFPB/CNPq

Profa. Dra. Katia Cristina Custódio Ferreira de Brito, Examinadora Suplente, UFT

Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos, Examinadora Suplente, UESPI

A Deus, pelas incontáveis bênçãos, a quem devo tudo o que sou e todas as conquistas. Ele graciosamente me sustentou por todo esse período de estudo.

Ao meu esposo e familiares, pelo apoio e por compreenderem os momentos de ausência absorvidos neste trabalho.

Aos meus filhos, que são a motivação para o meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, por ter se dedicado a me orientar na condução desta pesquisa, pelo exemplo de pesquisador e profissional que é. Uma pessoa autêntica que, além dos ensinamentos acadêmicos, deixa a mim as experiências de vida que compartilhou.

Aos professores e colegas com quem tive oportunidade de aprender durante esse período, com quem pude compartilhar experiências de leitura e pesquisa e que muito contribuíram com informações e como inspiração para o meu trabalho.

Às professoras componentes da banca de qualificação de tese — Dra. Dalve Oliveira Batista Santos (UFT), Dra. Denise de Barros Capuzzo (UFT), Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB) e Dra. Telma Ferraz Leal (UFPE) — pelas orientações valorosas.

Aos professores da banca de defesa de tese, pela disponibilidade e participação.

Aos colegas do Curso de Engenharia Elétrica da UFT, no qual estou lotada como docente, que, sem objeções, oportunizaram-me a ausência para qualificação profissional.

Às colegas professoras Ma. Daniela Campos e Dra. Marília Fátima de Oliveira, referências profissionais para mim, pessoas adoráveis que me permitiram vivenciar preciosos momentos como professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contexto que motivou minha caminhada na pesquisa acadêmica de doutoramento.

À amiga Rita de Cássia Amaral, pelo apoio e pela acolhida afetuosa durante minhas viagens a Araguaína pelo programa de pós-graduação.

Aos amigos e familiares que me deram o suporte necessário, cuidando dos meus filhos tão amados, do meu marido e até da minha casa, enquanto eu me mantinha reclusa para pesquisar e escrever.

Enfim, são tantos que de alguma forma me ajudaram nessa caminhada! Sei que estou deixando de nomear pessoas que foram essenciais para que essa etapa da minha vida fosse possível. Mas a todos que participaram direta e indiretamente deste trabalho, a minha gratidão por se fazerem presentes em minha vida e de minha família! Vocês muito me abençoaram!

A professora escreve na lousa:
“A mãe afia a faca”
e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.
Um adulto pergunta à criança:
— Quem que é a mamãe?
— É a minha mãe, né?
— E o que que é “afia”?
A criança hesita, pensa e responde:
— Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha *fia*.
A professora, desconcertada, intervém:
— Não, afia é amola a faca!
(Mas amola também tem, por sua vez, pelo menos três possibilidades de interpretação: a mola, amola = afia, amola = chateia).

(ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA, A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo)

Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro...

(MONTEIRO LOBATO, Serões de Dona Benta)

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada e tem como objeto de pesquisa as propostas didático-metodológicas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa oficial de formação docente continuada. Trata-se de um estudo documental de natureza qualitativa, para o qual foram analisados os cadernos formativos do programa utilizados em 2013, voltados à Língua Portuguesa (alfabetização, oralidade, leitura e escrita). O objetivo geral é investigar como, nesses documentos, as proposições teóricas e os relatos de atividades exitosas relacionam alfabetização e letramento. Mas, sob o viés político-crítico por que é atravessado este trabalho, ele também percorre relações sociais, memórias históricas, perspectivas e desafios político-pedagógicos imbricados nas abordagens que constituem o material analisado, respondendo às seguintes questões de pesquisa: a) O que significa “alfabetizar letrando” ou “na perspectiva do letramento” nas propostas do PNAIC? b) Como as atividades de ensino sistemático e explícito do sistema de escrita se associam com os textos? c) Quais as influências exercidas pelas abordagens tradicionais da alfabetização nas propostas do Pacto? d) Como a história da política de alfabetização no Brasil se reflete no programa? Os resultados da análise mostram que a proposta de alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento, ao congregar abordagem textual e análise de estruturas linguísticas, trabalha com essas práticas dentro de um *continuum* de possibilidades pedagógicas, que ora as integra ora as articula. São integradas quando, embora contemporâneas no período de alfabetização, são desenvolvidas paralelamente, em momentos didáticos distintos, para se abordarem as respectivas especificidades dessas dimensões. Já quando se articulam, a realização dos textos e o pensar sobre a língua se relacionam simultaneamente, acontecendo num mesmo evento didático, o qual contribui para a construção de conhecimentos referentes a ambas. Ainda há desafios para que se sobressaia o ensino do sistema de escrita de forma articulada às abordagens textuais, no sentido de atender a propósitos de interação em situações comunicativas. Entretanto, pedagogicamente, em vista de um histórico de alfabetização que foi, por longa data, inexpressiva, o texto tem ganhado espaço no ensino, embora ainda seja pouco abordado sob perspectivas mais problematizadoras e políticas. E, apesar de divisarmos memórias de estratégias tradicionais de ensino, substancialmente há mudanças que visam à formação de

alunos sob a premissa da reflexão, da construção do conhecimento. Especificamente no campo político, um levantamento histórico da educação no país, desde o ensino ministrado por jesuítas até a instituição do PNAIC, mostra-nos heranças e permanências na educação escolar brasileira. Ainda temos governos ausentes e partidários, que encontram nos programas de formação um modo de dirigir a culpa pelo fracasso escolar à própria escola, eximindo-se de outras responsabilidades que têm igual impacto nos resultados da educação. Nesse cenário, o professor alfabetizador se desponta como elemento-chave nos processos de alfabetização e letramento, sendo ele o articulador que diretamente viabilizará ou não práticas de linguagem mais significativas, que tornem a escola mais próxima da vida para além da sala de aula. Daí a importância do programa para o aprimoramento do trabalho do professor e para mudanças no ensino.

Palavras-chave: Políticas públicas da educação. Formação de professores. Metodologias de alfabetização. Material didático.

ABSTRACT

This work is part of the Applied Linguistics' field and aims to investigate the didactic-methodological proposals of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), an official program of continuing teacher education. This is a documental research of qualitative nature, for which we analyzed the formative notebooks of the program used in 2013, focused on the Portuguese Language (beginning literacy, reading and writing). The general aim is to investigate how, in these documents, the theoretical propositions and the reports of successful activities relate literacy and texts. But under the political bias through which it is traversed, this work also covers social relations, historical memories, political-pedagogical perspectives and challenges embedded in the approaches that constitute this material, answering the following research questions: a) What does "literacy writing" or "literacy perspective" mean in the PNAIC' proposals? b) How do the systematic and explicit teaching activities of the writing system associate with the texts? c) What are the influences exerted by traditional approaches in the program? d) How does the program reflect the history of literacy policy in Brazil? The results of the analysis show that the proposal of teaching the writing system from the perspective of literacy, by bringing together textual approach and analysis of linguistic structures, works with these practices within a continuum of pedagogical possibilities, which sometimes integrates or articulates them. They are integrated when, although contemporary in the literacy period, they are developed in parallel, in different didactic moments, to address the respective specificities of these dimensions. When they are articulated, the realization of texts and thinking about language are related simultaneously, happening in the same didactic event, which contributes to the construction of knowledge related to both. There are still challenges to the teaching of the writing system articulated to textual approaches, in order to serve the interaction purposes in communicative situations. However, pedagogically, in view of a history of literacy that has been for a long time inexpressive, the text has gained space in teaching, although it is still little approached under more problematizing and political perspectives. In addition, although there are memories of traditional teaching strategies, there are substantially changes that aim at the formation of students under the premise of reflection, of the construction of knowledge. Specifically in the political field, a historical research of education in the country, from Jesuit education

to the institution of the PNAIC, shows us inheritances and permanencies in Brazilian school education. We still have absent and partisan governments, which find in education programs a way of directing blame for school failure to the school itself, ignoring other responsibilities that have an equal impact on educational outcomes. In this scenario, the literacy teacher emerges as a key element in the processes of basic literacy and literacy, being the articulator that will directly enable (or not) more meaningful language practices, which make the school closer to life beyond class. Hence, the importance of the program to the improvement of teacher's work and for changes in teaching.

Keywords: Public education policies. Teacher education. Literacy methodologies. Courseware.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alguns dos actantes relacionados às formações do PNAIC	41
Figura 2 – Algumas associações estabelecidas pelos cadernos formativos	42
Figura 3 – Elementos que conectam a proposta de alfabetização associada ao letramento	44
Figura 4 – Estrutura organizacional do PNAIC – 2013	58
Figura 5 – Associações heterogêneas que formam o professor alfabetizador	62
Figura 6 – Material de análise da investigação	64
Figura 7 – Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade por estado brasileiro	103
Figura 8 – Conceito de alfabetização no PNAIC	123
Figura 9 – Conceito de alfabetização em relação ao letramento	125
Figura 10 – Desenvolvimento psicogenético no período de alfabetização ...	130
Figura 11 – Alfabetização e letramento como práticas integradas	147
Figura 12 – Alfabetização e letramento como práticas articuladas	148
Figura 13 – Proposta de livro didático visando a trabalhar letramento.....	150
Figura 14 – Texto de livro didático para atividades introdutórias de alfabetização	156
Figura 15 – Atividades de um livro didático para reflexão sobre a escrita	156
Figura 16 – Alfabetização e letramento como práticas articuladas num sistema de engrenagens	169
Figura 17 – Compreensões de alfabetização e letramento	180
Figura 18 – Alfabetização e letramento integrados na prática pedagógica ..	181
Figura 19 – Rotina de trabalho semanal de uma professora alfabetizadora	198
Figura 20 – Rede de actantes que impactam a formação identitária dos autores dos cadernos do PNAIC	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo institucional dos autores dos cadernos à época de lançamento e realização do programa – 2012/2013	69
Gráfico 2 – Áreas de graduação dos autores no ensino superior	72
Gráfico 3 – Principais áreas de formação <i>stricto sensu</i> dos autores dos cadernos	72
Gráfico 4 – Comparativo entre taxas de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade por região geográfica brasileira	103
Gráfico 5 – Taxa de escolarização básica no Brasil entre 2004 e 2016 ...	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise	25
Quadro 2 – Bibliografias referenciadas para abordagem conceitual de alfabetização e letramento	47
Quadro 3 – Profissionais envolvidos diretamente nas formações do PNAIC e atribuições funcionais	59
Quadro 4 – Materiais didáticos das formações do PNAIC–2013 analisados na tese	63
Quadro 5 – Títulos e ementas dos cadernos formativos para os três primeiros anos do ensino fundamental	65
Quadro 6 – Organização interna dos cadernos de estudo	68
Quadro 7 – Diretrizes e metas do PNE	92
Quadro 8 – Resultados e projeções do Ideb para o ensino básico	104
Quadro 9 – Escala de avaliação em leitura nas edições da ANA a partir de 2014	105
Quadro 10 – Escala de avaliação em escrita nas edições da ANA a partir de 2013	108
Quadro 11 – Breve histórico das formações do PNAIC	111
Quadro 12 – Níveis de desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura	131
Quadro 13 – Os métodos “tradicionais” de alfabetização	136
Quadro 14 – Atividades sugeridas nos cadernos do PNAIC para aprendizagem do SEA.....	191
Quadro 15 – Matriz de referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização	236
Quadro 16 – Matrículas e infraestrutura da rede pública de ensino básico	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiência em leitura nas avaliações da ANA em 2013, 2014 e 2016	107
Tabela 2 – Proficiência em escrita nas avaliações da ANA em 2014 e 2016 ...	107
Tabela 3 – Categorização de atividades de ensino e aprendizagem do SEA nos cadernos do PNAIC	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil
ANT	Actor–Network Theory
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Letramento escolarizado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TAR	Teoria Ator-Rede
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	29
2.1 UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO LETRAMENTO EM LA	29
2.2 UM ESTUDO EM LA PELO VIÉS ONTOLÓGICO DA TEORIA DE REDES	39
2.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL E INTERPRETATIVISTA NA LA	49
3 CONTEXTO DE PESQUISA	57
3.1 O PROGRAMA, SUA ESTRUTURA E A DINÂMICA DAS FORMAÇÕES	57
3.2 OS CADERNOS FORMATIVOS	63
3.3 O PNAIC COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	74
3.4 O CENÁRIO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	79
3.4.1 Percurso político-histórico da escola e da alfabetização no Brasil ..	79
3.4.2 O PNAIC no contexto das políticas públicas	100
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, SENTIDOS E PRÁTICAS	118
4.1 REVISITANDO E PROBLEMATIZANDO CONCEITOS	119
4.2 ESPECIFICIDADES DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	144
4.3. ABRINDO A CAIXA-PRETA: ALFABETIZAR LETRANDO OU NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PNAIC	162
4.4 INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS CADERNOS FORMATIVOS	186
5 ENTRE NOVAS TEORIAS E VELHAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	210
5.1 MEMÓRIAS E HISTÓRIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	210
5.2 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?	224
5.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	230

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
ANEXO 1 – RELATOS ANALISADOS, IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	269
ANEXO 2 – RELAÇÃO DE AUTORES E TEXTOS	347
ANEXO 3 – QUADROS DE HABILIDADES PARA SEREM TRABALHADAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS EIXOS LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA	366

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação foi motivada por uma nova experiência que nos foi oportunizada no campo profissional: a de sermos professora formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa oficial de formação docente continuada, realizado entre os anos 2013 e 2018, visando à alfabetização de todas as crianças, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Por isso, este relato foi redigido na 1ª pessoa do plural, já que assumimos mais de uma identidade: tanto atuamos no processo formativo quanto nos dedicamos à análise da formação. O “nós”, nesse contexto, não é, pois, retórico, mas faz referência a dois indivíduos com interesses, de algum modo, conflitantes: a professora formadora do PNAIC, com o compromisso de defender o programa e de realizá-lo dentro de seus pressupostos, de modo que as propostas possam se transformar em práticas produtivas; e a pesquisadora doutoranda, que, impelida por contribuir com uma prática educacional para a vida, lança-se sobre o programa com um olhar investigativo e crítico.

À frente dos encontros formativos durante os anos 2014 e 2015 no estado do Tocantins, tivemos a oportunidade de nos embrenharmos no mundo imaginativo da infância, no qual a alfabetização se apresenta, em princípio, como uma porta reveladora de outras oportunidades de leitura e criação. Também, vivenciamos situações que nos mostraram o quanto a área da educação, de inegável importância social, constitui-se como um espaço polêmico, controverso, que se altera conforme os atores que a mobilizam e que são por ela também provocados. Essa nossa experiência nos permitiu refletir sobre os princípios de uma etapa tão fundamental para o desenvolvimento escolar das crianças e para a formação do leitor e produtor de textos.

Nosso interesse pelo objeto desta pesquisa partiu de alguns enfrentamentos nas situações de formação do PNAIC. Muitos dos cursistas mostravam dificuldades em associar o trabalho com o texto e o ensino sistemático¹ do sistema de escrita alfabética. Alguns diziam não saber colocar em prática aquilo que o programa propunha. Outros afirmavam que não tinham tempo para esse tipo de abordagem, já

¹ Conforme melhor esclareceremos ao longo deste trabalho, denomina-se “ensino sistemático” ou “sistematizado” o trabalho pedagógico planejado, orientado e dirigido para se construir um conhecimento específico acerca de um dado objeto de ensino-aprendizagem, a partir de objetivos e metas bem definidos.

que a alfabetização já lhes exigia muito; ainda tinham que atender a demandas externas, provenientes das próprias instâncias governamentais, e preparar os alunos para as avaliações em larga escala, das quais estes deveriam participar.

Inquietávamo-nos, então, questionando como seria possível as propostas do programa se afastarem da prática que vigorava nas escolas. Por que, para essas cursistas, seria tão difícil alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento? Por que o ensino que ministravam nas aulas do dia a dia não bastava para as avaliações externas? Por que ainda insistiam num ensino da escrita isolado de contextos comunicativos e numa perspectiva tão estruturalista da língua? Havia embates entre o que se propunha nas formações e o que era praticado cotidianamente nas escolas, ao mesmo tempo em que algumas atividades didáticas que compartilhavam nas formações quase que repetiam, rigorosamente, as práticas constantes nos cadernos formativos.

Enxergávamos contradições. Essa realidade nos despertou, então, para a análise dos paradigmas teórico-metodológicos que orientam o programa, bem como da práxis nos relatos de ações didáticas de alfabetização nos cadernos formativos. Assim, aventuramo-nos neste trabalho de doutoramento.

Iniciamos as formações do PNAIC já sob a influência da Linguística Textual, dados os nossos estudos no Mestrado e a dedicação profissional à redação escolar, área pela qual temos verdadeira paixão. Já defendíamos, então, a abordagem das estruturas linguísticas atrelada aos gêneros textuais, sem que estes se tornassem pretextos para os estudos de natureza gramatical e de modo que estes pudessem, de fato, contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos. Nossa experiência na docência e nosso trabalho no Mestrado já haviam nos mostrado que o prestígio da gramática em detrimento de outros eixos de ensino, muitas vezes, não garante a formação de leitores e produtores capazes de se deslocarem por diversos campos sociais por meio da escrita. Embora, naquela ocasião, trabalhássemos com outra etapa de ensino e com outros objetos de pesquisa, foi-nos motivador, a partir dessa nossa vivência acadêmica, pensar em como os estudos do letramento poderiam contribuir com o aprendizado do sistema de escrita e com as práticas discursivas desde os primeiros anos de escolarização.

Claro que, a despeito de limitações, impressionava-nos a criatividade didática dos cursistas. Apresentavam relatos de práticas pedagógicas ricas em objetos

concretos e textos; eram muitas cores e muitas imagens que nos envolviam no mundo da infância e nos faziam acreditar que o esforço conjunto em prol de mudanças poderia realmente promover transformações relevantes na escola, até mesmo dando vida às aprendizagens a que essa se dedica.

Mas ainda nos incomodava perceber que o trabalho com alguns eixos e tópicos de ensino não apresentava mudanças expressivas em relação ao ensino tradicionalmente praticado nas escolas; havia lacunas. Por exemplo, notávamos dificuldades para se trabalhar sistematicamente com a leitura. Essa parecia se restringir, na maioria das vezes, a momentos de oralização de textos curtos, em que o significado ficava à margem dos significantes e das entonações. De igual modo, pareciam não acontecer momentos de interpretação e discussão de textos; apenas compreensões de informações evidentes, localizadas na superfície textual. Essas constatações nos faziam questionar, então, como os formandos pelo programa compreendiam a alfabetização e as transformações tão necessárias e almejadas com as teorias do letramento; especialmente, como poderiam alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento — que é a proposta do Pacto —, sem dissociarem os eixos de ensino da língua portuguesa e ainda tornando o aprendizado interessante aos alunos. Essas inquietações foram se fortalecendo ao longo do percurso formativo, bem como outras indagações foram surgindo. Havia, então, muito o que ainda ser pensado e, a nosso ver, transformado ante a tarefa complexa de alfabetizar.

Portanto, este estudo é parte de nossa trajetória com o PNAIC. Inserimo-nos no grupo de pesquisadores que, como mostram Faria, Pedrosa e Cavalcante (2019), a partir do programa, têm buscado a convergência entre a escola de ensino básico e os estudos acadêmicos, muitas vezes ainda limitados no *locus* das instituições universitárias. Esses pesquisadores, segundo observam as autoras, têm repensado conhecimentos e refletido sobre o PNAIC, alguns em tempo ainda de retornar ao programa e redirecionar as formações (o que, infelizmente, não é o caso desta pesquisa). Além disso, voltamo-nos à aquisição do sistema de escrita, buscando destacá-lo como, de fato, “[u]m sistema que nasce do texto, de gêneros que circulam na sociedade” (FARIA; PEDROSA; CAVALCANTE, 2019), fato este que, a nosso ver, não pode ser desconsiderado em nenhum momento do processo de ensino.

Então, a partir da proposta de associar alfabetização e letramento e das implicações de uma prática orientada para tanto, lançamos as epígrafes deste

trabalho. Elas reforçam a perspectiva de que o aprendizado da língua deve estar atrelado ao contexto social, a que se relacionam, indiscutivelmente, as correspondências gráfico-sonoras e semânticas. Nas práticas sociais cotidianas de uso da linguagem (dizemos, fora do contexto escolar), não há produção linguística apartada de sentidos, alheia aos contextos de produção e circulação (quem disse o que e a quem, para que e em que circunstâncias). O questionável, entretanto, é que nem sempre as relações de sentido são privilegiadas nas situações escolares de aprendizagem da escrita, embora saibamos que as hipóteses que a criança constrói ao se alfabetizar se revelem no contexto social mais amplo, bem como as diferenças linguísticas, textuais e discursivas reconhecidas nos diversos gêneros. As epígrafes colocam em evidência os sentidos que afloram nas interações, num processo contínuo de construção do social, da vida.

Também essas inscrições que trazemos como abertura para o nosso trabalho instigam-nos a refletir a respeito de como os alunos têm compreendido o espaço escolar. A escola é convencionalmente considerada a principal agência de letramento, uma das instituições sociais mais presentes na vida do ser humano; mas, ou o ensino se relaciona com a vida, ou a instituição escolar será um espaço enfadonho e improdutivo, que garantirá benefícios limitados e, principalmente, limitantes em termos de práticas sociais de linguagem. Fora dela, há um amplo universo que pode ser mais eficiente na formação letrada dos estudantes. É nesse domínio que estão Dona Benta e o Sítio do Pica-Pau Amarelo, elementos da segunda epígrafe, já que abrem a Pedrinho, o enunciador, possibilidades que o motivam a aprender. Em contrapartida, nem toda aprendizagem acontece naturalmente, como na relação entre a avó e o neto na obra de Monteiro Lobato. Nesse sentido e no contexto em que circunscrevemos esta pesquisa, os gêneros escolares e as práticas da escola são igualmente relevantes e necessários.

À vista, pois, dessas considerações, nosso objetivo geral é, dentro do campo de estudos da Linguística Aplicada, investigar como, nos documentos formativos do PNAIC (cadernos denominados “Unidades”), as proposições teóricas e as atividades relatadas como experiências exitosas relacionam alfabetização e letramento. Se a proposta é alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento, importa-nos saber como o ensino sistemático da escrita alfabética e ortográfica é relacionado ao texto e se há, nesse processo, uso significativo da língua, no sentido de se aproximar de práticas sociais de leitura e escrita.

Importante esclarecermos que, quando falamos em “uso significativo da língua” ou em “situações significativas de aprendizagem”, tomamos as expressões como o próprio programa as compreende: correspondem às propostas que permitam às crianças falar, escrever, escutar, ler *para* participar de situações de interação real e intervirem na sociedade (Ano 1, Unidade 5, p. 13); ou, ainda, que se aproximem do universo infantil, envolvendo os aprendizes na construção do conhecimento. Em relação à faceta linguística da alfabetização, ou seja, à apropriação do SEA, um dos cadernos assim sugere:

Essas aprendizagens [atividades diversificadas que possam favorecer a análise da escrita alfabética e a participação em diferentes práticas de leitura e produção de textos] precisam ser desenvolvidas em situações que sejam significativas para as crianças. No ciclo de alfabetização, especificamente em relação à apropriação do SEA, torna-se fundamental pautar as propostas de ensino da língua escrita em situações interessantes e, sempre que possível, lúdicas. (Ano 2, Unidade 3, p. 21)

Portanto, não se trata de analisar atividades sob a perspectiva da relevância do conteúdo trabalhado ou de sua abordagem para a aprendizagem da língua escrita. Trata-se de representarem ou não possibilidades de experiências concretas e reais de uso da língua, comuns em contextos não escolares ou próprias do universo infantil e que, por isso, tendem a envolver as crianças no processo de construção de conhecimentos e saberes.

Ademais, sob a óptica de que tudo o que existe e acontece se constitui de uma infinidade de ações e elementos que se somam e se entrelaçam para constituir a realidade, fez-se imperativo buscarmos desvelar as relações sociais e as perspectivas políticas imbricadas nas propostas conceituais e didático-metodológicas dos cadernos, o que também tem implicações em como alfabetização e letramento são associados nestes.

Assim, definimos como objetivos específicos: a) investigar como os textos teóricos dos cadernos formativos concebem e inter-relacionam alfabetização e letramento; b) analisar como as atividades relatadas conciliam o enfoque cognitivo em unidades menores da língua e as práticas de leitura, escrita e estudo de textos; c) discutir evidências teórico-pragmáticas constantes nos fascículos analisados, associando-as a enfrentamentos políticos e da prática pedagógica.

Nosso propósito é responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) O que significa “alfabetizar letrando” ou “na perspectiva do letramento” nas propostas do

PNAIC? b) Como as atividades de ensino sistemático e explícito do sistema de escrita se associam com os textos? c) Quais são as influências exercidas pelas abordagens tradicionais da alfabetização nas propostas do Pacto? d) Como a história da política de alfabetização no Brasil se reflete no programa?

Reconhecemos que o PNAIC é bastante amplo, com uma proposta formadora abrangente. Busca contemplar cinco eixos de ensino da língua materna, conforme trazemos no Anexo 3: leitura, oralidade, produção de textos escritos, análise linguística – apropriação do sistema de escrita alfabética e análise linguística – discursividade, textualidade e normatividade. Os cadernos voltados à área de linguagem, foco deste estudo, sob a premissa de associarem alfabetização e letramento, retomam, em todo o tempo, uma diversidade de gêneros, visando tanto ao letramento do aluno quanto do professor. Perpassam, por exemplo, pelo trabalho com livros literários, sugerem leituras de artigos científicos e de obras de referência nacional, dentre outras. Além disso, orientam planejamento, avaliação e até a dinâmica dos encontros formativos, com atividades para todos os envolvidos no programa, inclusive os alunos de professores em formação.

Entretanto, nosso estudo incide num recorte de todo esse contexto (o que ficará mais claro no terceiro capítulo desta tese): no aporte teórico que compõe o material de estudos e nas atividades didáticas relatadas nos fascículos formativos como exemplos de práticas exitosas de alfabetização associada ao letramento. Mais especificamente, detivemo-nos às atividades de análise linguística, investigando como elas se relacionam com os demais eixos de abordagem. Esse delineamento, que acaba contemplando mais estritamente duas seções dos cadernos formativos (“Aprofundando o tema” e “Compartilhando”), justifica-se pelo objetivo geral ora proposto, o qual busca ir ao encontro do obstáculo mais eminente que divisamos nas formações presenciais de que estivemos à frente, conforme as práticas pedagógicas compartilhadas pelos orientadores de estudo e outrora desenvolvidas pelos professores por eles orientados: incompreensões e insegurança na associação de práticas de texto com o trabalho de análise linguística².

² A expressão, nesta tese, carrega *um dos sentidos* que também recebe nos cadernos formativos do programa: ela se refere às *atividades dedicadas à apropriação do sistema de escrita alfabética*, estando elas associadas a textos ou não; ou seja, não necessariamente associadas a efeitos de sentido, o que se difere do que temos na literatura (W. SILVA, 2011). A expressão representa, assim, uma prática de reflexão escolarizada da língua, pedagogizada e, muitas vezes, estrita a aspectos da estrutura da língua. Nos cadernos do PNAIC, ela ainda intitula um eixo de ensino da língua que compreende as convenções relativas aos variados gêneros textuais, no que diz respeito a discursividade, textualidade e normatividade (adequação do texto ao interlocutor, uso de

Reiteramos, assim, que o PNAIC não teve como foco a análise linguística. Mas nos apropriamos desse tópico mais enfaticamente no intuito de contribuirmos com as discussões sobre como alfabetização e letramento podem e devem estar relacionados, ao mesmo tempo almejando instigar os professores leitores desta pesquisa a refletirem sobre suas práticas, dentro do vasto campo de possibilidades pedagógicas que marcam a natural heterogeneidade da sala de aula.

Ressaltamos ainda que esse recorte não implicou uma análise descontextualizada das atividades que discutimos ou fragmentadora do programa. Todos os relatos foram considerados em sua totalidade de realização, considerando-se cuidadosamente as situações pedagógicas como um todo. A partir desse conteúdo, definimos categorias e subcategorias de análise (Quadro 1), as quais serão melhor descritas ao longo da tese:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Conceitos de alfabetização e letramento	— O que se ensina a ler e a escrever. — Letramento como ação ou como estado.
A relação entre alfabetização e letramento	— Práticas integradas. — Práticas integradas e articuladas.
As implicações do letramento nas práticas alfabetizadoras	— Atividades de reflexão sobre a língua contextualizadas ou não. — Atividades de análise linguística significativas ou não ³ .
Elementos histórico-político-educacionais que interferem na prática pedagógica	— Os métodos de ensino. — Os interesses governamentais e as políticas sociais e educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

elementos coesivos, reconhecimento de variação de registro, uso do dicionário, correção ortográfica, pontuação etc.). De alguma forma, vemos que a expressão se mostra adequada porque, embora nem sempre o texto seja a unidade de análise, não se trata de exercícios mecânicos e repetitivos, voltados à memorização, como outrora vigoraram nas salas de aula. A proposta é, por meio deles, levar o aluno a refletir sobre o funcionamento de unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras).

³ Resguardado o campo semântico em que inserimos o termo, como já esclarecido: atividades que, ainda que privilegiem o ensino do sistema de escrita e de suas propriedades, possibilitam, simultaneamente, a vivência de situações reais de uso da língua para fins de interação. Essas situações se aproximam das práticas de linguagem comuns em contextos não escolares ou próprias do universo infantil

Como critério de inclusão ou exclusão de relatos e atividades para análise das categorias, consideramos apenas as práticas que detalhavam o modo como as atividades se realizaram em sala de aula: como foi feita a abordagem pela professora, qual a reação dos alunos, como surgiram dúvidas e dificuldades, como foram feitos esclarecimentos de natureza linguística, textual ou discursiva, como foram feitas intervenções para (re)elaboração de hipóteses por parte dos alunos etc. Somente as atividades que mostrassem particularidades das interações nas salas de aula nos permitiriam visualizar como foram associadas às demais práticas pedagógicas e, particularmente, como as situações diversas serviram ou não para aprendizagem ou análise sistematizada do SEA. O modo como foram realizadas, portanto, constituiu fator determinante para as reflexões a que nos propusemos.

Destacamos ainda que a leitura não foi um item a que nos dedicamos nesta investigação, já que se tratou de uma prática realizada durante todo o tempo das interações pedagógicas, o que nos inviabilizou um recorte de análise. Leram-se letras, palavras, frases, textos inteiros e fragmentos de textos; leu-se ao longo de explicações de conteúdo; leu-se para orientar(-se), para informar(-se), para aprender, por prazer. Enfim, a leitura permeou todas as atividades e, de alguma forma, servindo a propósitos genuínos que, naturalmente, acabam se estendendo ao contexto escolar.

Como arcabouço teórico para o nosso estudo, foram-nos relevantes os trabalhos de Soares (1998, 2003a, 2003b, 2004, 2009, 2016, 2017) nos quais a autora aborda os conceitos de alfabetização, de letramento, de alfabetizar letrando ou em contexto de letramento, e em que argumenta em favor do resgate das especificidades da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Também dialogamos com as pesquisas de Morais (2005, 2012, 2013), um dos autores do material de estudos do PNAIC e pesquisador de referência nacional no campo da alfabetização, dedicando-se a propostas metodológicas de reflexão sobre o sistema de escrita. Ainda no que se refere à abordagem da prática social de escrita, amparamo-nos teoricamente em Street (2012, 2014) e Kleiman (1998, 2002, 2005, 2008), grandes influenciadores dos estudos do letramento no Brasil. Para a discussão sobre o estatuto da Linguística Aplicada e questões ético-metodológicas e ela relacionadas, foram-nos relevantes os estudos de Cavalcanti (1986), Celani (2005), Kleiman (1998, 2002), Moita Lopes (1994, 1996, 1998, 2009) e Pennycook (1998, 2001). Além desses aportes teóricos, a Teoria Ator-Rede, cujos principais

expoentes são os sociólogos Bruno Latour, John Law e Michel Callon, deu-nos o alicerce ao percurso teórico-metodológico que assumimos e que nos permitiu divisar o PNAIC em um emaranhado de relações estabelecidas em rede e construídas por uma infinidade de actantes. Trazemos, então, para este trabalho os estudos de Latour (2012) e Pinto (2016).

Quanto à organização, a tese é constituída de seis capítulos, estando aí inclusos “Introdução” e “Considerações Finais”. No capítulo “Procedimentos de Análise”, discorremos sobre o percurso metodológico que perfizemos ao longo da investigação, bem como tratamos de aspectos relevantes relacionados à pesquisa em si e à área de estudos em que o trabalho se insere. No capítulo “Contexto de pesquisa”, apresentamos o objeto desta investigação e o contexto em que se insere: o programa oficial de formação docente, PNAIC, e o material formativo estudado pelos cursistas no período de 2013. Também, discorremos sobre os principais aspectos históricos e políticos que marcam a educação até a implantação do programa e que, de alguma forma, influenciam sua configuração, além de contribuir para o quadro atual da educação brasileira. O capítulo seguinte, “Alfabetização e letramento: conceitos, sentidos e práticas”, apresenta o referencial teórico que fundamentou a análise e as discussões a respeito de alfabetização e letramento, a partir dos preceitos teóricos constantes nos fascículos de formação do PNAIC. No penúltimo capítulo, “Entre novas teorias e velhas práticas de linguagem”, dedicamo-nos à reflexão sobre como o letramento se materializa nos relatos de experiência dos cadernos do programa e suas implicações político-pedagógicas.

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, devido a limitações conceituais e na prática pedagógica que ainda divisamos quanto à relação entre alfabetização e letramento, bem como quanto às especificidades que cada uma dessas práticas requer. Também, devido ao permanente quadro de frustração que envolve os índices de alfabetismo no país, a despeito de esforços político-educacionais visando à melhoria nos indicadores nacionais. Pretendemos contribuir com a alfabetização e o letramento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental ao discutirmos teorias e práticas e buscando congruência entre elas num programa oficial de formação docente que visa a melhorar esse cenário; também, ao propormos uma escola que seja mais significativa para os alunos, no sentido de desenvolver práticas de alfabetização mais próximas do texto e dos entornos sociais. Por fim, a educação é um campo em constante movimento, fruto de mudanças sociopolíticas, mas

também produtor delas. Por isso, é importante que seja objeto de pesquisas que busquem compreendê-lo e, também, transformá-lo à luz de estudos acadêmico-científicos, conduzidos a partir da prática escolar de ensino-aprendizagem.

Esperamos, portanto, que nossas reflexões sejam, de fato, transformadas em realizações nos cenários da escola. Nossas expectativas são audaciosas e pretendem as vivências de Paulo Freire, que, no período de sua própria alfabetização, via os textos como se estes se oferecessem à sua inquieta procura e de seus colegas de classe (FREIRE, 1989); é esse poder de atração que almejamos ao longo da alfabetização escolar.

2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste capítulo, descrevemos a teoria e o percurso metodológicos a partir dos quais estruturamos esta investigação. Uma vez que o trabalho se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), fazemos alguns apontamentos a respeito da área e de suas contribuições para este estudo. Também, discorremos sobre a teoria Ator-Rede como uma proposta que nos auxilia na análise do tema proposto, sendo ela importante ferramenta para a compreensão do PNAIC como um agente que constitui uma rede multifacetada, em que não apenas o ensino e a aprendizagem se colocam como elementos centrais. Por fim, caracterizamos a pesquisa qualitativa documental e interpretativista, defendendo a relevância de uma pesquisa que assuma viés político e que seja comprometida com a ética.

2.1. UMA ABORDAGEM CRÍTICA DO LETRAMENTO NA LA

O trabalho investigativo que desenvolvemos insere-se no campo de estudos da LA, uma área que se dedica à identificação e à análise de questões de uso da linguagem nos diversos domínios da vida, voltando-se a situações que, por envolverem relações assimétricas, gerem conflitos. Para Cavalcanti (1986), o objetivo da LA tem, assim, ampla abrangência social, envolvendo inúmeras situações do cotidiano; por exemplo, em família, no trabalho e no contexto escolar, este último o *locus* de nossa investigação.

Devido à amplitude e à complexidade das situações comunicativas, trata-se de um campo multidisciplinar (ou indisciplinar, nas palavras de Moita Lopes, 2009), que rompeu com paradigmas outrora definidos ante a ciência clássica. Caracteriza-se por teorias e procedimentos de investigação próprios (estes, em sua maioria, de teor etnográfico), que se diferenciam sobremaneira daqueles praticados pela Linguística. Segundo Kleiman (1998):

A LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente). Quanto ao tipo de dados que são utilizados, houve, em função dos problemas abordados, uma expansão natural dos dados empíricos; quanto às fontes, as disciplinas que tratam de assuntos que lhe são relevantes são muitas: a teoria gramatical (particularmente as gramáticas funcionais), a

Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Psicologia, as Ciências Cognitivas, a Sociologia, a História Social, a Literatura e a Antropologia estudam questões que podem subsidiar a pesquisa sobre os problemas do uso e da aprendizagem de uma língua em contextos específicos; quanto à metodologia, nossa área tem utilizado, segundo os diversos objetivos específicos de pesquisa, a introspecção, a observação naturalística, o método experimental. Esses enfoques variados, devido à diversidade dos objetos específicos estudados em contextos específicos, tornam equívoca qualquer avaliação do nosso desenvolvimento ou estatuto disciplinar por parâmetros, como o grau de formalismo nas suas descrições, a validade de uma observação num estudo de casos, ou o tamanho da amostra num experimento. (KLEIMAN, 1998, p. 50-51)

Conforme mostra o excerto, a LA tem expandido os dados que estuda ao se dedicar a questões de uso da linguagem em quaisquer contextos, todos eles marcados por especificidades que impedem resultados generalizantes. De igual modo, a teoria e a metodologia de pesquisa empregada são definidas pelo contexto social em que se insere o trabalho, contexto este tão complexo que ultrapassa os limites disciplinares, sendo necessária a contribuição de outras áreas do conhecimento para que dele deem conta. Moita Lopes (2009, p. 16) destaca que “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade”. Nesse sentido, a LA não somente dialoga com as diversas disciplinas, mas esse movimento lhe permite as contribuições genuínas a partir de novos olhares que articulam as muitas vozes e as reconhece dentro dos contextos reais de uso da língua. É essa dinâmica que buscamos realizar com esta pesquisa.

Num primeiro momento, os linguistas aplicados privilegiaram investigações relacionadas à tradução e ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente o inglês. Somente mais tarde estudos relacionados à língua materna ganharam terreno, bem como outros contextos institucionais de interação, como mídia, empresas, clínicas médicas e hospitais, dentre outros (KLEIMAN, 1998). Hoje, os problemas pesquisados são em números diversos, devido à ampla extensão dos objetos de estudo; por exemplo, bilinguismo, comunicação intercultural, estudos sobre produção textual, compreensão e leitura, elaboração de material didático, dentre outros. Nesse conjunto, também estão os estudos de letramento, tema que circunscreve este trabalho.

Embora a LA alcance um abrangente campo de pesquisa e tenha certa flexibilidade no que diz respeito a contextos de investigação, metodologias e

embasamento teórico, ela apresenta especificidades que a determinam. Moita Lopes (1998) discrimina seis aspectos que, para ele, caracterizam a LA:

- 1) O contexto de aplicação – A LA dedica-se a pesquisas que investigam *problemas de uso de linguagem em contextos de ação*. Esse é um diferencial em relação a pesquisas que se configuram como um levantamento teórico que culmina na posterior sugestão de aplicação em determinadas situações.
- 2) O conhecimento teórico e prático – *É o contexto de ação que determina a teoria; de igual modo, a teoria informa a prática*. Isso significa que o arcabouço teórico em que se ancora um trabalho em LA é definido em conformidade com a resolução que se pretende para o problema de pesquisa. Além disso, ele sofre interferência dos desdobramentos ao longo do processo de investigação. Esse fato resulta na teoria multidisciplinar. De igual modo, a prática, as abordagens e as técnicas de pesquisa empregadas determinam o conhecimento construído.
- 3) O conhecimento participativo e colaborativo – Trata-se de *considerar e valorizar a perspectiva dos participantes do contexto social em que a investigação é realizada*. Esses componentes sociais ganham voz no processo investigativo e podem atuar até mesmo como pesquisadores também, quando se tratar de pesquisa-ação, por exemplo.
- 4) O conhecimento altamente contextualizado – As pesquisas em LA dispõem-se à *sugestão de resolução de problemas específicos, relativos a contextos de aplicação particulares*. O propósito não é, pois, a busca por princípios gerais, aplicáveis a quaisquer situações.
- 5) A responsabilidade social e a divulgação dos resultados – Os trabalhos em LA devem se comprometer com um *compromisso social, com vistas a promoverem mudanças na prática*. Para que sejam úteis, é também necessário que os trabalhos sejam divulgados.
- 6) A realidade complexa – Ao buscar resolver problemas de uso da linguagem, o linguista aplicado se defronta com uma *realidade de tamanha complexidade que requer dele um trabalho multidisciplinar*.

Portanto, nesse viés, insere-se esta tese. Conforme parâmetros definidos por Moita Lopes (1998), lidamos com o uso da linguagem na práxis humana, nesse caso, as práticas de alfabetização e letramento realizadas no contexto de um programa de formação docente continuada, bem como as concepções teóricas que orientam as ações dessa plataforma político-educacional. Nessa perspectiva, ainda em conformidade com o autor, consideramos a linguagem não apenas como elemento constitutivo do espaço institucional, mas também como instrumento de construção de conhecimento e da vida social. Seu campo de abrangência está, pois, para além da sala de aula de línguas. E, ao se pensarem os sujeitos sociais, estes devem ser considerados em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, constituintes e constituídos de um contexto social de poder e desigualdades (MOITA LOPES, 2009). Além disso, segundo defende o consagrado Paulo Freire, não é possível pensar a educação sem que se esteja atento à questão do poder, haja vista a impossibilidade de uma educação que seja neutra (FREIRE, 1989).

Falamos em “poder” neste texto como representando uma força de controle que assume natureza social, histórica e política, sendo atravessada por assimetrias e implicando, assim, disputas e dominação. Pennycook (2001) busca esclarecer o termo em obra que também trazemos para o nosso aporte teórico:

[A] noção de política tem menos a ver com domínios políticos formais (governos, eleições ou instituições estatais) e mais a ver com o funcionamento do poder. [...] a noção de política que estou usando aqui tem como preocupação central a noção de poder e vê o poder como operando em todos os domínios da vida. O poder está no centro das questões de discurso, disparidade e diferença.

[...] É, em geral, uma noção de poder subjacente a todas as análises críticas ou políticas. Mas o que é poder? E, crucialmente, como o relacionamos com a linguagem? A noção de poder também está no cerne do termo *empoderamento*, e se quisermos salvar qualquer coisa útil para esse termo pouco interessante e superutilizado, precisamos saber com que versão de poder estamos lidando. [...]

É importante, portanto, distinguir entre noções de poder que enfocam o indivíduo e versões de poder mais sociológicas e críticas. Se vemos o poder como algo que um indivíduo tem (uma pessoa tem poder sobre outra; ela é uma pessoa poderosa), perdemos a importância de entender de onde o poder vem, como é socialmente construído e mantido. Mas se nos concentrarmos por muito tempo nas amplas estruturas do poder, podemos ficar com uma versão sobredeterminada do poder estrutural. A linguística aplicada crítica precisa entender como o poder opera sobre as pessoas e por meio delas nas tarefas contínuas de ensinar, aprender línguas, traduzir, conversar com os clientes. (PENNYCOOK, 2001, p. 27-28. Tradução livre.)⁴

⁴ [The] notion of politics has less to do with formal political domains (governments, elections or state institutions) and more to do with the working of power. [...] the notion of politics I am using

No caso específico deste trabalho, analisamos as práticas de alfabetização e letramento no contexto de um programa oficial de formação docente dedicado a essas temáticas; entretanto, buscamos fazê-lo sob uma visão mais politizada, engajada com domínios mais amplos, para além da sala de aula. Perpassamos, assim, por questões sociais, históricas e políticas, com vistas a compreender como e por que o programa foi pensado e realizado tal qual se materializou nos cadernos formativos. Trata-se, portanto, de uma análise também das relações de poder aí imbricadas, conforme Pennicook (2001) desenvolve no excerto supracitado. Mesmo porque os trabalhos em LA não se restringem puramente a descrições; o propósito deve ser resolver ou minimizar problemas relativos à linguagem, numa perspectiva menos apolítica, a-histórica, associal. Isso implica reflexões que se dediquem ao reconhecimento de como as relações e as estruturas operam socialmente, contribuindo com a extinção de hegemonias e com a transformação de realidades. Os estudos devem, pois, considerar o fato de que tudo é política e historicamente definido, especialmente nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, que tendem à manutenção de condições de desprestígio.

É a partir dessas definições que compreendemos a inserção desta tese no campo da LA. Este trabalho dedica-se aos estudos do letramento, abrangendo o letramento de professores em formação continuada e o letramento escolar — expressão esta relativa ao letramento realizado na esfera da escola e, também, como referência ao processo de didatização do letramento pela instituição educacional, para que esta atenda a seus próprios fins de ensino e aprendizagem. Nesse último sentido, ao longo deste texto, usaremos LE, para representar o letramento escolarizado, com todas as suas implicações didáticas e ideológicas. As

here takes as its central concern the notion of power and views power as operating through all domains of life. Power is at the heart of questions of discourse, disparity, and difference.

The crucial unexamined 'given', then, is power. It is, generally speaking, some notion of power that underlies all critical or political analyses. But what is power? And, crucially, how do we relate it to language? The notion of power also sits at the heart of the term *empowerment*, and if we are to salvage anything useful for this bland and overused term, we need to know what version of power we are dealing with. [...]

It is importante, therefore, to distinguish between notions of power that focus on the individual and more sociological and critical versions of power. If we see power as something an individual has (a person has power over another; she or he is a powerful person), we miss the importance of understanding where power comes from, how it is socially constructed and maintained. But if we focus for too long on the broad structures of power, we may be left with an overdeterministic version of structural power. Critical applied linguistics needs ways of understanding how power operates on and through people in the ongoing tasks of teaching, learning languages, translating, talking to clients. [...]

práticas de uso da escrita (lembrando-nos também das práticas orais mediadas pela escrita) passam a ser objeto de aprendizado na escola, sendo transformadas nesse contexto. Além disso, apenas algumas práticas são consideradas e tomadas como objeto de estudo, segundo uma suposta necessidade de serem aprendidas, bem como uma suposta adequação intrínseca a elas para o aprendizado. Nesse contexto, então, as expressões “escolarização do letramento” ou “letramento escolarizado” ganham contornos pejorativos, porque, segundo o que Street (2014) denomina como “pedagogização do letramento”, a língua acaba sendo objetificada; isola-se a língua daquele que a produz. Esse é um problema que divisamos na alfabetização. O risco é ignorar valores da produção linguístico-textual e discursiva, o que ela representa nos contextos sociais de interação, política e culturalmente, por exemplo.

A partir de um estudo etnográfico realizado pelo autor em uma escola de uma comunidade americana, ele esclarece:

Nas salas de aula que observamos, as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar essa distância — colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem. Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro etc., a língua se torna um problema à parte sobre o qual professoras e alunos trabalham em conjunto. (STREET, 2014, p. 132)

Essa perspectiva encaminha para os modelos de letramento propostos por Street (2014). Se o enfoque no ensino se volta a habilidades individuais de leitura e escrita, aparentemente técnicas, vistas, inclusive, como pressupostos para mobilidade social, trata-se do letramento autônomo. Práticas pedagógicas dessa natureza caracterizam-se fundamentalmente por atividades de localização de informações e palavras presentes nos textos, identificação de estrutura e composição; explora-se a *compreensão* da leitura de um texto, mas tal como se a escrita passasse por um processo de decodificação, de reconhecimento. Não há *interpretação* propriamente, a partir do contexto de produção do texto. O texto acaba se voltando mesmo para localização de informações e estudo do SEA. Segundo o autor, este é o modelo dominante nas agências que se ocupam da alfabetização,

pois está ligado a progresso e civilização. Supostamente, suas consequências implicam ascendência econômica e avanços cognitivos.

Já um modelo alternativo de letramento é o ideológico, que contempla o autônomo, mas que vai além, envolvendo questões sócio-históricas e de poder, ou seja, as assimetrias intrínsecas às relações interpessoais, o que define quem fala, o quê, para quê, por que, onde, quando e para quem. Nessa perspectiva, não há neutralidade no uso da língua; as escolhas são definidas por propósitos que, inevitavelmente, são políticos, conforme esclarecimentos de Pennycook (2001) a que nos referimos. Portanto, é esse modelo que concebe a linguagem como mediadora de interações sociais, que se preocupa com outras instituições para além da escola e com a formação crítica dos usuários da língua.

Lembramos que Paulo Freire, ainda que não empregando a expressão⁵, delineou sua proposta pedagógica bem próximo do modelo de letramento ideológico, com uma visão ampliada de alfabetização, ressignificada e atrelada ao contexto de vida dos aprendizes. Antônio Joaquim Severino, em prefácio de uma das obras do autor, afirma que se alfabetizar é, fundamentalmente, um ato político; é “aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 1989, p. 7). No cerne dos trabalhos de Freire, está, pois, a diferença entre uma “educação como formação” (relacionada à vida, crítica e participativa) e uma “educação como treinamento” (insossa, associada unicamente a questões linguísticas e da esfera escolar) — expressões do autor (FREIRE, 2018). A escolarização deve voltar-se, na perspectiva de Freire, para a reflexão, para formação de consciência crítica e para a democracia, concepção esta que defendemos e discutimos também nesta tese.

⁵ Não nos aprofundamos nos estudos de Paulo Freire nesta tese, uma vez que a grande contribuição de suas obras se dá mais marcadamente quanto à formação política. Embora perpassemos também por essa questão, em nossa investigação e nas abordagens do PNAIC, sobressai-se o enfoque didático-metodológico. Nesse campo, o autor empregava estratégias metodológicas de ensino hoje conhecidas como tradicionais. Freire contextualizava suas abordagens à realidade sócio-política e cultural do grupo com que trabalhava, retirando desse meio as palavras geradoras, base para as lições. A partir dessas palavras, trabalhava divisão silábica, decomposição e estudo das famílias fonéticas e formação de novas palavras (portanto, semelhantemente ao método silábico). Reconhecemos, contudo, as contribuições do autor para o campo da alfabetização e para as discussões sobre letramento, embora ele não faça a distinção conceitual entre os termos, a qual, no Brasil, foi posterior e marcadamente estabelecida por Magda Soares. Mas, inequivocamente, as discussões de Freire a partir de uma concepção ampliada de alfabetização reverberaram nas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da língua vinculados à vida, aos contextos sociais de uso da língua. E é nessa perspectiva que retomamos o autor em vários momentos de nosso texto.

Dentro dos estudos do letramento e na perspectiva problematizadora desse campo, esta investigação se concentra no PNAIC e em sua proposta para as práticas educacionais alfabetizadoras em língua portuguesa. A pesquisa acontece no próprio contexto de aplicação, apoiando-se no material de estudos já utilizado nos encontros formativos, voltado diretamente à orientação de professores alfabetizadores.

Em consonância com uma LA crítica ou, ainda, pós-humanista (PENNYCOOK, 2018) — numa concepção que reconhece minorias e elementos não-humanos como também ativos na construção do que se denomina “social” —, é indeclinável que nos dediquemos às relações sociais e de poder que constituem o referido programa. Ele busca atender a interesses de diferentes segmentos da sociedade, não havendo neutralidade em sua concepção ou mesmo em sua realização. Há, sim, embates constantes com o saber, a começar pelo fato de que vivemos em uma sociedade em que vigora a ideia de que altas taxas de escolarização são sinônimo de progresso e de desenvolvimento (SIGNORINI, 2008). Além disso, conforme bem define Kleiman (2008), o próprio domínio da escrita significa a possibilidade de acesso a domínios específicos, a outros mundos públicos e institucionais.

Assim, vemos nosso trabalho sob a perspectiva de Moita Lopes (2009) para as investigações em LA: uma forma de se repensar a vida social. Devido ao enfoque crítico e de utilidade social das pesquisas em LA, esta tese não se restringe a um detalhamento descritivo dos cadernos de estudos do programa em questão; nem mesmo se limita às informações que se fazem explícitas no material. Há significados que subjazem os textos para estudo e orientação. Importa-nos, assim, problematizar e pontuar causas que levarão a direcionamentos para os problemas que se nos apresentarem.

Dentro ainda do compromisso ético e social que toda pesquisa científica deve ter, esperamos que os resultados deste trabalho não fiquem limitados ao ambiente acadêmico, surtindo pouca ou nenhuma mudança efetiva no campo social e, mais especificamente, nas salas de aula da educação básica. Precisamos nos dedicar à valorização e à divulgação dos saberes científicos, especialmente aqueles relativos às áreas de humanas, já que muitos não lembram desse campo de estudos quando pensam em ciência. Segundo argumenta Rajagopalan (2004) quando trata do projeto de lei de Aldo Rebelo em prol do purismo linguístico, uma vez que é escassa

a divulgação de resultados de estudos científicos na área de linguagens, as pessoas, desinformadas, ainda se mantêm preconceituosas, amoldadas por visões de mundo bastante restritas no que diz respeito ao idioma, sua aprendizagem e sua (re)produção. Ou seja, há ainda muito desconhecimento quanto às práticas de linguagem, o que faz propagar incertezas e equívocos de ordem linguística. Zelar pela divulgação geral dos trabalhos científicos, torná-los acessíveis ao público que realmente deve usufruir deles constitui o compromisso político do pesquisador.

No que diz respeito às questões teórico-práticas que analisamos, a defesa do programa em prol da alfabetização na perspectiva do letramento constitui uma proposta séria, meritória, mas que também implica importantes desafios ao considerarmos a grandeza desse objetivo e as transformações necessárias na prática educacional. Primeiramente, lembramos que a eficácia dos programas de formação continuada será sempre limitada e imprevisível, uma vez que focam mudanças em cognições e práticas, envolvendo seres sociais, que partilham uma dada cultura e que têm identidades pessoais e profissionais. Além das mudanças de paradigmas, as formações docentes continuadas buscam preencher lacunas de uma formação inicial que ainda é insuficiente, pelo menos quando falamos de Brasil. As licenciaturas ainda não oportunizam aos professores vivenciarem e se apropriarem de fato daquilo que lhes é orientado, o que justifica a proposição e a realização do PNAIC. Naturalmente, então, que as formações, frente a uma diversidade de anseios e nesse formato em que têm sido oferecidas, ainda não alcancem os resultados prontamente esperados e constituam ainda um processo que se fortalecerá em um período de tempo maior que a própria formação em si. Ademais, conforme Gatti (2003, p. 201), tudo dependerá também de “laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais, entre o programa e sua proposta e os professores-cursistas”.

[...] esses profissionais [os professores] são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (GATTI, 2003, p. 192)

Assoma-se a isso o fato de que o uso das expressões “alfabetizar letrando” ou “na perspectiva do letramento” remete uma indissociabilidade entre estas duas ações, alfabetizar e letrar, uma associação que deve ser esclarecida e evidenciada ao longo da formação. Também, significa um ensino que ultrapasse os saberes instituídos como escolares, que seja contextualizado segundo as inúmeras situações comunicativas. Assim, a perspectiva de se Alfabetizar Letrando⁶ direciona para uma abordagem crítica do objeto de ensino. Pressupõe considerar e discutir o micro e o macrossocial (aspectos culturais, econômicos e políticos), principalmente porque o letramento significa contemplar os usos efetivos da língua, o que não acontece fora do contexto social; nem este se restringe à escola, é a-histórico ou apolítico. “Estar alfabetizado” hoje deve ser sinônimo de saber utilizar textos em situações comunicativas reais e, por isso, marcadas por questões culturais, políticas e históricas que devem ser divisadas e discutidas. A formação escolar deve, pois, tratar também de questões dessa natureza, de modo a não contribuir com desigualdades e opressões.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua materna não pode se restringir à transmissão de normas e sistemas. Ele deve acontecer no viés do que propõe Pennycook (1998), sendo de caráter político e, portanto, voltado também para as bases ideológicas da sociedade. Ao nos dedicarmos a um trabalho que busque criticar e alterar fundamentos, almejamos a transformação efetiva do cenário escolar, o qual acreditamos ainda enfrentar limitações complexas e diversas, relativas a interesses políticos, a questões histórico-sociais e à formação docente, fatos estes que serão contemplados nas discussões que desenvolvemos neste trabalho. Nessa esteira, num programa de formação amplo como o PNAIC e cujas propostas iniciais pretendem-se relevantes para melhorias no ensino básico, é importante que esses entraves sejam considerados.

Portanto, a realidade com que trabalhamos mostra-se bastante complexa. Nosso objeto de investigação é um programa governamental que, sendo notadamente político, propõe-se a atender a uma demanda social, tendo as instituições universitárias como intermediárias de todo o processo. As instituições de ensino superior, por sua vez, têm contextos, compreensões e até limitações

⁶ Em letras iniciais maiúsculas para representar nossa concepção, a partir de nossa leitura: uma alfabetização estreitamente atrelada ao texto e a contextos significativos de interação social, articulada a eles.

específicas, o que é característico de cada esfera social; têm ainda formas particulares de pensar o ensino e as relações políticas e têm passado por transformações elementares que, certamente, surtem reflexo em suas práticas.

O mesmo acontece com o contexto das escolas públicas, a cujos profissionais o programa se dirige. As instituições de ensino básico estaduais e municipais atendem, a princípio, a um público de menos prestígio socioeconômico e que, no campo da educação, também enfrenta privações infraestruturais e de acesso ao conhecimento e à cultura. Apesar de julgamentos depreciadores de que é alvo, essa audiência tem uma bagagem de conhecimentos muitas vezes não coincidente com os saberes legitimados. São outras produções culturais, outras formas de conhecer, outras realidades que têm sido suprimidas nos ambientes escolares. É nesse sentido que Santos e Meneses (2010) usam a metáfora de “epistemologias do Sul”, a qual representa o sofrimento humano em um mundo dominado e dirigido pelos interesses do capital, em que são respeitadas apenas as normas epistemológicas dominantes (do Norte), que valorizam determinados saberes e reflexões em detrimento de outros. O Sul representa, então, não necessariamente o Sul geográfico; ele se traduz na diversidade, nas classes e nos grupos sociais subordinados; em tudo aquilo que não é relevante e compreensível para a elite, seja ela local ou mundial. Para os autores, os grupos humanos que aí se inserem têm eliminados seus direitos sociais e econômicos, fazendo-se descartáveis.

À vista desse contexto multifacetado e, por vezes, hostil, é preciso que nos dediquemos à análise das propostas de ensino-aprendizagem defendidas pelo PNAIC, a partir de uma abordagem expressamente crítica.

2.2 UM ESTUDO EM LA PELO VIÉS ONTOLÓGICO DA TEORIA DE REDES

À vista dessas considerações e em consonância com os pressupostos da LA, nosso contexto de pesquisa determinou a teoria metodológica que nos permitiu melhor decifrar as relações a partir das quais o PNAIC se estabelece e que impactam sua formatação como programa oficial de formação docente. Optamos, assim, pelos parâmetros metodológicos da Teoria Ator-Rede (ANT⁷), por meio da

⁷ Adotamos o acrônimo ANT, referente à denominação em inglês *Actor-network Theory*, já que esse é o nome também utilizado pelos autores que aqui referenciamos. Além disso, Latour defende o uso

qual divisamos uma possível composição de rede de actantes de que também participa o PNAIC. Parte de nosso trabalho investigativo é, pois, reconhecer e descrever os rastros deixados por esses actantes no emaranhado de relações a que se associa o programa.

A ANT, um subcampo alternativo da teoria social, segundo Latour (2012), surgiu da necessidade de se repensar o que se denomina como “domínio social”, não concebido inteiramente como um estado estável das coisas, mas como uma complexa rede de elementos heterogêneos que estão continuamente se recompondo e se reassociando. A heterogeneidade reside no fato de que, sob a perspectiva de Latour, a dinâmica social é constituída por movimentos, por “fluxos de translações” ou redes de associações entre humanos e não-humanos, definidas por agenciamentos e sempre abertas para crescer. O autor se contrapõe, assim, à concepção limitada aos humanos e às sociedades modernas (PINTO, 2016).

Uma rede é formada por uma pluralidade de conexões, o que leva os precursores da teoria a representá-la como um rizoma de significações, que se abrem como raízes, como galhos intensamente ramificados. Sob o olhar da ANT, as conexões se reconfiguram continuamente, de modo que qualquer representação gráfica que se faça de uma rede irá representá-la num dado momento no tempo e espaço. Os elementos que se relacionam na cadeia são denominados actantes, os quais se distinguem em mediadores, quando desempenham um papel transformador, e em intermediários, quando são meros transportadores que não modificam significativamente as situações.

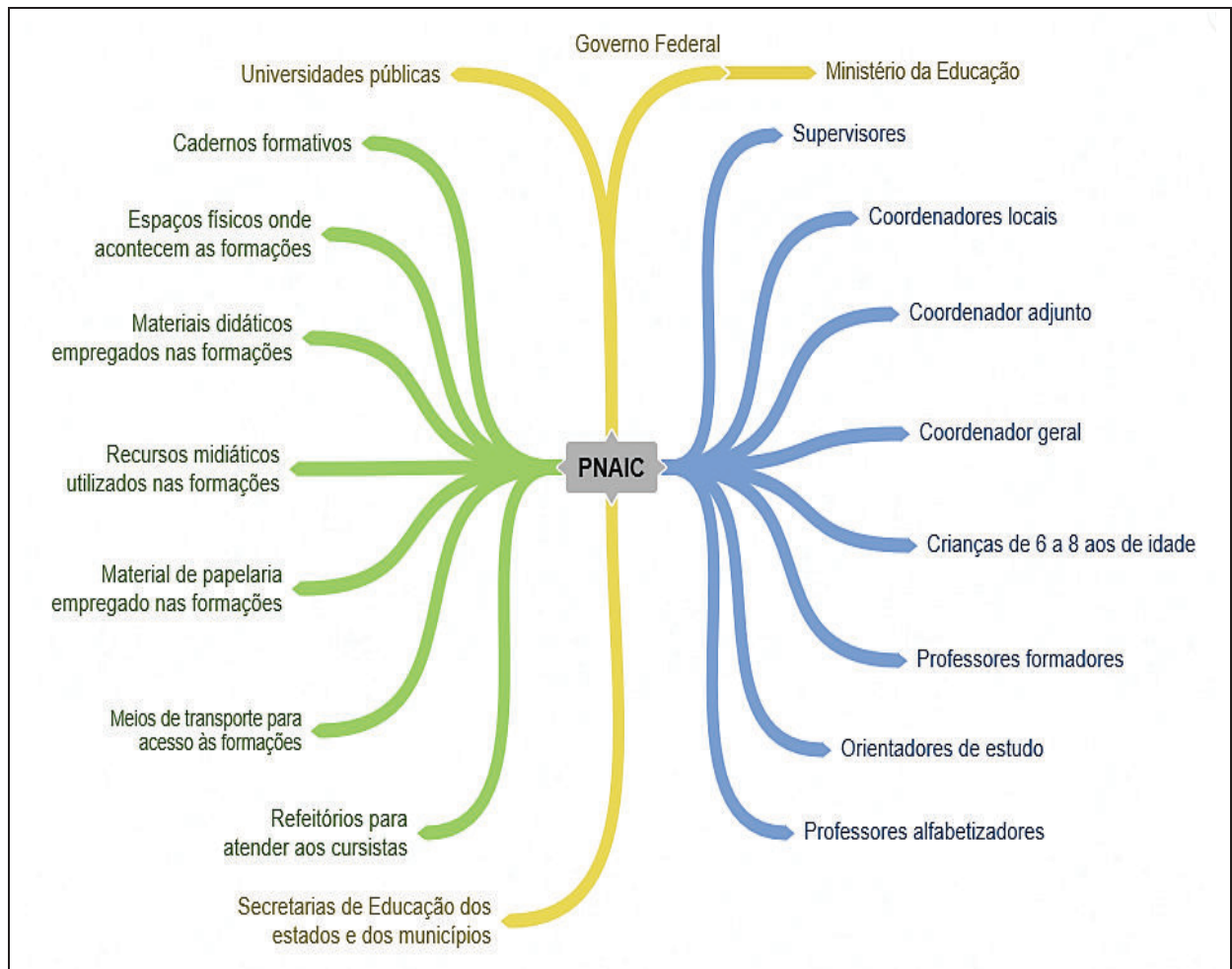
Sob essa perspectiva, o PNAIC é um agregado social que pode ser explicado pelas associações que o produzem, estabelecidas por inúmeros actantes. No esquema que apresentamos na Figura 1, elencamos *alguns* desses dentro do recorte que trazemos para este estudo. Lembramos, entretanto, que, embora estejam ligados diretamente ao PNAIC, muitos deles se relacionam também entre si, desenhando o emaranhado a que nos referimos.

Na listagem de elementos da figura, os recursos midiáticos empregados na realização das formações são exemplos de actantes intermediários, já que não promovem transformações de significados; apenas os transportam. Por sua vez, os cadernos formativos são mediadores, contribuindo sobremaneira para a

de ANT porque, em inglês, significa formiga, inseto que bem representa o trabalho do pesquisador: é o trabalho de uma formiga, que escreve a outras (LATOURE, 2012).

transformação do estado das coisas. Os mediadores, conforme teoriza Latour (2012, p. 65), são bastante complexos, arrastando-nos para muitas direções e para outros agregados.

Figura 1 – Alguns dos actantes relacionados às formações do PNAIC



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do aplicativo *online* COGGLE.

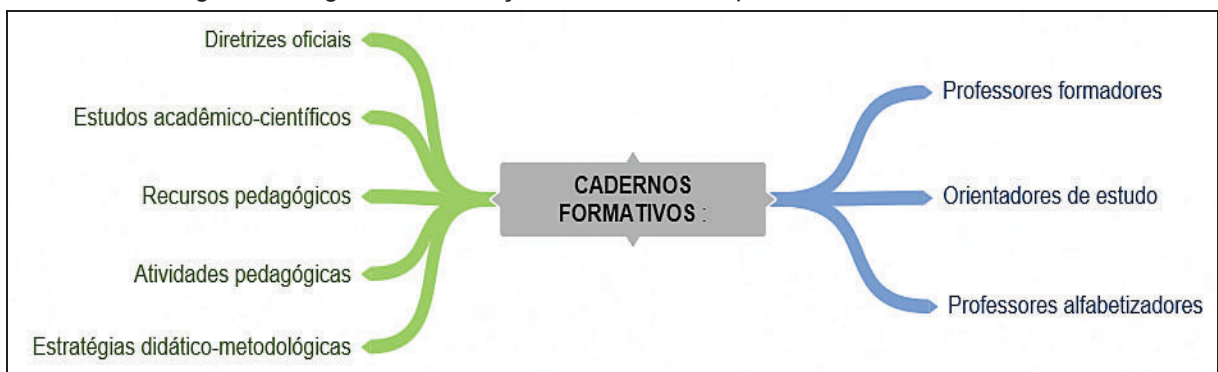
Nota: em azul estão os actantes humanos; em verde, actantes não-humanos; em amarelo, os atores institucionais.

Considerando-se essa complexa configuração, seria muito simplista a compreensão do material formativo como mero produto da ação humana, constituindo uma reunião trivial de brochuras publicadas em capa flexível, com a finalidade de subsidiar a formação dos cursistas, preparando-os para a alfabetização e o letramento de estudantes brasileiros. Esse material é um conjunto de folhas escritas que agrega estudos da academia e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica, em salas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, mas que desempenham papel determinante e abrangente nas formações e nas

práticas escolares. As práticas dos professores alfabetizadores são, em alguma medida, transladadas pelas unidades estudadas. Os cadernos são um híbrido, estando repletos das vozes de estudiosos e de suas pesquisas, de vivências de alguns professores da rede pública de ensino, de memórias da história da educação, da legislação relativa às práticas alfabetizadoras, enfim, de um conjunto de elementos humanos e não-humanos que são mobilizados e que se misturam na materialidade escrita.

Em nosso estudo, os fascículos formativos são nossa porta de entrada na rede do PNAIC; foram a base documental que instigou nossos questionamentos e a partir de onde desenvolvemos nossas análises. Esse material nos permitiu compreender e explicar o PNAIC a partir de suas proposições teórico-práticas, ao percebermos nos cadernos os rastros das associações de que o programa participa e que lhe dão significado no campo político-educacional do país. Conforme ilustramos limitada e concisamente na figura a seguir, os cadernos estabelecem importantes associações dentro da rede em que se inserem; as relações que constroem e de que são construídos são decisivas para o debate que propomos.

Figura 2 – Algumas associações estabelecidas pelos cadernos formativos



Fonte: Elaborada pela autora a partir do aplicativo *online* COGGLE.

Nota: em azul estão os actantes humanos; em verde, actantes não-humanos.

A ANT ainda traz em seu bojo o que denomina de “caixas-pretas” (PINTO, 2016; LATOUR, 2012). Estas são actantes já estabilizados, reconhecidamente consolidados e não sendo, por isso, colocados em debate. Entretanto, pode ser uma estabilidade aparente. Havendo controvérsias, ou seja, situações em que os actantes discordam quanto ao que antes era pacificamente aceito, elas são a chave para abertura dessas caixas. Discordâncias e contradições podem se tornar invisíveis devido à frequência com que os vocábulos são associados. Por isso,

nosso movimento com este trabalho é dar força a controvérsias para abriremos a caixa-preta que guarda essa compreensão.

Sob essa perspectiva, em nossa pesquisa, buscamos dar visibilidade às expressões “alfabetizar letrando” ou “alfabetizar na perspectiva do letramento” como uma caixa-preta. Trata-se de construções linguísticas empregadas nos cadernos formativos do programa e já, de certa forma, estabelecidas nos *discursos* do campo educacional, sobretudo na academia. Entretanto, o uso habitual e muitas vezes marcado pelo afastamento entre teoria e prática pode levar a incompreensões que reverberam nas práticas das salas de aula. Somamos a essas razões o fato de que o PNAIC tenta minorar a insuficiência da formação inicial, que muitas vezes ainda não permite ao professor se apoderar do que lhe é orientado nas licenciaturas. A partir desse contexto, as expressões parecem ter alcançado um suposto pacifismo quanto ao seu significado, dadas as posições teóricas de um grande número de autores. Para Soares (2017), contudo, alfabetização e letramento são, na verdade, temas ainda polêmicos, que envolvem problemas não resolvidos, já que persiste o fracasso em se alfabetizar e letrar crianças brasileiras.

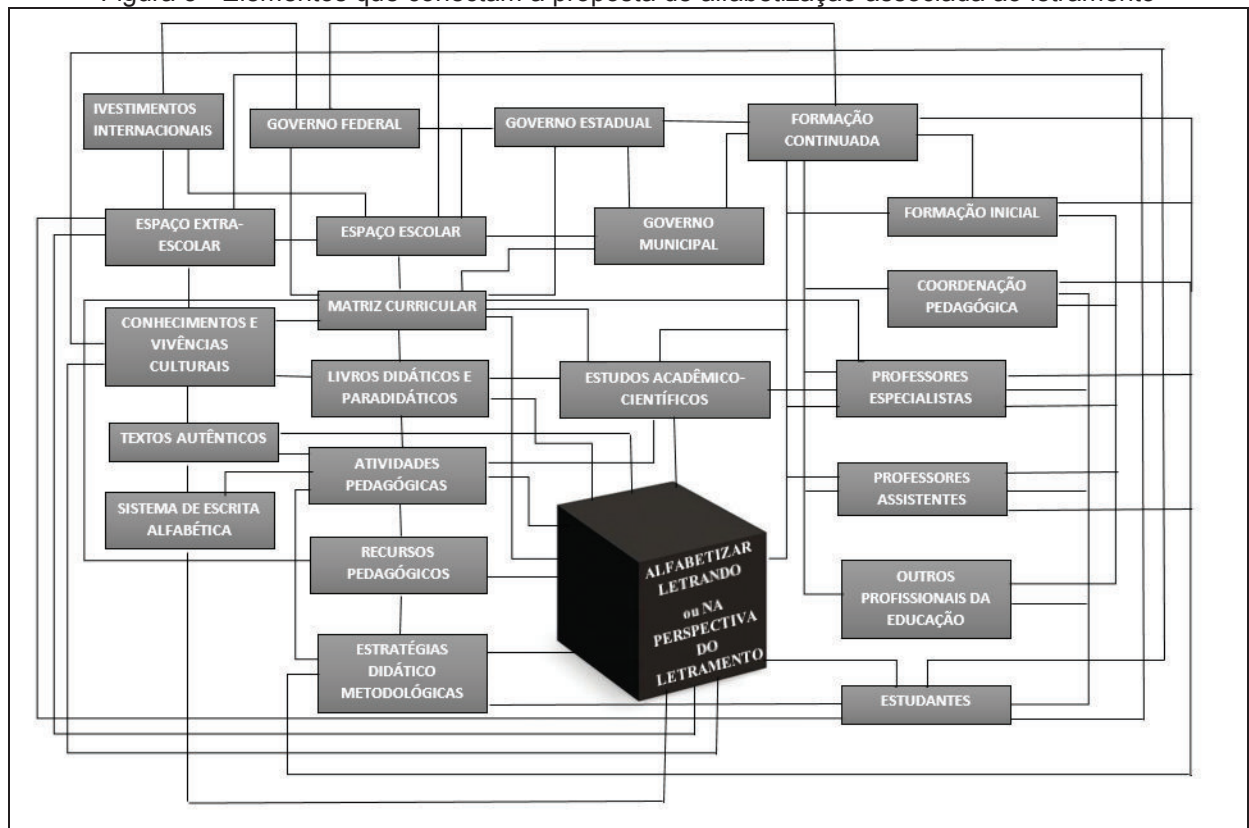
Atualmente, essa polêmica tem ganhado força especial a partir dos discursos do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o que é discutido em artigo recente de W. Silva (2019). Abriu-se a caixa-preta que comporta alfabetização e letramento ao se buscarem desconstruir conceitos e práticas instituídos a partir de décadas de estudos e pesquisa. O governo tem rechaçado a produtividade de uma alfabetização que caminhe com o letramento e, além disso, tem defendido o método fônico como método oficial para se alfabetizar no Brasil, em substituição às estratégias globais de alfabetização, com enfoque no texto⁸. Retorna-se, pois, à defesa da autonomia da alfabetização em relação ao letramento, o que associamos

⁸ Essa opção teórico-metodológica ficou evidenciada no Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. O documento remete à consciência fonêmica e à instrução fônica sistemática entre os componentes essenciais para a alfabetização. A consciência fonêmica restringe-se aos sons individuais, diferentemente da consciência fonológica a que remetem autores e pesquisadores dedicados à alfabetização, como Morais (2012). A consciência fonológica — que não é suficiente, mas tem importante papel no processo de alfabetização, segundo esse autor —, é mais abrangente: conforme Gabriel (2017, p. 82), “refina as representações mentais dos fonemas e agrega uma representação ortográfica”. Além dos sons individuais, contempla a habilidade de manipular sílabas, parte de sílabas, rimas, palavras inteiras: comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar palavras iniciadas pela mesma sílaba ou que têm mesma letra inicial etc. Ademais, o Decreto não fala em “letramento”, mas em “literacia”, que não é um termo sinônimo. Este diz respeito a um conjunto de habilidades relativas às práticas de leitura e escrita, porém, relativas a conhecimentos linguísticos aplicados na construção do tecido textual (GABRIEL, 2017): conhecimento lexical, variação linguística e de registro, sintaxe da língua escrita, processos de inferências, entre outras.

ao que a literatura tem denominado de “curvatura da vara” (SOARES, 2017). Logo, de fato, ainda se fazem necessárias análises que considerem a relação entre o que é idealizado na teoria e o que se tem conseguido ou não realizar nas salas de aula, o que, no contexto do programa, esboça-se nos relatos de professores da educação básica.

A princípio, ainda que em meio a acalorados debates, parece-nos que as expressões se estabilizaram num padrão de rede, cujo recorte representamos na Figura 3. O entendimento de que ‘alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis, devendo, pois, se fazerem presentes nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental’ é uma idealização professada, de modo geral, por autores estudiosos da área.

Figura 3 - Elementos que conectam a proposta de alfabetização associada ao letramento



Fonte: Elaborada pela autora.

Na imagem, buscamos construir uma possível composição da rede de actantes que envolvem a proposta de alfabetizar letrando ou em contexto de letramento que tem vigorado no campo educacional. As práticas didático-metodológicas de alfabetização e letramento nas salas de aula do ensino básico são

induzidas pela atuação de todos esses elementos — e tantos outros, já que lembramos aqui as limitações dessa representação, vez que as relações estabelecidas são em número infinito, continuamente construídas, desconstruídas e redefinidas. Por exemplo, na parte superior direita da figura, temos a formação continuada, fruto de inúmeras relações. A partir dela, outras relações se constroem e alcançam outras esferas do coletivo social que não estão representadas. O próprio PNAIC se ramificaria aí, relacionando-se também com outros elementos da teia: as instâncias governamentais, a proposta de alfabetizar letrando, os professores especialistas, a coordenação pedagógica, as atividades pedagógicas, e assim por diante. É nesse sentido que a ANT reconhece que um actante pode ser decomposto em uma rede, assim como uma rede pode, agregando-se em sua heterogeneidade, funcionar como um ator.

Propomos, assim, uma releitura das expressões, especialmente no que diz respeito a como se associam, de fato, na prática. Apropriamo-nos desses conceitos para questionarmos como a dimensão linguística da alfabetização, ou seja, o trabalho com o sistema de escrita alfabética e ortográfica, se associa com as abordagens de textos, o letramento. Isso porque a nossa participação como professora formadora do programa permitiu-nos divisar, na prática pedagógica, embates relativos a como se compreende a alfabetização na perspectiva do letramento, especialmente a partir das experiências didáticas compartilhadas durante os encontros formativos e que tinham como propósito atestar a possibilidade de um trabalho que agregue o ensino da escrita com a leitura e a produção de textos. No momento de se colocar em prática um ensino que associe a aprendizagem do sistema de escrita e o trabalho com textos que circulam socialmente — ou seja, de natureza diferente daqueles criados como pretexto para o ensino de conteúdos disciplinares —, há divergências quanto ao “como” se alfabetiza letrando, as quais constituem as controvérsias com que trabalhamos e que dão visibilidade maior a alguns dos actantes que este trabalho circunscreve: as instâncias governamentais e seus interesses, os estudos acadêmico-científicos, os professores alfabetizadores em sua prática pedagógica, os alunos em suas vivências, tudo isso materializado nos cadernos formativos. Esses atores não podem se ignorar, uma vez que, em certa medida, entrechocam-se ao longo das formações do PNAIC e posteriormente a elas, nas salas de aula do ensino básico.

Se na perspectiva da ANT nada é estável, nem mesmo os conceitos escapam dessa dinâmica. Em consonância com a interpretação de Latour de que os conhecimentos consolidados em que se apoiam os trabalhos científicos são exemplos de caixas-pretas (PINTO, 2016), questionamos a compreensão do que seja alfabetizar letrando ou alfabetizar na perspectiva do letramento, especialmente no que podemos divisar a partir de nosso recorte: as seções teóricas “Aprofundando o Tema” e os relatos de experiências que permeiam todos os cadernos de estudo do PNAIC voltados à área de linguagens.

Nesse material, as expressões parecem ter ganhado solidez na voz proeminente de Soares (1998), em obra dedicada exclusivamente à discussão dos conceitos de letramento e alfabetização em suas diferentes facetas: “Letramento: um tema em três gêneros”. No livro, os conceitos são explanados a partir de três gêneros textuais distintos: verbete, texto didático e ensaio. A obra é citada em cinco textos dos cadernos que esclarecem os conceitos de alfabetização e letramento (cf. Quadro 2). Morais e Albuquerque (2004, 2010) são também referenciados em três textos dos cadernos por também apresentarem definições para esses termos. Seus trabalhos têm como precedentes os estudos de Soares (1998, 2003b), citados ao longo das publicações. Estes e outros autores são ainda referenciados nos cadernos formativos quando se buscam exemplificar estudos e práticas que relacionam alfabetização e letramento. De igual modo, seus escritos dialogam com as proposições de Soares, sendo citadas publicações da autora.

Fato determinante para a construção das controvérsias foram as reiteradas referências a outros cinco trabalhos de Soares em defesa de um ensino sistematizado do SEA, à vista do que a autora denominou “desinvenção da alfabetização”, consequência da primazia ocupada pelo letramento e da perda de especificidades necessárias para o ensino e a aprendizagem da escrita (SOARES, 2004). Assim, a autora é também citada por tratar das especificidades de cada um desses processos e por defender o ensino explícito e direto do SEA, a partir de um planejamento que favoreça atingir objetivos e que não acabe por se constituir mera listagem de prescrições que se tornarão rotineiras (Ano 2, Unidade 2). Essa defesa pode levar a distinções e prevalências na prática pedagógica, a respeito das quais discorreremos neste trabalho.

Quadro 2 – Bibliografias referenciadas para abordagem conceitual de alfabetização e letramento

Foco de abordagem nos cadernos	Autor	Referência da obra	Frequência nos cadernos (número de textos)
Esclarecimento conceitual de alfabetização e letramento	Magda Becker SOARES	SOARES, Magda Becker. Letramento : um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.	5
	Artur Gomes de MORAIS Eliana Borges Correia de ALBUQUERQUE	MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. _____. _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.	3
Alfabetização e letramento como práticas associadas: alfabetizar letrando	Eliana Borges Correia de ALBUQUERQUE Artur Gomes de MORAIS	ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação , v. 13, n.38, maio/ago. 2008.	3
	Magna do Carmo Silva CRUZ	CRUZ, Magna do Carmo Silva. Alfabetizar letrando : Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: UFPE, 2008.	3

	<p>Eliana Borges Correia de ALBUQUERQUE</p> <p>Andrea Tereza Brito FERREIRA</p> <p>Artur Gomes de MORAIS</p>	<p>ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. In: 10th. INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EARLY SPECIAL INTEREST GROUP ON WRITING PROGRAM, 2006, Antwerp, Bélgica. Sig writing, v. 01, 2006, p. 42.</p>	1
	<p>Eliana Borges Correia de ALBUQUERQUE</p> <p>Andrea Tereza Brito FERREIRA</p>	<p>ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: 28., REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: [s.n.], 2005, p. 1 – 19.</p>	1
<p>Letramento e alfabetização como processos distintos, embora indissociáveis</p>		<p>SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26., REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: [s.n.], 2003, p. 1–18.</p>	4
	<p>Magda Becker SOARES</p>	<p>SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr., nº 25, 2004.</p>	3
		<p>SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>_____. São Paulo: Contexto, 2006.</p>	2

		SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) A escolarização da leitura literária . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	1
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A presença hegemônica das definições de Soares para alfabetização, letramento e alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento, bem como de suas proposições didático-metodológicas nos textos de estudos do PNAIC e de obras nestes referenciadas, direciona para a caixa-preta que buscamos “abrir” em nosso estudo. Inserindo-se a voz da autora, vemos que não são feitas incursões mais profundas nos estudos da relação entre alfabetização e letramento. Os cadernos retomam os conceitos como já consolidados e, supõe-se, concordantemente aceitos, já que o propósito do material é construir um referencial teórico em que fundamenta as discussões.

Logo, na perspectiva da ANT, o diagrama em que esquematizamos a rede de relações que envolve a proposta de alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento, defendida pelo PNAIC (Figura 3), é uma representação do território por nós observado e vivenciado mais diretamente. Não pretendemos esgotá-la, até mesmo porque seria impossível fazê-lo; outras representações poderiam ser feitas, infinitamente. Mas esperamos que essa representação gráfica possa evidenciar a legitimidade de nosso objeto de estudo, inserido numa realidade ampla e complexa, que envolve elementos heterogêneos e cuja dinâmica é continuamente alimentada por actantes, humanos e não-humanos.

2.3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA DOCUMENTAL E INTERPRETATIVISTA NA LA

O presente trabalho constitui uma pesquisa documental, procedimento este delineado a partir dos objetivos propostos para esta investigação. Conforme esclarece Gil (2002), nem sempre é clara a distinção entre pesquisa bibliográfica e

pesquisa documental, já que as fontes bibliográficas “nada mais são do que documentos impressos” (GIL, 2002, p. 46); também, porque muitas fontes documentais em algumas pesquisas são consideradas fontes bibliográficas noutras (jornais e revistas, por exemplo). Nesse sentido, segundo o autor, “é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura.” (GIL, 2002, p. 46). O diferencial, então, segundo compreendemos, está na finalidade desta leitura.

Nossa fonte principal de documentos foram os cadernos de formação do PNAIC com enfoque em Linguagens, estudados no primeiro ano da realização do programa, em 2013. Nesta investigação, nós os assumimos como porta-vozes da política oficial e da produção científica na área e, ainda, como a “porta de entrada” na rede de relações do PNAIC. Eles são constituídos, além de outros conteúdos, de discussões teóricas e de relatos práticos a partir dos quais são desenvolvidas análises de natureza pedagógica. Esse material é, pois, fruto de levantamento bibliográfico e dialoga com observações realizadas pelos autores em contextos investigativos. Aos cursistas servem, assim, como um conjugado teórico-prático que lhes permite conhecer e aprofundar saberes e fazeres. Logo, assemelham-se a material bibliográfico e de teor científico.

Contudo, no contexto desta tese, nosso interesse ao procedermos à leitura analítica do material formativo do programa se difere do objetivo primeiro que motivou sua produção: não fazemos uma leitura para conhecermos as diferentes contribuições dos autores sobre o tema pesquisado, alfabetização e letramento; não nos colocamos à frente deste material tomando-o como aporte teórico-científico para nossa pesquisa. Os cadernos servem-nos como documentos ou fonte documental porque, no contexto desta investigação, são explorados como objetos de investigação e de discussão ao serem alvo de tratamento analítico. Ainda, em conformidade com os postulados de Cellard (2012), podemos tomar esses cadernos como testemunhas da ação formativa do programa, sendo por nós recontextualizados histórica e socioculturalmente quanto à sua produção, permitindo-nos realizar algumas reconstruções.

Também, esta pesquisa se alinha ao paradigma qualitativo-interpretativista. Seu propósito contempla aspectos humanos e não-humanos, questões políticas, diversidades sociais, econômicas e culturais, ou seja, fenômenos que requerem

interpretação, muito além dos dados quantificadores. Sua base, portanto, reside no entendimento de que, ao interpretar uma realidade social, o homem pode construir vários significados para ela, de modo que não há apenas uma realidade, mas várias (MOITA LOPES, 1994). Essa forma de investigação vai ao encontro de nossa proposta, uma vez que esta busca dar conta de uma pluralidade de vozes derivadas de diferentes domínios (educacionais, políticos, sociais, históricos), fazendo-o por meio da interpretação de significados que divisamos no material formativo específico do PNAIC.

Compreendemos os objetos investigados dentro do contexto complexo em que se inserem e ocorrem, conforme argumenta Morin (2001, p. 40), para quem “o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso informações e dados no seu contexto para que tomem sentido”. Por isso, a partir da leitura do material formativo e de bibliografias dedicadas ao aprofundamento conceitual-metodológico de alfabetização e letramento, buscamos fazer o levantamento da conjuntura socioeconômica, histórica e política dentro da qual se propôs o referido programa e em que foram elaborados os cadernos de estudo. Não foi despropositadamente que, ao longo deste trabalho, discorreremos sobre o cenário histórico e político de produção do material analisado e de realização das formações do programa. Além disso, perpassamos pelo universo profissional dos autores desses documentos, para que conhecêssemos as estruturas institucionais e conceituais em que estão alicerçadas as formações do PNAIC. Cellard (2012) aponta como primordial avaliar o universo sócioeconômico, cultural e político que envolve a produção e a recepção dos documentos, ainda que estes tenham sido escritos em um passado recente. Foi a partir desse contexto que buscamos compreender particularidades, analisar os conceitos apresentados pelos autores dos cadernos, seus argumentos e suas opções metodológicas.

Especialmente, consideramos se tratar de um programa oficial de formação docente, em que os autores falam em nome de um grupo social, manifestando razões e interesses deste. Não seria, então, possível ignorar a forte presença política nos documentos; também não, as relações existentes entre os autores desse material e os escritos por eles elaborados, uma vez que estes somam suas próprias construções teóricas, interpretações bibliográficas e percepções também pessoais.

Leituras, releituras e fichamentos da bibliografia e dos cadernos formativos tiveram papel central em todo o processo investigativo. Quanto a estes, a ordem de leitura obedeceu à própria sequência de organização do material: primeiramente, os cadernos gerais (2 fascículos), que apresentam uma visão mais global do programa e das propostas, seguidos do grupo de oito cadernos para cada ano da primeira etapa do ensino fundamental (ao todo, 24). A leitura analítica dos documentos permitiu-nos identificar aspectos situacionais relativos ao contexto político-educacional a que o programa se vincula, concepções teóricas e didático-metodológicas, valores e práticas historicamente reproduzidos ou ressignificados no contexto da formação.

Partimos do pressuposto de que, uma vez que vivemos em um mundo atravessado por relações de poder inerentes a quaisquer situações (cf. MOITA LOPES, 2009), era preciso, nessa perspectiva, divisar as vozes que marcam o material analisado. Nele, por exemplo, vemos a presença assinalada da academia, dos professores da escola básica e do próprio governo federal. Entender como esses atores se movimentam para que o PNAIC se configure como tal é o desafio de nosso estudo.

Além disso, considerando que tudo é necessariamente político (FREIRE; MACEDO, 2013; PENNYCOOK, 2001) — até mesmo e principalmente a língua, que reflete e pode construir desigualdades — e em se tratando da prática educativa, é preciso saber que política a constitui, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (FREIRE; MACEDO, 2013). Pennycook (2001) defende que a LA deve preocupar-se em como a sala de aula está relacionada a contextos mais abrangentes, de natureza social, cultural e política. Essa é, pois, a extensão do nosso propósito com esta investigação.

Essas questões nos importam, uma vez que a educação pode contribuir para a manutenção do cenário de distinções e desvalorização social e política. Ela pode dar a falsa ideia de que se promove cidadania a partir de um ensino total e unicamente moldado pelas práticas escolares e até aprisionado a elas. Reconhecemos a importância dessas práticas e, por isso, não é nosso propósito condená-las. No entanto, a exclusividade do LE não é suficiente e se mostra pouco produtiva quando se pensa numa educação crítica e que amplie a habilidade discursiva e as atuações sociais dos estudantes, pois neutraliza-lhes a participação ao reproduzir e estabelecer hierarquias. Os estudos de Paulo Freire já mostravam

isso. Aliás, pode-se até mesmo fazer crer que só é cidadão aquele que tem acesso ao ensino escolarizado, ou seja, à escrita, concepção que se contrapõe à valorização da ecologia de saberes⁹. A riqueza da variedade de conhecimentos e as possibilidades de criação e expressão a partir dela é que devem ganhar evidência nas situações didáticas.

Entendemos, assim, que há relações de tensão e de desigualdades na comunicação verbal nas salas de aulas, especificamente entre docentes e alunos e entre esses grupos e os interesses governamentais. Podem acontecer intervenções nos ambientes escolares que, ilusoriamente, propõem mudanças em prol da democracia na construção do conhecimento, mas, por fim, acabam contribuindo para a manutenção da hierarquia social, política e econômica. A consequência disso é que a escola, tradicional e notadamente, ainda faz sobressair o enfoque no letramento escolarizado, no sentido de Street (2014) de “pedagogização do letramento”, com as práticas pedagógicas limitadas e limitantes ao se restringirem a conteúdos sistêmicos, pré-definidos, muitas vezes, por um currículo geral e estagnado. Talvez esse tipo de abordagem dos objetos de ensino possa não causar desconforto àqueles alunos provenientes de grupos mais letrados, mas podem parecer estranhos e sem proveito para aqueles oriundos de ambientes que tenham menos familiaridade com a língua escrita. Esse cenário é fruto, então, de desigualdades que marcam o contexto socioeconômico externo à escola, mas que têm implicações diretas na linguagem verbal, o que reforça a relação desta com questões de poder.

À vista desse contexto, lembramos que a abordagem política em LA, devido a seu teor necessariamente crítico e pontual, exige compromisso com uma investigação que seja ética, uma vez que, segundo Moita Lopes (2009), nem todos os significados são válidos e legítimos. Também, Fabrício (2006) vincula a indispensabilidade de uma postura ética estreitamente atrelada à LA como campo de saber:

⁹ A ecologia de saberes, um conceito de Boaventura de Souza Santos (cf. SANTOS; MENESES, 2010), refere-se ao reconhecimento da diversidade de saberes existentes — especialmente os oriundos dentre os grupos oprimidos —, saberes estes que devem ser valorizados e que devem dialogar para que aconteça, de fato, a emancipação humana. Segundo o autor, é um processo coletivo, democrático de produção de conhecimento democrático (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014).

[...] afilio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entrecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida, segundo Marcondes (1998), como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que será aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido. Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e auto-reflexivo de deriva de si, sem destino fixo. Aposta, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] – aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere. (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61)

Logo, LA e ética devem se manter estreitamente vinculadas. É preciso sempre se considerarem os possíveis efeitos das pesquisas, especialmente quando assumem uma agenda política, transformadora, intervencionista (FABRÍCIO, 2006). O caminho percorrido pelo pesquisador irá atingir algum plano social, beneficiando ou prejudicando de alguma forma, o que deve ser cuidadosamente considerado.

Além disso, Celani (2005) argumenta que posturas e procedimentos não éticos — como fraude e má conduta intencional ou não — podem levar a danos e prejuízos, seja para os participantes da pesquisa (quando têm lesada a sua dignidade), para os investigadores (em suas interações com colegas, alunos e pesquisadores iniciantes), para a profissão ou, ainda, para a sociedade como um todo, que perde a confiança em pesquisadores. Para a autora, um processo investigativo deve se pautar em valores como confiança, responsabilidade, veracidade, qualidade, honestidade e respeitabilidade, além de não almejar riqueza e poder. Isso está para além de um manual de códigos de conduta (PENNYCOOK, 2001); Kleiman (2002) afirma tratar-se de uma questão de princípio da identidade do linguista aplicado, ao pretender contribuir criticamente para o debate social.

Ainda, segundo Fabrício (2006), o pesquisador tem a responsabilidade de contribuir de modo a favorecer os grupos por ele pesquisados, não para a desvalorização deles. Principalmente porque, no geral, são grupos sem prestígio social; por isso, mais desprotegidos e vulneráveis. Moita Lopes (1996) também alerta para os efeitos de pesquisas sobre esses que insistentemente têm sido

colaboradores de investigações ou sobre os quais estas tratam: em vista das direções que têm sido assumidas por determinados trabalhos, devemos ser cuidadosos em nossa forma de abordagem, para que não colaboremos com a manutenção do controle social ou contribuamos com interesses de grupos dominantes. O autor considera:

Certamente, o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, ie, produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva. Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 11)

Não obstante quaisquer diligências, ainda pode haver danos. Os dados e os resultados, por exemplo, são publicizados em trabalhos científicos e ficam disponíveis para acesso por quaisquer outros leitores. Uma vez colhidas as informações junto aos participantes, elas ficam vulneráveis a interpretações de terceiros ou a serem reutilizadas por outros pesquisadores para objetivos e enfoques que podem ser discordantes daqueles inicialmente propostos por quem as coletou. Esse é um cuidado que buscamos ter, uma vez que analisamos relatos de práticas pedagógicas consideradas exitosas pelos autores dos cadernos. Em muitas situações, assumimos posicionamento divergente destes, à vista das considerações que fazemos sobre os sentidos de alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento.

Por isso, reiteramos nosso compromisso político e ético de contribuir com melhorias na educação e com a formação plena das crianças, desde a fase de alfabetização. Reconhecemos o professor como ator fundamental nesse processo e que deve ser formado para discernir as relações de poder, de modo que também possa permitir a outros distingui-las. Nossa pesquisa pretende servir a esses interesses. Impossível, portanto, que seja objetiva a tal ponto de ser neutra. Contudo, conforme propõe Paiva (2005), munimo-nos do sentimento de responsabilidade e de solidariedade como guia de nossas ações investigativas, de modo a fazê-las éticas por meio da observação atenta das informações, buscando ser fiéis a elas e honestas ao relacioná-las. Frente à vulnerabilidade inerente às interpretações, procuramos assumir posicionamento crítico claro em relação aos procedimentos da pesquisa, ao fato pesquisado e aos resultados interpretados.

Por fim, esclarecemos não ser nossa pretensão depreciar práticas e esforços meritórios. Não se trata também de culpar alguém ou um grupo pelo quadro que retratamos. Importa-nos, sim, melhor compreendê-lo o mais abrangentemente possível, dentro dos limites desta pesquisa, para que o apresentemos como resultado da ação conjunta de muitos fatores que se movem na dinâmica de seu acontecimento, se associam e se embatem em suas relações.

Voltamos ainda a Gil (2002) para destacar que a pesquisa documental tem como vantagem a própria materialidade dos documentos. Mas, transgredindo quaisquer pretensões de interpretação positivista, não se trata de responderem definitivamente a um problema ou de serem garantia de objetividade. Eles permitem, sim, que se melhor visualize o problema pesquisado, que se demore e se aprofunde na análise das fontes, que se volte a elas por outros meios. Entretanto, tal como observa Martins (2004), em se tratando de pesquisa qualitativa, não há neutralidade. A objetividade é relativa, devido à influência do pesquisador; ela provém dos critérios empregados para investigação. Como analistas, buscamos investigar o conteúdo simbólico dos documentos, a partir de um ângulo de leitura, dentre vários outros possíveis. Também por esse motivo, os dados com que trabalhamos ao longo da tese, ao refletirem nossa interpretação, seguem em anexo (Anexo 1) como forma de mostrarmos nossas análises, de oferecermos nosso objeto de estudo a pesquisas posteriores e nosso trabalho à crítica.

3 CONTEXTO DE PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre o objeto de nossa pesquisa e o contexto em que se insere: o programa oficial de formação docente, PNAIC, e o material formativo que orientou os estudos dos cursistas no período de 2013. Apresentamos ainda um breve levantamento sobre os principais aspectos históricos e políticos que marcam a educação até a implantação do programa, uma vez que influenciam, de alguma forma, sua configuração e realização e ainda contribuem para o quadro atual da educação brasileira.

3.1 O PROGRAMA, SUA ESTRUTURA E A DINÂMICA DAS FORMAÇÕES

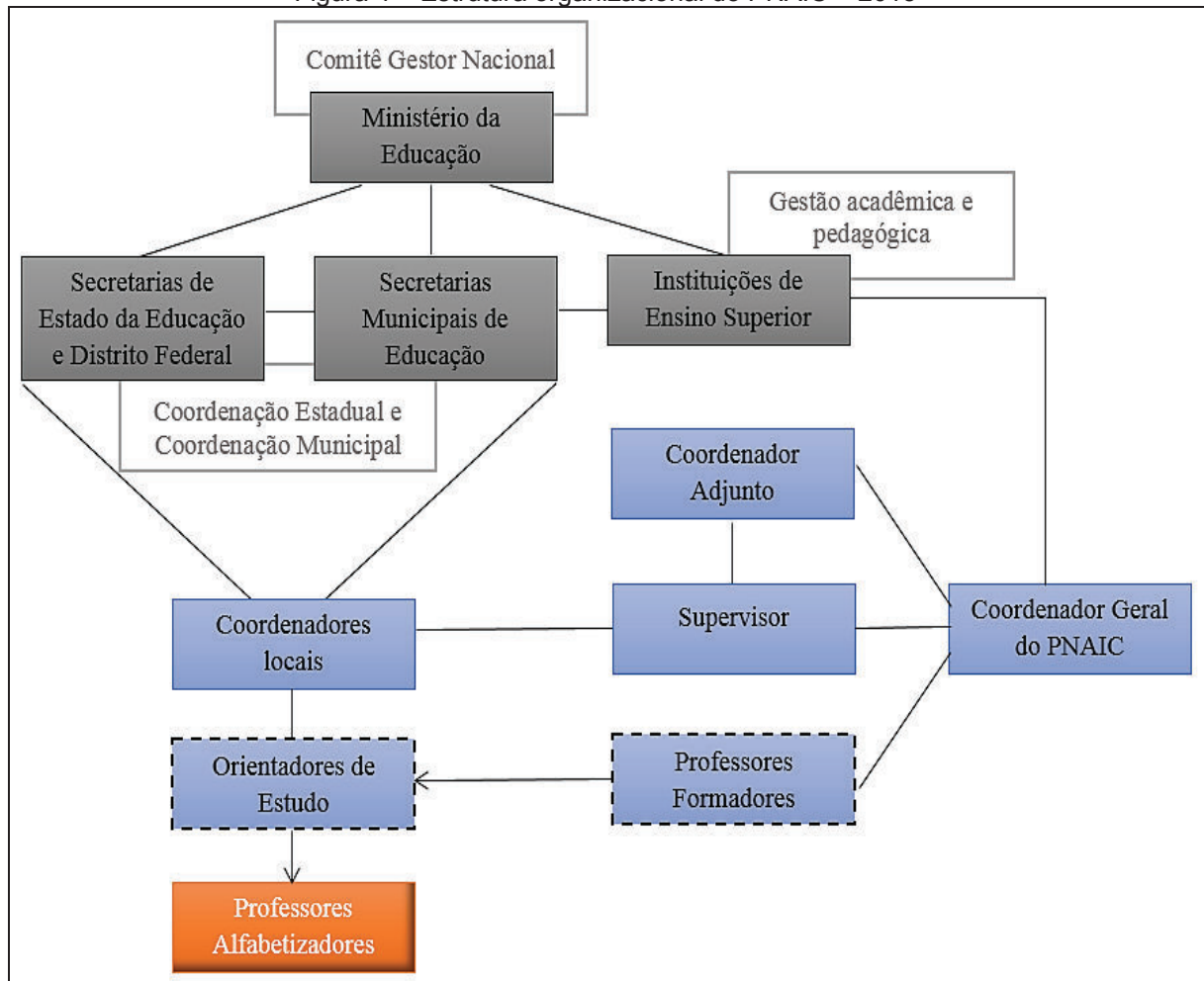
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa de formação docente que visa a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nos três primeiros anos do ensino fundamental, a partir de uma proposta pedagógica que garanta às crianças o direito de alfabetização até o fim dessa etapa, aos 8 anos de idade. A formação é uma parceria entre o Governo Federal — sobretudo por meio do Ministério da Educação (MEC) e de universidades públicas — e as secretarias estaduais e municipais de educação, além do Distrito Federal.

Segundo consta na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, a gestão das ações do programa é presidida pelo MEC. As atribuições do órgão contemplam a distribuição e/ou a aplicação de avaliações em larga escala para aferir o nível de alfabetização dos alunos do 2º e do 3º ano do ensino fundamental (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização, respectivamente¹⁰). Já as Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, o que inclui em suas competências a seleção de formadores e a garantia de espaço físico para a realização das formações presenciais. Por sua vez, os estados, os municípios e o Distrito Federal deverão, além de outras atribuições e de aderir às formações do programa, gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto nas respectivas redes de ensino.

¹⁰ Houve mudanças recentes na configuração e na realização dessas provas, o que trataremos em momento à frente neste texto.

No organograma a seguir (Figura 4), apresentamos a estrutura organizacional do PNAIC em 2013, com foco nos atores que participaram diretamente da realização das formações. Em azul e alaranjado, destacamos os actantes humanos, cujas definições e funções correspondentes elencamos no Quadro 3; em cinza, os grupos institucionais. As figuras com os contornos pontilhados representam os atores que realizam as formações e as setas associam quem as realiza a que grupo de profissionais.

Figura 4 – Estrutura organizacional do PNAIC – 2013



Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 3 – Profissionais envolvidos diretamente nas formações do PNAIC e atribuições funcionais

Atores	Perfil	Funções correspondentes
Coordenador Geral	Professor efetivo da IES, indicado pelo dirigente máximo da instituição. Deve ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e possuir titulação de mestrado ou doutorado.	Coordenar todas as atividades da formação do PNAIC no âmbito do estado e da IES. Dar suporte à ação pedagógica dos professores formadores.
Coordenador Adjunto	Professor efetivo da IES, indicado pelo coordenador geral da formação. Deve ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores e possuir titulação mínima de especialização.	
Supervisor	Escolhido em processo de seleção pública, devendo ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores e possuir titulação mínima de especialização.	
Coordenadores locais	Servidores efetivos das secretarias de educação, com experiência em coordenação de projetos ou de programas federais. Designado um coordenador local das ações do Pacto a cada cem orientadores de estudo registrados.	Estabelecer relação mais próxima com as escolas e os professores alfabetizadores. Monitorar as ações dos orientadores de estudo sob sua responsabilidade. Articular com as secretarias de educação e a equipe gestora.
Professores formadores	Profissionais selecionados pelo coordenador geral da IES, em	Ministrar a formação aos orientadores de estudo, em

	<p>processo de seleção pública. Devem possuir experiência na área de formação de professores alfabetizadores, tendo atuado como tal ou como formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos. Deve ter formação em Pedagogia ou áreas afins, ou ter Licenciatura e possuir titulação mínima de especialização ou estar cursando pós-graduação na área de Educação.</p>	<p>localidade definida dentro do estado.</p> <p>Acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores alfabetizadores.</p>
<p>Orientadores de estudo</p>	<p>Profissionais escolhidos em processo de seleção pública, efetivos na rede pública de ensino que promove a seleção. Devem ser graduados em Pedagogia ou Letras, com experiência mínima de 3 anos nas séries iniciais do ensino fundamental como professores ou coordenadores pedagógicos ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.</p>	<p>Ministrar a formação aos professores alfabetizadores nos próprios municípios em que estes atuam.</p> <p>Acompanhar as atividades pedagógicas dos professores nas escolas em que estão lotados.</p>
<p>Professores alfabetizadores</p>	<p>Profissionais da educação pública que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>Empreender as orientações recebidas nas práticas diárias em sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações constantes no Caderno de Apresentação e em documentos normativos oficiais do programa.

Conforme visualizamos nesse quadro e na Figura 4, as formações são ministradas aos orientadores de estudo (200h de formação presencial em 2013) e

aos professores alfabetizadores (120h). Os orientadores são um elo importante de comunicação e aprendizagem; são responsáveis por integrar os professores alfabetizadores, as propostas do PNAIC e os projetos de trabalho a serem realizados nas salas de aula, em consonância com as expectativas das escolas para a etapa escolar e do próprio programa.

Todos os atores envolvidos diretamente nas formações do PNAIC – coordenadores, supervisores, professores formadores – receberam bolsa como ajuda de custo para participarem do programa¹¹. Os valores variaram entre R\$ 1.500,00 e R\$ 200,00. Além disso, se necessário fosse, era de responsabilidade das coordenações estaduais e municipais custear deslocamentos e hospedagens para os cursistas participarem dos encontros formativos, quando realizados fora das cidades em que residiam e/ou trabalhavam.

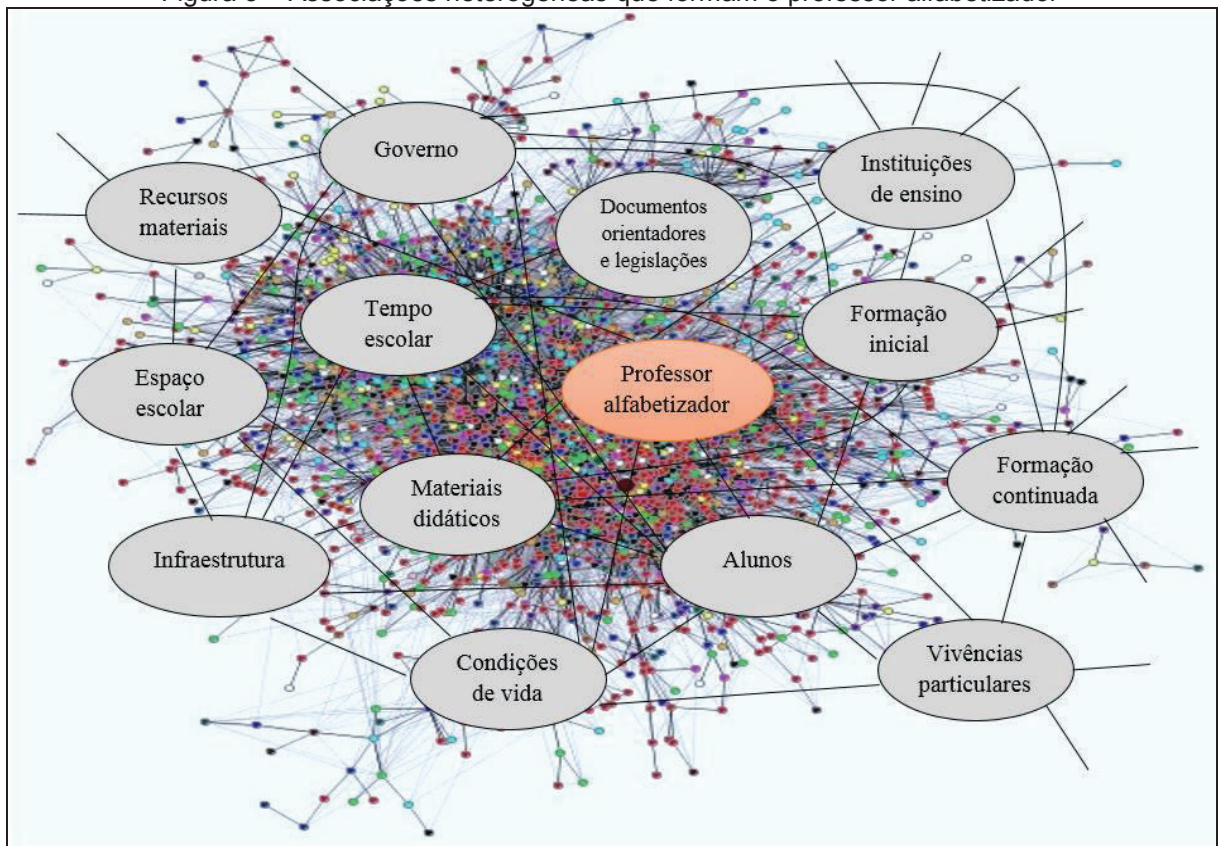
Diante desse quadro organizacional, à luz da ANT, todos os elementos humanos e institucionais, somados a tantos outros não-humanos que também participam do PNAIC, constituem um emaranhado de agregados. Se os elementos humanos, num primeiro momento, eram vistos como os atores principais da formação, chamamos a atenção para o papel determinante desempenhado por instituições, documentos, lugares, enfim, elementos com os quais esses atores interagem. A prática docente resultante no final de toda a movimentação burocrática, organizacional e formativa é um nó dentro de um embaraço de associações que a constroem.

Na perspectiva da ANT, o PNAIC e suas orientações teóricas, didáticas e metodológicas não agem de forma isolada na formação do professor. Também este não é a fonte única e pura de sua prática, mas é o alvo móvel de um amplo conjunto de elementos que também se movem em sua direção, conforme buscamos ilustrar na figura a seguir, com a imagem rizomática ao fundo; o esquema que sobrepõe a

¹¹ O aporte legal para tanto foi resguardado principalmente pelos seguintes documentos: 1) Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; 2) Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 3) Resolução/CD/FNDE n. 4, de 27 de fevereiro de 2013 (alterada pela Resolução/CD/FNDE n. 12, de 8 de maio de 2013), que estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 4) Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013, que definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

imagem é um recorte possível dentro do emaranhado. A identidade profissional do professor, por exemplo, é também construída pela ação de entidades institucionais, a partir de documentos oficiais e cursos de formação inicial e continuada. De igual modo, poderiam constituir esta rede as visões de mundo do professor e do aluno, as respectivas aspirações, os conhecimentos, os vínculos políticos etc., constituindo uma rede infinita de relações e em constante movimento. Cada um desses elementos seria um ponto colorido da imagem rizomática. Na Figura 5, as elipses com as informações equivalem a aproximações visuais de alguns dos infinitos pontos representados em colorido ao fundo.

Figura 5 – Associações heterogêneas que formam o professor alfabetizador



Fonte: Elaborada pela autora. Figura ao fundo do esquema disponível em: <https://rizoma.milharal.org/2012/07/14/a-tirania-das-organizacoes-sem-estrutura/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

À vista de todo o sistema que sustenta o PNAIC e dos atores humanos e não-humanos que a ele se associam, estendemos a ele a metáfora empregada por Latour (2012, p. 75), de uma encenação num palco: “Ninguém sabe quantas pessoas agem simultaneamente num indivíduo”. Assim, quando qualquer um dos

atores age, ele não age sozinho. Ao mesmo tempo, não fica totalmente claro quem ou o que está atuando.

3.2 OS CADERNOS FORMATIVOS

Em 2013, as formações do PNAIC foram realizadas empregando-se uma diversidade de materiais de apoio, os quais serviram para orientação pedagógica dos cursistas e revelam os enfoques didático-metodológicos do programa. Dentre eles, previam-se: 35 cadernos elaborados especificamente para as formações do PNAIC; livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); livros de literatura adquiridos no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e PNBE Especial; obras pedagógicas produzidas pelo MEC e textos disponíveis no Portal do Professor Alfabetizador; bibliografias que tratam da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização; cadernos de avaliação da Provinha Brasil; jogos pedagógicos; outros materiais confeccionados durante o curso (fichas, jogos etc.); revistas; jornais etc. O foco de nossa investigação recaiu sobre alguns dos cadernos formativos, representados na Figura 6, à frente, e descritos no quadro seguinte:

Quadro 4 – Materiais didáticos das formações do PNAIC–2013 analisados na tese

Material	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do PNAIC.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores, apresentação dos princípios da formação docente adotados no programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 cadernos/Unidades para cada curso	Oito cadernos para cada curso (1º, 2º e 3º anos), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros tópicos.

Fonte: Caderno de Apresentação, BRASIL (2012o, p. 34-36).

Os dois primeiros itens dessa lista são cadernos gerais estudados por todo o grupo de professores: o Caderno de Apresentação, que identifica o programa, sua organização e seus princípios; e o caderno Formação de Professores, que apresenta os princípios da formação docente que orientam o programa. No que diz respeito aos cadernos referentes às unidades, foram analisados apenas 24 de um total de 32, já que não investigamos os fascículos destinados à Educação do Campo. Entendemos que estes têm o conteúdo voltado especificamente para uma abordagem intercultural, orientando para outros aportes teóricos distintos de nossa proposta. De igual modo, dada à sua especificidade e constituindo uma área particular de investigação, não analisamos o caderno dedicado à Educação Especial. Nossa opção por esses documentos se justifica por serem eles a base de formação de todo o programa, a partir dos quais foram planejados os encontros presenciais com orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

Figura 6 – Material de análise da investigação



Fonte: Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/comfor/arquivos/c8309c56f9ef34eb53a00aab54efb34a.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.

O curso foi ministrado a quatro grupos distintos, orientados por fascículos específicos: um grupo voltado a docentes de classes multisseriadas (Educação do Campo, que não incluímos em nosso escopo); outro de docentes do 1º ano; outro de docentes do 2º ano; e, por fim, um grupo de professores do 3º ano. A carga horária

dos cursos foi a mesma para todas essas turmas, assim como as temáticas abordadas. O diferencial foram as particularidades a serem consideradas para cada etapa escolar, bem como a forma de abordagem dos temas e do planejamento de aulas para cada ano. Na Figura 6, os cadernos azuis correspondem ao material de estudo dos professores do 1º ano; os alaranjados, dos professores do 2º ano; os verdes, 3º ano. Em cinza estão os dois cadernos gerais que também analisamos.

No Quadro 5, observamos que, ao mesmo tempo em que há uma correspondência temática quanto ao que é trabalhado com os professores de cada um dos anos escolares, há também uma progressão na abordagem, conforme o prosseguimento das etapas desse período destinado à alfabetização. A sugestão de horas dedicadas ao estudo de cada Unidade se refere à formação dos professores alfabetizadores, somando uma carga horária total de 80h.

Quadro 5 – Títulos e ementas dos cadernos formativos para os três primeiros anos do ensino fundamental

Unidade	Ano escolar	Título do Caderno
1 (12 horas)	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2º	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Temáticas gerais: Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.	
2 (08 horas)	1º	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2º	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3º	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Temáticas gerais: Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.	
3 (08 horas)	1º	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização

	3º	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Temáticas gerais: O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.	
4 (12 horas)	1º	Ludicidade na sala de aula
	2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3º	Vamos brincar de reinventar histórias
	Temáticas gerais: A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.	
5 (12 horas)	1º	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2º	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3º	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Temáticas gerais: Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.	
6 (12 horas)	1º	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2º	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3º	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Temáticas gerais: Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.	
7 (08 horas)	1º	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2º	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3º	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades







	Temáticas gerais: Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.	
8 (08 horas)	1º	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2º	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3º	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Temáticas gerais: Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.	

Fonte: BRASIL, 2012n, p. 24-25; BRASIL, 2012o, p. 33.

Internamente, esse material se organiza em seções, como descrevemos no Quadro 6 a seguir. As seções “Aprofundando o tema” e “Compartilhando” forneceram-nos as informações mais relevantes para a análise que propusemos, pois se centram nas orientações teóricas e didático-metodológicas, trazendo também atividades pedagógicas que são relatadas para comprovar possibilidades práticas. Os relatos de atividades exitosas que os constituem provêm do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas públicas de Pernambuco, sendo os professores que os historiam colaboradores dos trabalhos investigativos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). Esse centro tem uma longa caminhada em pesquisas na área de alfabetização e letramento, tanto de crianças como de jovens e adultos, dedicando-se a refletir sobre a formação e a atuação docentes.

Apenas um dos cadernos apresenta também o tópico “Anexo”: o caderno Ano 1, Unidade 8, que inclui a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCN), a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Nos cadernos gerais, as seções que os constituem são diversificadas, não apresentando um padrão.

Quadro 6 – Organização interna dos cadernos de estudo

Título das seções	Conteúdo das seções
 Iniciando a Conversa	Introduz as ideias que serão abordadas no caderno e apresenta os objetivos da unidade.
 Aprofundando o Tema	Aborda o tema, apresentando conceitos e reflexões teóricas, em algumas situações, de forma articulada com relatos de experiências. Também pode apresentar indicações para sala de aula.
 Compartilhando	Apresenta relatos e sugestões de atividades. Também: direitos de aprendizagem e habilidades das diferentes áreas de ensino; instrumentos de registro de avaliação; materiais distribuídos pelo MEC.
 Aprendendo Mais	Apresenta indicações comentadas de bibliografias e de vídeos, com o fim de complementar e/ou aprofundar os temas abordados.
 Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos	Indica propostas possíveis para a organização do trabalho nos encontros de formação.
 Atividades para Casa e Escola	Propõe um trabalho reflexivo e/ou prático, ora requerendo releituras das seções anteriores, ora atividades em sala de aula diretamente com as crianças, potencializando as discussões desenvolvidas nos encontros de formação.

Fonte: BRASIL, 2012n.

Quanto à autoria dos textos que compõem o material, trinta e quatro (34) autores assinaram seções específicas dos cadernos que definimos para análise. Segundo informações em seus currículos na Plataforma Lattes/CNPq¹², 17 deles (cf. Anexo 2), à época em que o PNAIC foi instituído — Portaria n. 867, de 4 de julho de

¹² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2012 —, eram professores e alunos da pós-graduação da UFPE (Gráfico 1). Também os autores que não tinham vínculo empregatício registrado nos currículos à época do PNAIC estavam associados, de alguma forma, à instituição pernambucana: uma professora aposentada da UFPE; duas doutorandas dessa universidade, orientadas por professores da universidade e autores dos cadernos; uma ex-mestranda da instituição, sem especificação de orientador.

Gráfico 1 – Vínculo institucional dos autores dos cadernos às épocas de lançamento e realização do programa – 2012/2013



Fonte: Elaborado pela autora.

A predominância de professores autores da UFPE se justifica a partir do próprio contexto de produção do material formativo que seria utilizado no programa. Na época da concepção dos fascículos, foram convidadas a participar do processo de elaboração todas as universidades que trabalhavam com o Pró-letramento, um programa realizado pelo MEC até 2012. Embora esse programa tenha sido ofertado em modalidade semipresencial, também se dedicou à formação continuada de professores, tendo como parceiras as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Contou ainda com a adesão dos estados e municípios e teve como alvo a melhoria da aprendizagem em leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental¹³. A UFPE, nesse conjunto, foi convidada a coordenar o processo, visto já ter uma história de parceria com o MEC em outras publicações. Além disso, essa universidade conta com uma trajetória de pesquisas

¹³Conforme informações disponibilizadas pelo MEC no sítio institucional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

em alfabetização e, desde os anos 80, já desenvolvia estudos sobre consciência fonológica¹⁴, a dimensão da consciência metalinguística considerada de maior relevância para que a criança se alfabetize. Marco importante dessa área de pesquisa é a dissertação de Artur Gomes de Morais, de 1986, na área de Psicologia (SOARES, 2016), um dos autores de notabilidade dos cadernos formativos do PNAIC.

Devido ao período definido para produção do material, em todos os cadernos foram colocados autores da UFPE, de modo que tivessem um núcleo que viabilizasse a interlocução entre os autores e entre os próprios fascículos. Eram realizados seminários para se discutirem quais temáticas seriam tratadas nas formações, a composição dos cadernos e os tópicos de interesse de cada autor. Também nesses encontros, definia-se o conjunto de leitores críticos que faria a apreciação de cada caderno. No decorrer do processo, entretanto, alguns autores desistiram de contribuir com a produção do material, sendo necessário, então, que mais profissionais da UFPE se dedicassem à elaboração dos textos, de modo que se cumprisse o prazo de finalização estipulado.

Examinamos ainda os currículos, buscando conhecer o contexto de formação e atuação profissional dos autores à época em que se dedicaram à elaboração do material de estudos. Conhecer aqueles que elaboraram os textos é fator relevante, pois está relacionado também ao contexto de produção dos cadernos; permite-nos divisar o lugar de onde falam, o que tem implicações diretas nos enfoques temáticos, nas opções metodológicas e nos objetivos da produção.

Atentamo-nos especialmente para as atividades de docência e pesquisa, bem como para a produção bibliográfica nos últimos 5 anos anteriores a 2012, ano em que o programa foi instituído. A participação em atividades acadêmicas confere a intimidade com os temas a respeito dos quais escreveram nos cadernos, embora esperássemos um maior número de pesquisas relacionadas especificamente a alfabetização e letramento. Até o advento do PNAIC, penas 12 (doze) dos autores

¹⁴ Soares (2016), em obra em que defende a alfabetização com método — o que significa “orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (p. 331) —, destaca que a consciência fonológica contempla a consciência fonêmica, mas não se restringe a ela. Abarca também outros níveis: palavra, rimas e aliterações, sílabas e elementos intrassilábicos. Segundo Morais (2013, s/p), trata-se de “um conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes”.

tenham registro de trabalhos com enfoque em letramento, dentre um número bem maior de outras matérias: formação de professores, elaboração de material didático, estratégias e recursos didáticos, currículo, interdisciplinaridade, avaliação, educação de jovens e adultos, o trabalho com gêneros textuais, práticas de alfabetização e ensino da língua portuguesa. Embora esse tópico possa atravessar outras temáticas que foram mais reiteradamente registradas nos currículos, esse quadro ratifica nossa percepção de que o tema não tem sido alvo de problematizações mais aprofundadas ou especificamente voltadas ao espaço das salas de aula. Assim, a possibilidade ilimitada de construção de sentidos pode levar a diferentes perspectivas a respeito desses conceitos e a situações contraditórias na prática pedagógica.

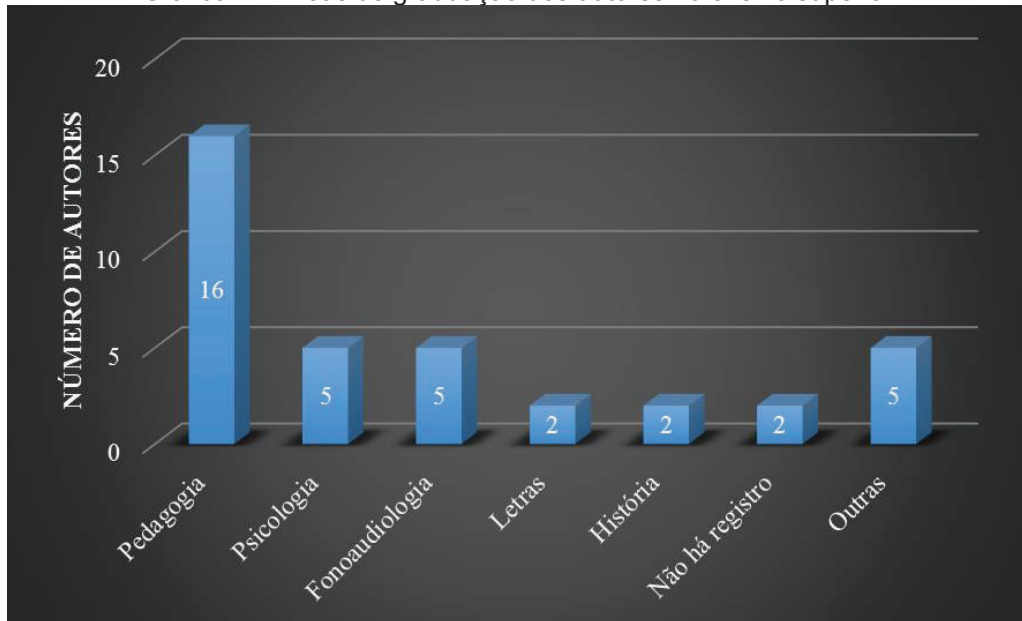
Quanto à formação acadêmica dos autores, em 2012, 70% deles já tinham formação em nível de doutorado e 30% eram mestres. Os dados registrados nos currículos mostram serem diversas as áreas de estudo, em conformidade com o caráter interdisciplinar a que se propõe o programa (Gráficos 2 e 3). Devido à diversidade de campos de estudo, é natural que diferentes perspectivas se manifestem mais claramente ao longo do material, já que cada área tende a privilegiar uma dimensão da aprendizagem da escrita. Dada a formação e a atuação dos autores, esperamos maior evidência do quadro teórico da Pedagogia ou Educação e da Psicologia, ou seja, um enfoque mais psicopedagógico de abordagem do processo alfabetizador. Mas também acreditamos na articulação das abordagens, já que não se pode ignorar a contribuição importante de cada referencial. Ademais, sendo diferentes autores, de diferentes grupos de pesquisa, é natural que se divisem conflitos internos de natureza conceitual e, mesmo, relativos à prática pedagógica.

Conforme observamos nos gráficos a seguir, sobressai-se a área da Educação em todos os níveis de formação – graduação, mestrado e doutorado. A alfabetização, tradicionalmente, foi um tema tratado pela perspectiva mais pedagógica. Esse referencial lança o enfoque de abordagem para questões internas à sala de aula, para as práticas pedagógicas, para os mecanismos que tenham como propósito o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita.

Mas na formação *stricto sensu*, destaca-se também a Psicologia Cognitiva, uma área que, de igual modo, investiga questões linguísticas e metodológicas da alfabetização, com foco nas operações cognitivas. Os pesquisadores da área

encaminham as abordagens para o eixo epistemológico da teoria da gênese do conhecimento, especialmente da gênese da escrita. Nesse sentido, compreende-se que a alfabetização vai se construindo na relação entre o indivíduo cognoscente e o objeto de aprendizagem. A criança não se alfabetiza, então, por treino mecânico, mas por meio de descobertas que se revelam progressivamente.

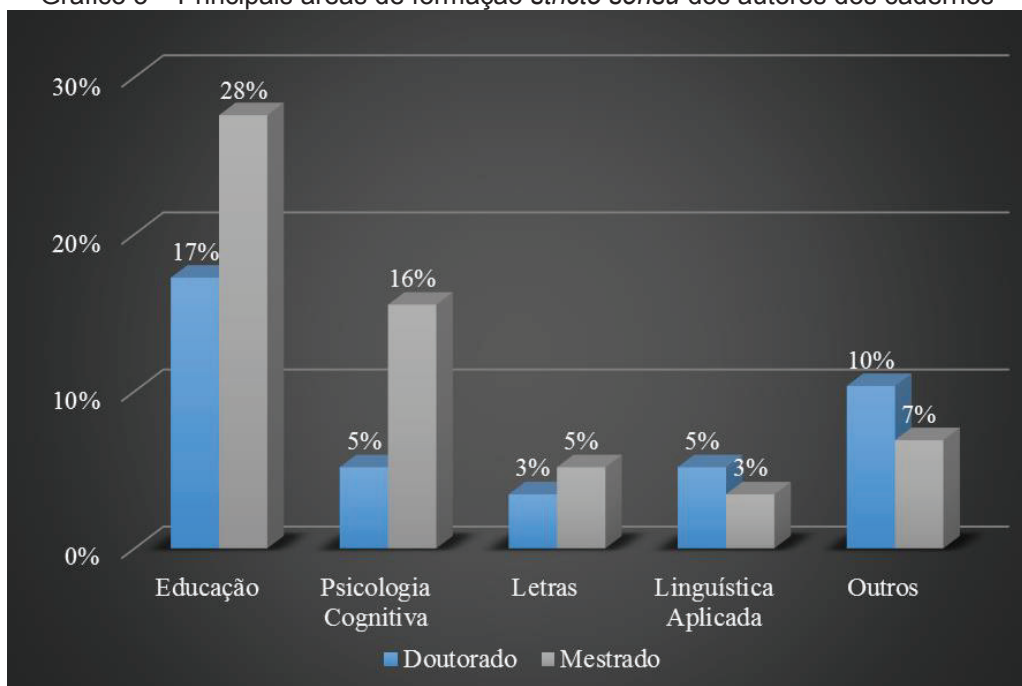
Gráfico 2 – Áreas de graduação dos autores no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Três dos autores possuem duas graduações; um deles, em Fonoaudiologia e em Letras; outro, em Pedagogia e Fonoaudiologia; e outro, em Pedagogia e Comunicação Social.

Gráfico 3 – Principais áreas de formação *stricto sensu* dos autores dos cadernos



Fonte: Elaborado pela autora.

Coerente e esperado que a maioria dos autores fosse da área da Educação. Dados coletados em pesquisa coordenada por Soares e Maciel (2000) mostraram ser essa a área mais produtiva em teses e dissertações sobre o tema “alfabetização” entre os anos 1961 e 1989, especialmente nos anos 80, quando emergem as discussões sobre o construtivismo e letramento. Nessa mesma pesquisa, em seguida, alocam-se os cursos de Psicologia e Letras, nessa ordem. O estudo também mostra que os programas de pós-graduação que mais produzem teses de doutorado e de livre-docência são na área de Psicologia, produzidas, na grande maioria, pelo Instituto de Psicologia da USP, seguido do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, instituição esta que coordenou a produção do material formativo do PNAIC, contribuindo também com grande parte da autoria dos textos.

Portanto, uma vez que são em número bem menor os autores das áreas relacionadas aos estudos linguísticos e da LA, esperável também que o enfoque recaísse em estratégias didático-metodológicas e recursos usados na alfabetização, de modo que o letramento não ocupasse mesma distinção nas discussões. Lembramos ainda que as áreas relacionadas no Gráfico 3 dizem respeito às titulações registradas nos currículos; são designações genéricas, que comportam outras áreas científicas. No caso de mestres e doutores em Letras, por exemplo, os trabalhos acadêmicos poderiam até mesmo estar situados na Linguística Aplicada, área em que se inserem os estudos do letramento. Entretanto, nos casos em questão, foram desenvolvidos na Linguística, com enfoque em ensino. Talvez o baixo percentual de autores da área da Linguística e da Linguística Aplicada se justifique devido ao recente envolvimento dessas áreas com a alfabetização, quando se reconhece ser este um processo essencialmente linguístico.

Ainda em relação a esses autores dos cadernos, destacamos que todos os que trabalhavam com o ensino básico à época foram coautores dos textos (cf. Anexo 2). Também houve professores do ensino superior que assinaram coautorias nas seções dos cadernos, assumindo-se, então, como colaboradores em alguns dos textos. Entretanto, em se tratando de docentes da educação básica, esse quadro é diferencial e revela questões de poder, pois mostra a prevalência do *locus* da academia na produção do material de formação. Embora o coautor contribua, em maior ou menor parcela, com a produção dos textos que assina, ele acaba sendo “cúmplice” do posicionamento teórico-metodológico primeiramente assumido pelo

autor. De algum modo, restringe-se a participação dele, prescrevendo-lhe um padrão de referência teórica e prática que pode não ser por ele inteiramente compartilhado.

Contudo, a participação de professores do ensino básico, principalmente como autores dos relatos de experiências exitosas, é um fator relevante para o contexto e marca, de alguma forma, questões ideológicas e, portanto, intenções. Seus discursos geram uma aproximação maior com o professor alfabetizador, certa cumplicidade; é a voz de um colega de profissão, não as concepções distantes de docentes que estão na academia, alguns dos quais talvez nunca tenham estado à frente de turmas de alfabetização.

3.3 O PNAIC COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O programa tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012o). Nesse sentido, são apresentados encaminhamentos e experiências que podem permitir aos docentes refletir a respeito das situações de ensino-aprendizagem e (re)organizá-las. O intuito do programa é fornecer ferramentas, os conhecimentos (BRASIL, 2015d, p. 7). Desse modo, os professores constroem os saberes ao terem condições de transporem limitações e, até mesmo, de buscarem a transformação da prática pedagógica.

Com essa inclinação, o programa visa a atender a cinco objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁵;

¹⁵ Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador para verificação da qualidade do ensino básico e do cumprimento de metas constituintes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). Ele é resultado do fluxo escolar (Censo Escolar) e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, avaliações estas que tiveram mudanças anunciadas em 2018, para serem implementadas a partir de 2019. Até então, elas constituíam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios. Segundo Altmann (2002), o Saeb foi implementado no país em 1990, tendo como propósito gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino. Conforme esclarece a autora, desde 1995 ele é financiado pelo Banco Mundial, momento em que o país se propôs a centralizar a avaliação e a terceirizar uma série de operações. Até então, o Saeb foi composto de três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), contemplando alunos matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, envolvendo os alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a princípio, de aplicação anual, direcionada aos alunos do 3º ano do ensino

- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012k, p. 2)

Os direitos de aprendizagem constituem um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental e são definidos segundo os eixos propostos para cada área do conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, consistem em:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes

fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Dizemos “a princípio”, porque, em 2015, a prova foi suspensa pelo governo e só aplicada em 2016. Segundo justificativa do Inep, por questões pedagógicas, não financeiras, como chegou a ser noticiado. Segundo o presidente da instituição, precisavam ainda trabalhar em cima dos resultados anteriores, antes de produzirem novas estatísticas (YAMAMOTO, 2015). Novamente também o exame foi adiado em 2018, devendo acontecer apenas em 2019 devido à mudança promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o 2º ano como o período limite para a alfabetização. Assim, não mais os alunos do 3º ano participarão do exame, o que interferirá também em comparações históricas dos resultados. Além disso, segundo noticiado pelo MEC, tanto a Aneb como a ANA e a Anresc ou Prova Brasil terão suas nomenclaturas alteradas em 2019. Todas passarão a ser chamadas de Saeb, com a nomenclatura seguida da etapa correspondente. Outras mudanças quanto ao Saeb em 2019: a educação infantil também será incluída; o 3º ano deixa de ser avaliado; serão alteradas as matrizes de referência em relação à BNCC; todas as avaliações da educação básica deverão acontecer em anos ímpares, com divulgação de resultados em anos pares (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>). Por fim, em 2019 a ANA seria cancelada pelo governo atual. Contudo, foi revogada a portaria que apresentava mudanças no Saeb ao não incluir o ciclo de alfabetização nas avaliações de 2019 (Portaria n. 271, de 22 de março de 2019). Decidiu-se por se avaliar essa etapa por amostragem.

discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012i, p. 32).

Ainda que não nos detenhamos a aprofundar análises sobre o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, é inevitável nos remetermos a ele também na discussão sobre esses direitos de aprendizagem da criança em fase de alfabetização. À vista dessa descrição pormenorizada que privilegia textos e diferentes contextos de interação social, parece-nos mais um retrocesso histórico-educacional que um documento oficial ignore muitas dessas prerrogativas, relacionadas à perspectiva discursiva de língua e às condições de produção e de realização dos gêneros textuais. O Decreto é muito sucinto quando apenas cita quais seriam os componentes essenciais para a alfabetização — consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita — e quando não esclarece o que se espera, de fato, como prática de leitura e escrita que seja “produtiva”. Parece-nos que o adjetivo se associa mais às práticas típica e tradicionalmente escolares, já que o documento não faz referência ao letramento ou aos contextos de produção da língua.

Na perspectiva do programa, então, pensar essas habilidades implica que a alfabetização vai muito além da capacidade de juntar unidades linguísticas, como se a língua fosse um código que devesse ser corretamente combinado; portanto, também vai além da literacia (cf. nota 8), a que se restringe o Decreto. Uma vez que esses direitos se centram nos usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita, compreendemos que o PNAIC reconhece que tais práticas não se limitam ao universo da escola. Isso significa que o trabalho escolar não pode se restringir a atividades desconexas dos contextos de uso social da língua. Ademais, significa também que não basta ao aluno o “direito à educação”; ele deve avançar na trajetória escolar para que tenha garantidas apropriações sociais, políticas e culturais (BRASIL, 2015d, p. 16).

O Pacto, em alguns aspectos, articula-se com o Pró-Letramento, ao assegurar algumas discussões introduzidas no contexto deste:

as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de

avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula. (BRASIL, 2012o, p. 29)

Dentro desses tópicos, nos encontros presenciais realizados pelo PNAIC, trabalharam-se questões pedagógicas relativas às diversas áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, buscando-se articulá-las (BRASIL, 2012j; 2012x). Assim, primaram por atividades de estudo, planejamento e socialização da prática, além de também se discorrer sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização.

Dentro do contexto pedagógico, o programa defende que os cinco primeiros anos do ensino fundamental devem ampliar as referências culturais das crianças e define conceitos, competências e conhecimentos básicos que considera fundamentais nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Esses fundamentos deverão ser mobilizados pelas crianças aprendizes e vinculados a seus contextos familiares e sociais. Para tanto, a proposta do programa é que o processo de ensino-aprendizagem seja estimulante aos educandos. Ele deve, então, garantir uma ação lúdica, empregar materiais didáticos adequados¹⁶ e acontecer nos diversos espaços escolares, até mesmo naqueles não reconhecidos tradicionalmente como tais, como as dependências administrativas, os corredores, as quadras de esportes ou o pátio, por exemplo. Além disso, os planejamentos pedagógicos devem contemplar outros espaços sociais como forma de integrar a escola à comunidade extraescolar e de estimular práticas culturais que podem ainda não ser vivenciadas por algumas crianças (como idas a museus, teatros, cinemas e repartições públicas)¹⁷. Ademais, é preciso que as crianças se sintam respeitadas, integradas e valorizadas na comunidade escolar.

No que diz respeito ao sistema de progressão continuada nos três primeiros anos do ensino fundamental, o PNAIC defende que, a partir de um planejamento sério e bem definido, os conteúdos sejam abordados nos três anos voltados à alfabetização de forma espiral. Significa que devem ser trabalhados em diferentes

¹⁶ O Caderno de Apresentação sugere as próprias obras literárias já garantidas por apoio governamental, diversos outros materiais de leitura (como gibis, panfletos, jornais e revistas), jogos adquiridos pela escola (alguns dos quais fornecidos pelo MEC) ou produzidos pela equipe, abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras, dentre outras possibilidades.

¹⁷ Para as escolas do campo, outros espaços também devem ser considerados educativos, como as plantações e as sedes de cooperativas, por exemplo.

níveis de aprofundamento em cada etapa, sendo retomados e ampliados ao longo dos anos de escolarização para que a construção de conhecimentos e saberes seja progressiva. Também se coloca contra a progressão automática; ressalta a necessidade de se proporem projetos que possam atender as crianças que não tenham alcançado os conhecimentos e as habilidades delas esperados para o nível de escolaridade em que estão. Esses estudantes devem ter garantidos os direitos de aprendizagem referentes a cada fase escolar. Para tanto, é essencial que se realizem avaliações formativas e para fins de diagnóstico, visto que direcionarão o planejamento e o fazer pedagógicos.

À vista da ampla e relevante proposta apresentada pelo programa, vemos desafios que precisam ser vencidos. Um deles é com relação ao próprio programa, que tem uma variedade de contextos a serem abarcados ou pelo menos para os quais deve preparar os docentes, mostrando-lhes a diversidade de práticas sociais de linguagem. O programa deve, pois, qualificar os alfabetizadores para lidarem adequadamente com as heterogeneidades das manifestações linguísticas. A esse respeito, Street (2014) se posiciona:

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos políticos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias concepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41)

Um segundo desafio diz respeito ao professor e às práticas pedagógicas. É preciso que aconteça o que propõe Guedes-Pinto (2010): a passagem do “estudante” (o professor em exercício, mas sendo formado em um curso) para o ser “professor” (iniciante, talvez, no sentido de que se pode estar propondo algo diferente do que ele praticava noutros momentos). Quando voltam para o contexto escolar, os professores se dão conta da complexidade do trabalho docente, que muitas vezes se vê permeado por conflitos devido às diferenças de práticas e de interesses (sociais, políticos, pedagógicos etc.).

Nossa pesquisa caminha, assim, por esses reveses, entrecruzados por uma série de elementos que agem continuamente para a construção da realidade educacional que se nos apresenta hoje. Nesse processo, estando o professor no

centro da ação que se pressupõe transformadora do cenário lamentável da educação brasileira, importa-nos também saber como esse profissional e o próprio programa se constituem frente a uma diversidade de anseios educacionais que são principalmente históricos e políticos.

3.4 O CENÁRIO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Em 2013, foi, então, implantado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755, de 5 de janeiro de 2009. Mas até que se chegou a esse momento e mesmo à apresentação da proposta inicial do programa, houve um longo percurso histórico que o determinou e contingentes que se perderam no processo. Ele é fruto de definições políticas e da ação de diversos outros elementos que se estabeleceram, se acirraram e se transformaram ao longo da história brasileira.

Assim, em consonância com a teoria de redes que tem nos servido de apoio metodológico, compreendemos que não basta discorrermos sobre como as práticas de linguagem são concebidas e trabalhadas nos cadernos de estudos do programa. Importa-nos além, descobrir por que assim foram estabelecidas, atendendo a quem e a que cenário político-educacional. Por isso, vemos como relevante um breve levantamento histórico das principais políticas públicas que têm orientado a educação escolar brasileira ao longo dos anos de sua história no país. A partir desse deslocamento, vemos uma política pública educacional que se desenvolve num contexto de política econômica e social, sempre e ainda hoje, bastante excludente.

3.4.1 Percurso político-histórico da escola e da alfabetização no Brasil

O ensino escolar no Brasil, desde as primeiras tentativas de sua organização, foi marcado por carências históricas, de natureza estrutural e de recursos humanos. Pedagogicamente, vivemos quase 200 anos tendo os jesuítas como únicos educadores no país. Dessa época, herdamos o ensino domesticador e voltado às estruturas da língua, cujo conhecimento era valorizado e indicador de *status* social. A educação formal era uma aplicação simplificada do que prevalecia na época medieval (um estudo centrado em Gramática, Lógica, Retórica, Aritmética,

Geometria, Música e Astronomia). No Brasil, deu-se foco à Gramática, à Retórica e à Lógica, com formação mais literária. A gramática era valorizada como indispensável à expressão culta por meio da língua e a memorização era o método empregado para a aprendizagem (WEHLING; WEHLING, 1994).

No que diz respeito ao campo social — que se relaciona com o ambiente escolar, impactando-o diretamente —, vivemos um longo período de segregação, com privilégios para os europeus que se instalaram no país. Somente após o evento da independência em 1822 e a instauração do Período Imperial (até 1889) ensaiaram-se mudanças com vistas a se expandir a educação escolar para as classes economicamente desfavorecidas. Até então, os escravos não tinham direito à educação; aos índios restavam escolas improvisadas, com um ensino bastante restrito e mais dedicado à conversão religiosa. Contudo, de modo, geral, pouco se fez pelo ensino, especialmente o primário. Este sempre sofreu com a falta de professores, de espaços físicos adequados e até de papel nas escolas (por isso, soletrava-se, mas não se escrevia). Além disso, todo o processo acabava se restringindo à aprendizagem instrumental da leitura e da escrita para fornecer mão-de-obra que ocuparia pequenos cargos burocráticos (LEÃO, 2005). Quanto ao ensino superior, recebeu incentivos com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, mas com vistas a atender aos filhos dos colonos.

Com essa configuração do ensino, a sociedade foi se formando organizada hierarquicamente segundo o acesso à alfabetização, definindo quem tinha mais chances de prosperar no Brasil colonial. Essa realidade imputou carências educacionais e sociais que permanecem até a atualidade. Também, desde então, o nível educacional define categorias sociais, econômicas e mundiais, o que motiva o país a almejar índices melhores para a educação nacional.

Foi com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras em 1759 que o ensino passou a ser de responsabilidade do Estado. Eram os primeiros passos para o ensino público, com as aulas régias, ministradas por professores nomeados pelo governo para ocuparem cargo vitalício. Contudo, a situação era caótica. Além de profissionais despreparados quanto à formação, era um momento de escassez de recursos financeiros, o que atrasou as mudanças pretendidas para o ensino na época. O primeiro concurso público foi realizado em 1760, mas apenas 5 anos depois se conseguiu dar posse aos professores aprovados. Na prática, nessa época, houve prejuízos à educação, já que as mudanças eliminaram o sistema antes

instituído pelos jesuítas e deu-se um novo começo à organização da educação no país. Além disso, ao gosto dos interesses econômicos da elite da época, os índios perderam o acesso à escola para servirem como força de trabalho.

Também a história nos mostra medidas públicas insuficientes, valorizadas nos discursos políticos para ganhar e calar o povo. Por exemplo, com a primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, estabeleceu-se compromisso com a educação primária e gratuita. Contudo, o governo se isentava de investimentos na área. Chegou até a determinar que os docentes "que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas" (NASCIMENTO, 2006).

Além disso, sempre à vista da urgência — o que tem implicações especialmente no que diz respeito ao planejamento —, o método que se adotou inicialmente para a instrução foi o lancasteriano, ou ensino mútuo. Um único professor atendia em torno de 100 alunos e, por isso, aprendizes em níveis mais avançados de conhecimento atuavam como monitores e ensinavam aos demais. Além dos baixos salários dos professores e de outras dificuldades, era problema a inexistência de material didático específico, já que a Lei não fazia referência a esse recurso; recomendava-se a leitura da Constituição brasileira e de livros de história do Brasil (CASTANHA, 2012).

Devido a essa conjuntura, 45 anos depois, na ocasião do primeiro Censo em 1872, ainda havia um percentual de mais de 80% de analfabetos no país. Embora se reconhecesse também o abandono do poder público, argumentava-se que a responsabilidade por tal quadro era dos professores, tidos por desleixados, e dos alunos, culpados por vadiagem. O governo se dizia preocupado com a instrução do povo, mas não providenciava os recursos necessários para criar as condições ideais para a existência de escolas e para o trabalho pedagógico (NASCIMENTO, 2006).

Ainda nessa época se deu a descentralização do sistema de ensino. O ensino primário e o secundário eram de responsabilidade das províncias, enquanto o governo central se responsabilizaria pelo ensino superior. Essa mudança estrutural acabou implicando a redução de investimentos no ensino básico. Ao fim do Período Imperial, o país ainda contava com poucas instituições escolares e alguns cursos superiores que atendiam a uma minoria, os nobres no Brasil.

Havia, então, uma realidade que muito lembra o que hoje vivemos no contexto da educação pública no país: uma escola com resultados questionáveis, já que os alunos apresentavam baixo rendimento em conhecimentos considerados “universais”; desvalorização profissional do professor; descaso governamental para com as condições de trabalho docente; professores sendo culpados por uma série de desmandos da gestão; e um ensino raso, que visa a instrumentar força braçal.

Os discursos em prol da educação escolar geral ganharam destaque e foram incentivados a partir do desenvolvimento econômico mundial. À época da Proclamação da República, em 1889, a leitura e a escrita eram consideradas habilidades necessárias para que acontecesse a modernização do país — ou seja, a educação servindo a poderosos, para galgar reconhecimento mundial e lucros; não se tratava de uma formação para o exercício pleno da cidadania, para o bem comum, para desenvolvimento e satisfação pessoal.

A esse fim, parecia ser suficiente a linha metodológica das cartilhas. A partir de então e até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, diversas cartilhas foram lançadas e passaram a ser empregadas como material didático nas escolas, atendendo a crianças (como a “Cartilha Maternal”, com 1ª edição em 1876, mas incorporada pela Escola Normal de São Paulo em 1883) e também a adultos (como a “Cartilha do Operário: Para o ensino da leitura, pela processuação do método analítico, aos adolescentes e adultos”, de autoria de Theodoro Moraes). Destacamos ainda a Cartilha do Povo (1928), a Cartilha Sodré (1948, método Sodré ou da alfabetização rápida), a Caminho Suave (1948, alfabetização pela imagem), Onde está o Patinho (1955, métodos global e fônico), dentre outras. Entre elas, havia diferenciações de métodos de ensino-aprendizagem, alguns desses, para a época, vistos como revolucionários, como o método analítico da palavração.

Mortatti (2006), ao descrever a história dos métodos de alfabetização no Brasil, assim caracteriza o ensino até o final do período republicano do país:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os

sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Segundo Soares (2004), esse material oferecia aos professores alfabetizadores um método de alfabetização bem definido e detalhado nos manuais que o acompanhavam; entretanto, não havia teoria linguística que buscasse justificar a preferência por uma metodologia em detrimento de outra.

Também nesse interregno, a partir de 1920, ganha evidência a busca por uma educação mais inclusiva e voltada à vida prática, além da preocupação com a educação infantil. Nessa época, foram empreendidos os primeiros grandes debates sobre a educação no país por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), culminando com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Este foi o primeiro manifesto brasileiro em defesa da educação pública e gratuita como direito social de todos e da autonomia da função educacional (BRASIL, 2014). O movimento da Escola Nova teve à frente um grupo de intelectuais de diferentes formações políticas que defendiam mudanças que só recentemente passaram a ganhar espaço no processo de ensino-aprendizagem: o ensino e a aprendizagem centrados no estudante; a cientificidade da escolarização; em lugar do professor como aquele que transmite saberes e da memorização, o incentivo à observação como forma de se adquirirem conhecimentos; dentre outros pressupostos (VIDAL, 2003).

Ainda em 1920, foi um importante marco a Reforma Educacional Sampaio Dória, efetivada na Lei n. 1.750, como proposta de erradicação do analfabetismo no estado de São Paulo, o qual alcançava uma taxa de 70%. Ela nos mostra o quanto as imposições políticas conduzem a realidade à estrutura social já estabelecida (CAVALIERE, 2003). A Reforma foi apresentada pelo professor Sampaio Dória, que, em abril de 1920, assumiu a direção geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. A proposta era ampliar o acesso à escola a partir da redução do tempo de permanência escolar, o que aumentava a oferta de vagas: seria oferecido um curso primário de dois anos de duração, com aulas diárias de duas horas e meia. Essa

configuração atraiu governantes devido aos custos mais baixos e serviu como referência para outros estados, ficando definida uma carga horária de cerca de 3h diárias, em cinco dias semanais. Ignorou-se, entretanto, que o projeto inicial previa outros investimentos que pareceram dispendiosos aos governos:

A nova lei previa também a reorganização dos concursos públicos para professores, a criação de 2 mil novas escolas isoladas primárias (omitida no decreto de regulamentação), a criação de 15 delegacias regionais de ensino, o aumento do número de inspetores escolares, a unificação curricular das escolas normais, a criação de escolas maternais junto às fábricas, a instalação de jardins de infância anexos às escolas normais, a criação de inspeção médico-escolar e a criação da Faculdade de Educação. (CAVALIERE, 2003, p. 35)

Houve, assim, consequências não previstas por Dória, como a simplificação do ensino, marcado pela baixa qualidade. O governo desconsiderou algumas das proposições e agiu à revelia. A “urgência da quantidade” acabou se sobrepondo à “qualidade do trabalho pedagógico” e culminou em resultados historicamente danosos em termos de infraestrutura e quanto às questões pedagógicas: falta de instalações e de professores, altos índices de evasão e de repetência. Consideramos essa questão do tempo escolar um marco, já que a organização das aulas em turnos é uma configuração que permanece até os dias de hoje, momento em que se tem rediscutido a qualidade do ensino e repensado as horas na escola, com a oferta do ensino de tempo integral, embora outros problemas permaneçam.

Em 1930 acontece o Golpe de Estado que coloca Getúlio Vargas no poder. Essa época apresenta um importante quadro de mudanças na educação, sendo marcada por uma política voltada ao trabalho e à indústria, com o surgimento das escolas de aprendizagem industrial e dos cursos técnicos, bem como dos cursos supletivos. De algum modo, essas ações representaram a perda progressiva do caráter elitista da educação escolar, embora o ensino profissionalizante acabasse atendendo, em grande parte, a uma camada subalterna da sociedade, enquanto o ensino secundário atendia aos demais estratos. Também no governo Vargas, a educação passa a ser vista como direito de todos, conforme a Constituição de 1934; instituiu-se que a educação primária seria oferecida por instituições públicas, sendo obrigatória a todos que estivessem em idade escolar.

Já em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Apesar dos movimentos progressistas da época republicana, a

história registra alguns prejuízos para a educação pública. Ela teve como propósito dar diretrizes ao ensino no país, ordenando princípios curriculares, regulamentando conselhos de educação, definindo formação mínima para os professores, dentre outros aspectos relativos aos três graus de ensino então por ela contemplados: primário, médio e superior. Contudo, ela também fortaleceu a educação em instituições privadas, ao deliberar que o setor particular poderia ministrar o ensino e destinando-lhe verbas públicas. Também, ao se fazer a separação entre escolas públicas e particulares, viu-se o ensino de qualidade cada vez mais distanciar-se das classes populares. Em consonância com essa política educacional excludente, o foco se mantinha na preparação profissional dos alunos menos favorecidos econômica e socialmente, em atendimento à ascensão industrial e urbana da época e em detrimento da educação ampla para todos. O fim principal era sustentar a sociedade de consumo e o sistema de divisão do trabalho (MARCHELLI, 2014, p. 1489).

Fazendo um salto temporal, vamos ao ano 1971, momento em que a política educacional brasileira passa a sofrer, mais direta e claramente, influências do mercado internacional, estando vulnerável a interesses lucrativos e voltados à formação de força de trabalho eficiente para a economia industrial (LEÃO, 2005). Nessa época, o Banco Mundial condicionou a concessão de empréstimos à aplicação de parte dos recursos em educação. Registram-se, inclusive, financiamentos para o ensino técnico de 2º grau no Brasil. Também, nessa época, marco histórico é a LDB/71, Lei nº 5.692, que instituiu a ampliação do ensino de primeiro grau obrigatório até os 14 anos, com duração de 8 anos letivos.

Essa mudança refletiu nos resultados escolares. Segundo explica Amaral (2016, s/p), com a ampliação da escola primária para 8 anos (LDB/71) e com a democratização do ensino, houve uma mudança na clientela da escola pública: “crianças pobres, de periferia, cujos pais encaravam o seu ingresso no processo educacional como uma benesse, um privilégio; pais que não sabiam reivindicar a qualidade que a escola foi perdendo paulatinamente.” Mais uma vez, prioriza-se a quantidade em detrimento da qualidade da educação e realiza-se um ensino mais distante da construção da cidadania. Além disso, à vista desse contexto de importantes mudanças, conforme avalia Amaral (2016), os professores não souberam como agir. Instalou-se o fracasso, a repetência e a evasão escolar. Daí a pirâmide educacional formada à imagem da pirâmide social.

Assim, até esse momento da histórica, o país viveu uma expansão no número de escolas e no acesso a elas — o que não necessariamente foi acompanhado de um ensino qualificado. Mas, de igual modo, o ensino privado ganhou mais espaço, concernente com objetivos mercadológicos capitalistas. Quanto ao ensino para as classes populares, a formação de força de trabalho para a indústria era o objetivo central. Afora isso, os profissionais da educação não eram devidamente capacitados e as escolas sofriam com a privação estrutural, financeira e de material pedagógico.

Após o período do militarismo no país, ocorre a redemocratização em 1985. A partir daí, foram implementadas diversas ações em prol da educação, como a criação de programas e conselhos. Além disso, destacamos:

- Instituição do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático¹⁸, voltado à distribuição de livros didáticos a todos os alunos do ensino básico das escolas da rede pública; portanto, encerra-se o estágio das cartilhas.
- Aprovação da Constituição Federal em 1988, que reforça a gestão descentralizada do sistema de ensino, conferindo autonomia a municípios e estados; consolida o ensino básico como englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o médio; limita a transferência de recursos públicos para o ensino privado; dispõe sobre a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e de uma nova LDB.
- Participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, ocasião em que as nações firmaram compromisso de ofertar educação básica de qualidade a todas as crianças.
- Sancionamento da nova LDB da educação nacional em 20 de dezembro de 1996, que permanece até a atualidade, com modificações¹⁹.

¹⁸ Hoje o programa tem nova nomenclatura e função ampliada, agregando também obras literárias, conforme Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Outrora, a distribuição de acervos de obras literárias era feita pelo PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola. Contudo, também o PNLD, em sua primeira versão, já vinha no lugar de outro programa governamental o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), instituído em 1971. Ele provocou mudanças relevantes, uma vez que estendeu aos professores a escolha dos livros e ampliou a oferta dos livros para outras etapas escolares. Gradativamente, o programa tem ampliado o atendimento aos estudantes, contemplando, mais recentemente, todos os componentes curriculares, a distribuição de dicionários da língua portuguesa e material em Braille para os alunos com deficiência visual (SILVA et al., 2014).

¹⁹ Houve emendas desde então: em 2001, Lei n. 10.172, de 09 de janeiro, que aprova o PNE; em 2009, ocorreu uma ampliação da obrigatoriedade da oferta e matrícula para jovens de 4 a 17 anos; em 2010, tornou o ensino de arte e suas expressões regionais obrigatório na grade escolar. Já em

Quanto à nova LDB/96, algumas aspirações se concretizaram na Lei, como o fato de ela contemplar outras modalidades de educação (Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a distância (EaD) e Educação Profissional e Tecnológica) e prever programas suplementares aos alunos do ensino básico público, como alimentação e transporte. Também, discorreu sobre a valorização e a formação dos “profissionais da educação”, inserindo nesse grupo não apenas os professores, mas todos aqueles que, de alguma forma, “garantem e viabilizam os processos educativos desenvolvidos, inclusive os processos de ensino; é o caso dos profissionais vinculados à educação infantil, ao apoio pedagógico ao professor e aos serviços administrativos da escola” (SILVA, M., 2011, p. 233). A nova redação trata, explícita e especificamente, da garantia de direitos fundamentais a esses profissionais, como plano de carreira e piso salarial nacional, embora este tenha sido regulamentado apenas em 2008, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e julgado constitucional só em 2011 pelo Supremo Tribunal Federal. Ou seja, no que diz respeito a normativas brasileiras, as efetivações práticas caminham a passos muito lentos.

Ademais, importante destacar que a Lei também determinou que todos os professores, de quaisquer níveis educacionais, fossem formados em nível superior. Essa determinação afetou sobretudo os professores dos anos iniciais do ensino fundamental — muitos com formação de nível médio — e levou as secretarias de educação dos estados e municípios a firmarem convênios com as IES para oferta de cursos de graduação a profissionais que já estavam em serviço nas salas de aula. Conforme alertam Pereira, Pinho e Pinho (2014), essa corrida levou à expansão do número de titulações, de certificados, mas não à qualificação e ao desenvolvimento de competências cognitivas para autonomia intelectual. Tratava-se de cursos mais ágeis e flexíveis, com currículos e carga horária diferenciados, realizados em

2016, com a Medida Provisória n. 746 (transformada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), promove-se reforma no Ensino Médio. Dentre as alterações, destacamos: criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; ampliação da carga horária mínima anual, progressivamente, para 1.400 horas (alcançando 1000 horas em 5 anos); determina como obrigatório o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos; faculta o ensino da arte e da educação física nessa etapa de ensino; torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio, facultando neste a oferta de outros idiomas, preferencialmente o espanhol; define que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional; dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

diferentes espaços e modalidades (como modulares, a distância ou semipresenciais). A perspectiva era emergencial, resultando numa formação insuficiente, até mesmo porque contava com improvisações, à vista da urgência (BARRETO, 2015). Mas atendia, de alguma forma, às exigências do mercado globalizado e competitivo.

Bastante definidor, na verdade, foi o contexto que antecedeu a publicação desse documento, sendo ele marcado pelo interesse dos organismos internacionais (Banco Mundial – BM; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef; Fundo Monetário Internacional – FMI; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD) em investir nos setores sociais dos países subdesenvolvidos, especialmente em educação, visando a diminuir a pobreza e a atender às exigências do crescimento econômico (ZANLORENSE; LIMA, 2009). Conforme visão de críticos, estariam, mais uma vez, educação e trabalho atrelados ao desenvolvimento econômico e atendendo aos interesses do mercado mundial, ao se formar uma nova geração de mão-de-obra trabalhadora com conhecimentos e técnicas adequados às exigências produtivas e organizacionais (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Assim, de acordo com Zanlorense e Lima (2009), a nova LDB orientou para uma escola com função puramente de gestão educacional, administrativa e pedagógica, sob a configuração de uma instituição autônoma e descentralizada. Contudo, embora se flexibilize o planejamento, centralizam-se as avaliações, feitas agora em larga escala (como Saeb, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cf. nota 15; Enem, Exame Nacional de Ensino Médio; Enade, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e com a incorporação de projetos internacionais de avaliação (como o PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes). Quando em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, convocada por órgãos internacionais, o encontro tinha como foco de discussão a eliminação do analfabetismo até o final do século XX. O Brasil firmou compromisso com esse propósito e, assim, ficou sujeito às regras do BM e do FMI, organismos financiadores, então, da educação brasileira.

Algumas medidas que hoje vemos como foco em programas governamentais de educação parecem realmente atender a propostas dos organismos

internacionais. Por exemplo, o BM sugere que se invista especialmente no tempo de instrução, na oferta de livros didáticos e no aprimoramento dos conhecimentos docentes, com primazia para a formação em serviço, tudo isso, segundo argumenta, visando à melhoria da qualidade dos sistemas escolares (TORRES, 1996, p. 126). Avaliando-se pelo lado positivo, segundo Mota Júnior e Maués (2014, p. 1141), em dois relatórios de 1999²⁰, o Banco evidencia que uma população educada se interessa por política e envolve-se com sua condução, sendo mais capacitada para fazer escolhas e cobrar responsabilidades de políticos eleitos; além disso, a educação é responsável pelo desenvolvimento social, integrando a sociedade e evitando descontentamento. Ou seja, consegue-se primeiramente a estabilidade econômica, que refletirá também em estabilidade política.

Em contrapartida, segundo Corragio (1996), para atacar a pobreza, as recomendações do BM são usar produtivamente a força de trabalho dos pobres e fornecer-lhes serviços básicos, como saúde, educação primária e planejamento familiar. Por isso, Zanlorense e Lima (2009) afirmam que a pretensão é, na realidade, formar um trabalhador segundo a necessidade de exploração social vigente do sistema capitalista e do mundo globalizado: um sujeito empreendedor, criativo, competitivo e apto a mudanças. Esse perfil atende, segundo Dias Sobrinho (2010, p. 202), ao apetite dos Estados neoliberais por lucros e diplomas. Além disso, sem mão-de-obra eficiente de adultos alfabetizados — cujo lugar no mercado é associado ao nível de escolaridade que alcançaram —, a nação poderia empobrecer e, assim, não pagaria a dívida externa aos credores.

De outras medidas instituídas após o período militar no Brasil, destacamos ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados na década de 90 (em 1997, para a primeira etapa, até então 1ª a 4ª série; em 1998, para 5ª a 8ª série; em 1999, para o ensino médio). Consistiram numa iniciativa político-governamental de organização do ensino escolar no Brasil e de revisão de seus pressupostos e orientaram os primeiros documentos formativos voltados a alfabetizadores (BRASIL, 1999; VIÉDES; BRITO, 2015). Também, foram o primeiro documento a explicitar competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2017a), além de já darem ênfase à alfabetização na perspectiva do letramento.

²⁰ “*Educational change in Latin American and the Caribbean*” e “*Education sector strategy*”.

Para a proposição dos PCN, foi determinante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, organizada pelo Banco Mundial. Dado esse contexto de financiamento da reforma educacional por organismos internacionais e os moldes em que se deu a discussão do projeto de sua elaboração (cf. ZANLORENSE; LIMA, 2009), discute-se que o documento foi proposto atendendo a regras do mercado, para sustentar ideais e interesses capitalistas e de modo a reforçar a educação como responsável pela solução de problemas sociais.

Entretanto, fato é também que, ao oferecerem orientações didáticas, os PCN ganham relevância especialmente porque se tornam referência nacional para o ensino básico, constituindo subsídio para a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições escolares, dos planos das disciplinas e até das aulas. Suas orientações para o ensino da língua portuguesa contemplavam pontos de discussão teórica recentes na época de sua publicação, mas que mantêm sua relevância ainda no contexto atual. Têm como diretrizes para o aprendizado, por exemplo: o encaminhamento do ensino para uma proposta mais reflexiva, não focalizada na transmissão de conhecimentos; o professor como importante mediador no processo de ensino-aprendizagem; a centralidade do trabalho com a língua nos gêneros textuais e numa perspectiva enunciativa discursiva, ou seja, como interação; a relevância de se trabalhar com textos reais, de circulação social; o trabalho de análise linguística não como um fim em si mesmo, mas visando a competências comunicativas; a literatura dentro de suas especificidades, para formação do leitor; a abordagem do preconceito linguístico, tendo também como objetivo a desconstrução de mitos e o respeito às diferenças; dentre outras. Até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que reassumiu alguns dos pressupostos dos PCN — como a perspectiva enunciativa discursiva da linguagem —, os Parâmetros foram elemento importante para a orientação do ensino básico, junto à LDB, às DCN e ao PNE.

Foi, então, a partir de 1990 que as políticas educacionais passaram a dar foco prioritário na formação docente. Isso, resultado de mudanças globais, como a consolidação do processo de globalização (em que tudo acontece em escala planetária em tempo real) e de revolução tecnológica, bem como o fortalecimento de agências internacionais (VIEIRA, 2016). No quadro educacional, novas demandas surgem. Os docentes têm que se manter atualizados quanto a habilidades e

conhecimentos, que podem se tornar rapidamente defasados. Também, faz-se necessário investir mais em educação para expansão de todo o sistema e para a formação de mão-de-obra apta e atrativa a investimentos internacionais. De igual modo, estabelecem-se padrões de aprendizagem, a partir das avaliações sistêmicas nacionais. Todo esse panorama deixa os governos suscetíveis a empréstimos para financiar projetos educacionais e, de fato, deixa-os desejosos deles.

Desse contexto, acirraram-se as discussões sobre currículo, especialmente no âmbito político. Em 2006, com a ampliação do ensino fundamental com duração de 9 anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro), os conceitos de “alfabetização” e “letramento” ganham notoriedade. Segundo Peres (2016), o debate sobre letramento no Brasil se expandiu nesse período, especialmente entre 2005 e 2010. A máxima de se alfabetizar letrando contribuiu com a produção da nova crença no ensino inicial da leitura e da escrita.

Ademais, em 2009, enfim, universaliza-se a educação básica, agora obrigatória e gratuita desde a educação infantil, aos 4 anos de idade, até o término do ensino médio, com 17 (Emenda Constitucional 59/2009). Também se estendem a todo esse grupo de alunos os programas suplementares, como alimentação e transporte escolar.

Já em 2010, nesse ano foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010). Elas são normas obrigatórias para essa etapa da educação e orientam o planejamento curricular das escolas, assegurando uma formação mínima. Também tratam da formação inicial e continuada de docentes. Além de outras questões, defendem uma educação de qualidade, conquistada com a valorização docente e a ampliação do tempo escolar.

Também, fica estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), de periodicidade decenal. Com o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, o PNE começa a ganhar contornos, a princípio, para o decênio de 2011 a 2020, definindo diretrizes, metas e estratégias para esse período. Entretanto, o documento foi finalizado apenas mais recentemente, em 2014, em favor de uma educação de qualidade voltada para o trabalho e para a formação cidadã. Na perspectiva de universalização da educação, explicita estratégias específicas para atender às minorias, como os alunos do campo e estudantes com deficiência, dentre outros grupos. Segundo o

foco de atuação proposto, as metas podem ser agrupadas, de modo geral, em quatro conjuntos:

Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10, Meta 11.

Metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade: Meta 4 e Meta 8.

Metas para a valorização dos profissionais da educação: Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18.

Metas referentes ao ensino superior: Meta 12, Meta 13 e Meta 14. (BRASIL, 2015c, p. 13)

Mais especificamente, são as diretrizes e respectivas metas constantes no documento as que se seguem no Quadro 7, reunidas em cinco grupos.

Quadro 7 – Diretrizes e metas do PNE

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à

sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: BRASIL, 2015c, p. 12-13.

A *superação das desigualdades educacionais*, segundo consta no documento, pode ser alcançada com ações como: ampliação da oferta da educação básica, inclusive do atendimento educacional especializado, e formação de professores para essa etapa; estruturação física das escolas e creches; políticas inclusivas e de valorização da diversidade; busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola; melhoria do atendimento e da taxa de conclusão na idade adequada no EF, bem como acompanhamento individualizado dos alunos nessa faixa escolar; articulação dos entes federados para constituição de políticas públicas; implantação do PNAIC e realização avaliações para aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes dos três primeiros anos do EF; ampliação da formação profissional técnica de nível médio dos estudantes brasileiros; expansão da educação superior em nível de graduação; elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu (BRASIL, 2015c).

Quanto à *promoção da qualidade educacional*, essa diretriz prevê medidas como: ampliação da oferta de educação em tempo integral (com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais); melhoria do fluxo escolar, de modo a atingir as metas do Ideb; ampliação das matrículas da EJA no EF e no ensino médio na forma integrada à educação profissional, com material específico e diversificação curricular, bem como considerando o ensino inclusivo e as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; elevação da qualidade da educação superior no país, com melhoria da qualificação do corpo docente em efetivo exercício nas instituições que

compõem o sistema de educação superior brasileiro, especialmente por meio da titulação em cursos de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2015c).

Por sua vez, a *valorização dos profissionais da educação* pode ser atingida por meio de: formação continuada em nível de graduação e de pós para os professores da educação básica; condições apropriadas de trabalho; plano de carreira; melhores salários, com definição do piso salarial nacional. (BRASIL, 2015c).

Já a *promoção da democracia e dos direitos humanos* contempla como medidas: ampliação da escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, de modo que ela atinja, ao final do PNE, a finalização da educação básica, superando desigualdades educacionais relacionadas aos grupos sociais (como negros e não negros, por exemplo); efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar; priorização do repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar; estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2015c).

Por fim, visando-se ao *financiamento da educação*, o documento apresenta como estratégia a expansão dos recursos aplicados na educação pública, atingindo, até o final do período do PNE 2014-2024, 10% do PIB.

O documento publicizado do PNE obviamente não lista todas as estratégias imediatas ou ações efetivas que deverão ser colocadas em prática para o alcance dos objetivos e metas. Mas lembramos o que diz Denise Souza (2006), ao destacar que é preciso uma relação bem próxima entre as ações psicossociais e educacionais para que se modifique efetivamente a qualidade do ensino:

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do

trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais. (SOUZA, D., 2006, p. 489)

Ainda que sejam extensas as propostas do PNE, de qualquer forma, o campo de abrangência das políticas socioeducacionais é infinitamente amplo e complexo. Impossível que seja completamente abarcado sem investimento expressivo e regular em outras muitas instâncias. Amaral (2016, s/p) assim considera:

Não quero e não posso minimizar as mazelas do nosso contexto socioeconômico e cultural: as profundas distâncias econômicas entre os diferentes segmentos sociais; o empobrecimento e o encolhimento da classe média; as pérfidas políticas agrárias promovendo o êxodo rural e o inchaço das grandes metrópoles, contribuindo para os níveis crescentes de desemprego e miserabilidade; a violência urbana, levada recentemente ao paroxismo, com o sequestro e a morte de líderes políticos sérios; a desnutrição; a desestruturação familiar. Tudo isso desaguando no que muitos teóricos da educação se recusam a reconhecer, mas que os educadores sentem no seu dia a dia: o enorme déficit de escolarização que assola as crianças de nossas escolas públicas.

No âmbito escolar, constatam-se a deficiência de prédios, a escassez de material didático — mormente livros didáticos e de literatura, dicionários, enciclopédias, computadores — e a reduzida jornada de trabalho dos alunos. Encabeçando o rol de mazelas, a precária situação de nossos professores: ausência de carreira, salários reduzidos obrigando-os a triplas jornadas de trabalho em diferentes escolas, formação deficiente.

Assim, são problemas muito sérios e de extensões contínuas. Talvez, muito a longo prazo sejam amenizados com políticas de Estado, não com ações partidárias fragmentadas, interruptas e que, muitas vezes, almejam atender a interesses de grupos específicos, geralmente não inclusos entre os mais vulneráveis socialmente. Políticas partidárias constituem a história do país e têm voltado a ganhar destaque na área educacional nas últimas ações do Ministério da Educação, com o início do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2019 (cf. SILVA, W., 2019). O MEC não pode obrigar as redes de ensino a adotarem um método específico de alfabetização, mas novos programas de alfabetização deverão ser lançados nesses moldes, enfraquecendo o que se construiu com o próprio PNAIC e com outras plataformas. As implicações se estenderiam até ao PNE, já que este defende um processo alfabetizador por meio de atividades significativas, construídas a partir das

relações sociais estabelecidas pelos alfabetizandos nas práticas de letramento dentro e fora da escola (BRASIL, 2015c, p. 85-86). Não se trata, assim, de decodificar letras e sílabas mecanicamente.

Em contrapartida, para Carlos Francisco de Paula Nadalim, um crítico de Paulo Freire que está à frente da recém-criada Secretaria de Alfabetização (vinculada ao MEC), o letramento e a perspectiva construtivista são os vilões do analfabetismo no país. Para ele, no período de alfabetização, a escola deve se dedicar ao estudo da relação entre as letras e os sons (cf. SILVA, W., 2019). Ou seja, a mudança política pode implicar, nessas proporções, um importante e contraproducente recomeço, articulado a releituras e reelaboração de documentos (como a própria BNCC), a novos investimentos, à elaboração e à produção de novos materiais didáticos e à reestruturação das bibliotecas. Além disso, nesse cenário de instabilidade, forma-se um professor inseguro, que não consegue alcançar sua autonomia à vista de tantas frentes impositivas de valores de verdade e eficiência.

Esse processo de prejuízos sem proporções — de natureza econômico-educacional, psicológica e social —, tende a se repetir quando outros governos assumirem a presidência da República e a pasta do MEC. Acontece o que Amaral (2016) discute quando se instala um novo discurso político na educação brasileira: descarta-se tudo, até mesmo o que, de pertinente, deveria permanecer. Na ilustração da autora, joga-se, “com a água do banho, o sabonete, o xampu, a toalha, o bebê, a banheira!...” (AMARAL, 2016, s/p). Por isso, segundo ela,

[o]s professores de hoje, se antigos, *não podem* recorrer aos saberes que dominavam e os auxiliavam no processo de ensino; se novos, *não conhecem* nenhuma ‘técnica’: são convidados a agir e refletir sobre a própria ação, fazendo uso de sua capacidade criadora, de sua inventividade, para reinventar a roda [...]. (AMARAL, 2016, s/p. Destaques do original.)

O PNAIC é lançado, então, em 2012, em meio a recentes mudanças na área educacional, às discussões do PNE e em atendimento à Meta 5 desse documento, a qual prevê a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Uma das estratégias para tanto é a formação inicial e continuada de professores para trabalharem com essa etapa escolar, bem como a instituição de avaliações externas aplicadas em larga escala para aferir a alfabetização das crianças brasileiras, de modo a contribuir para que estejam alfabetizadas até o final do 3º ano

do ensino fundamental. À vista de um contexto multifacetado e complexo, não se pode esperar que um programa, por si mesmo, consiga salvar o país do analfabetismo. Mudanças nessa área não conseguem abarcar os indivíduos em sua integralidade, nem mesmo todos os problemas que implicam reflexos no campo da aprendizagem escolar. Contudo, sendo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²¹ um dos eixos de implementação do PNAIC e favorecendo a produção de indicadores voltados à qualidade do ensino, às condições em que ele se realiza, ao desempenho dos alunos em língua materna e em conhecimentos matemáticos, compreendemos que o governo central, sim, pode ter criado expectativas de mudanças mais imediatas com a implantação do programa.

A primeira aplicação da ANA aconteceu já no primeiro ano do PNAIC, em 2013, como uma edição piloto e diagnóstica. Mas já à época da divulgação dos resultados da ANA de 2016 — ou seja, historicamente um curto período de tempo depois da implantação do PNAIC —, o governo se viu assombrado com os resultados ainda pouco expressivos quanto à qualidade da alfabetização das crianças brasileiras de até 8 anos de idade. Também, as manchetes jornalísticas no Brasil levantaram questionamentos sobre a eficácia das políticas governamentais em prol da educação. Segundo noticiado, por exemplo, no Jornal O Globo, em outubro de 2017 (FERREIRA, 2017), os resultados da ANA/2016 mostraram uma “catástrofe nacional”, uma vez que mais da metade dos alunos do 3º ano apresentaram nível insuficiente em leitura (cf. mostraremos em dados e discussões mais à frente neste texto). Segundo consta na reportagem, esse panorama seria argumento para o MEC defender a antecipação da alfabetização para até o 2º ano — o que se efetivou na BNCC, em 2017, mas foi contradito no Decreto n. 9.765, de

²¹ Segundo dados disponibilizados no portal do Inep (órgão responsável pelo Saeb), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a integrar o Saeb a partir de 2013 — Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 —, sendo uma avaliação externa censitária (mas por amostra, em caso de classes multisseriadas) e aplicada, até a homologação da BNCC em dezembro de 2017, a estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Seu objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática. Além dos testes de desempenho aplicados aos estudantes, os resultados da avaliação também são compostos de informações contextuais, conhecidas por meio de questionários respondidos por dirigentes, professores e diretores das escolas (Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente da escola). A ANA, até 2018, prevista para aplicação anual, foi realizada apenas em três edições (2013, 2014 e 2016), o que já fere o compromisso governamental para com o projeto por ele lançado.

11 de abril de 2019, que instituiu a Política de Alfabetização²². Ou seja, quando o governo anunciou os números com perplexidade, acabou por explicitar certa hesitação quanto à eficácia do programa; sua expectativa parecia ser de melhores resultados em um curto espaço de tempo, sem que fossem considerados outros fatores intervenientes e que estão para além do contexto escolar.

Além disso, uma política que dá ampla visibilidade ao professor, exigindo profissionais permanentemente capazes e atualizados, mas deixando de considerar, *na mesma medida*, outras questões relativas à infraestrutura insatisfatória das escolas e às condições de trabalho docente, provoca-nos a compreensão de que os professores são vistos ainda como culpados pelas mazelas no ensino e na aprendizagem escolares. A realidade das condições de trabalho nas escolas públicas não se altera com igual celeridade quanto são propostos programas de formação docente. Essa culpabilização fica também evidente quando o programa fornece subsídios formativos ao professor, mas, em decorrência dos resultados da ANA, altera a estrutura e a abrangência do programa, impactando o modelo inicial (o que discutiremos ainda neste texto), mas voltando-se a reafirmar o foco no professor.

Além disso, segundo Scheibe (2016), no contexto das atuais políticas educacionais, os projetos que visam à formação docente centram-se pragmaticamente na competência profissional. No mundo do trabalho, isso ganha um significado importante e implica ação mensurável, também com resultados imediatos. Para a autora:

Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania. (SCHEIBE, 2016, s/p)

Se o professor é visto como o elemento-chave para a qualidade da educação, não se trata apenas de muni-lo de conhecimento teórico; também não se pode ouvi-lo no contexto das formações apenas no que diz respeito à sua prática pedagógica

²² Nesse documento, prioriza-se a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, quando as crianças têm, em média, 6 anos. No entanto, também se propõe a “contribuir com a consecução” da meta 5 do PNE, a qual define que todas as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

— esta de interesse imediato para os dirigentes que visam a resultados. Numa perspectiva política relacionada a poder (cf. concepção de Pennycook, 2001), deveria ainda ser promovido um espaço de discussões atinentes às condições de realização de um trabalho pedagógico de qualidade que culmine, tão relevantemente quanto o conhecimento teórico do professor, em melhorias na formação dos alunos. Aliás, cabe principalmente conhecer o profissional quanto aos motivos que o levaram a ser professor, já que as questões sociais estão sempre atreladas a todos os demais campos e podem ser determinantes em muitas realidades. Seguidamente, também se espera que os professores se comprometam com as mudanças necessárias, buscando-as e engajando-se em sua realização, inclusive na formação de alunos que se envolvam com as mudanças esperadas e requeridas no processo educativo escolar.

Além de todas essas medidas legais e políticas que ordenaram a educação básica no país até o momento de implantação do PNAIC, há centenas de outros pareceres e resoluções que não trazemos aqui, dadas as limitações e o foco deste trabalho. Eles têm definido diretrizes desde os anos 90²³. De modo geral, a política de alfabetização escolar está estreitamente relacionada à política de formação de professores. Nos últimos anos, o MEC tem desenvolvido programas de formação continuada e especialmente tem dado atenção, nesse sentido, aos professores alfabetizadores. Exemplos são os programas Pró-Letramento, 2010, e o próprio PNAIC, 2013.

Dentro de toda essa movimentação política, o PNAIC é implantado como mais uma proposta governamental que busca amenizar problemas que sempre existiram na educação brasileira, fruto de como esta se configurou desde o início de sua organização no país, pautada em divisões e em preconceitos socioeconômicos. O programa é um dos projetos para a tão desejada massificação da capacidade de leitura e de escrita ainda na infância, o que aconteceria a partir da oferta de um ensino de qualidade. A proposta é genuína e tem seu valor para a formação do profissional docente e para a melhoria da educação. Contudo, tal como se deu noutros momentos da história, também é campo de conflito político; enfrentou limitações nos processos de sua execução, dados os interesses político-econômicos

²³ Disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 20 set. 2018.

que têm sido priorizados no país e, também, considerando-se os próprios moldes desse tipo de formação. Discutimos essas questões no tópico seguinte.

3.4.2 O PNAIC no contexto das políticas públicas

Segundo Guareschi e outros (2004, p. 180), políticas públicas são o “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público”. Celina Souza (2006), ao fazer uma revisão da literatura a respeito do tema, destaca que a “formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, C., 2006, p. 26). Ainda, segundo a autora, as definições que consideram as políticas públicas sob o viés da resolução de problemas são alvo de críticas, sob os argumentos de que se centram, sobremaneira, no papel do governo, desconsiderando aspectos conflituosos, limitações e cooperações de outras instituições e grupos sociais. Entretanto, a partir desses conceitos, é inegável que se lança uma política visando-se a atender a uma determinada necessidade ou reivindicação.

Na perspectiva crítica com que desenvolvemos esta tese, vemos como pertinente a sucinta conceituação de Dye (1984) para políticas públicas: “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” em relação a um problema (SOUZA, C., 2006, p. 24). Porque, tal como já assinalamos noutros momentos deste texto, o não fazer é também uma escolha, inevitavelmente política e jamais neutra.

Nesse seguimento, inserida nas ações das políticas públicas, a formação continuada há anos tem sido vista como requisito para o trabalho de qualidade, em função de mudanças nos conhecimentos, para aprofundamento de saberes e práticas e, mesmo, em decorrência de alterações nas estruturas relacionadas ao campo profissional. Segundo Gatti (2008), essa necessidade de formação foi também incorporada à área da educação, o que fez surgirem as políticas visando a problemas característicos do sistema educacional. Por isso, os projetos de formação de professores têm ganhado espaço importante quando se pensa especialmente em melhorar a qualidade do ensino básico. Para a autora, isso não é gratuito:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

Com igual pertinência, consideremos também o “não fazer”. A história do país tem mostrado que os governos deixam de dar a mesma atenção a outras questões que interferem diretamente na produtividade em sala de aula e, para sermos mais específicas, que refletem nos resultados da alfabetização. Em entrevista recente, Magda Soares (BASÍLIO, 2019), ao falar sobre a concepção do governo de que se resolve a alfabetização com a definição de um método (no caso, o fônico), enumera alguns dos permanentes e graves cenários que cooperam para os problemas que permanecem nesse campo: escolas públicas com infraestrutura insatisfatória; professores com salários miseráveis e malformados por cursos de Pedagogia que, no geral, não ensinam como alfabetizar ou sobre o processo que a criança perfaz para aprender a ler e a escrever (o que também é discutido por Barretto, 2015). É por esses e outros fatores que se tem uma escola que ainda não alfabetiza todos os alunos na idade esperada para tanto.

Além disso, segundo discutem Pereira, Pinho e Pinho (2014), com a criação dos institutos superiores de educação, as políticas educacionais implementadas promoveram algumas ações contraditórias à esperada melhoria da formação docente. As autoras citam, por exemplo: retirada de conteúdos do curso de Pedagogia relativos à formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental; a redução da carga horária dos cursos de formação, que pode ser abreviada a 200 horas, caso o aluno exerça atividade docente regular na educação básica; a regulamentação do Curso Normal Superior para formação também de professores que não atuam apenas na educação infantil de 1ª a 4ª séries. Ou seja, segundo as autoras, há um número maior de professores com certificados e diplomas, mas que não necessariamente dominam competências cognitivas que lhes garantam autonomia intelectual.

Também, quando pensa em programas de formação de docentes em serviço, Barretto (2015, p. 695) destaca:

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se

convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

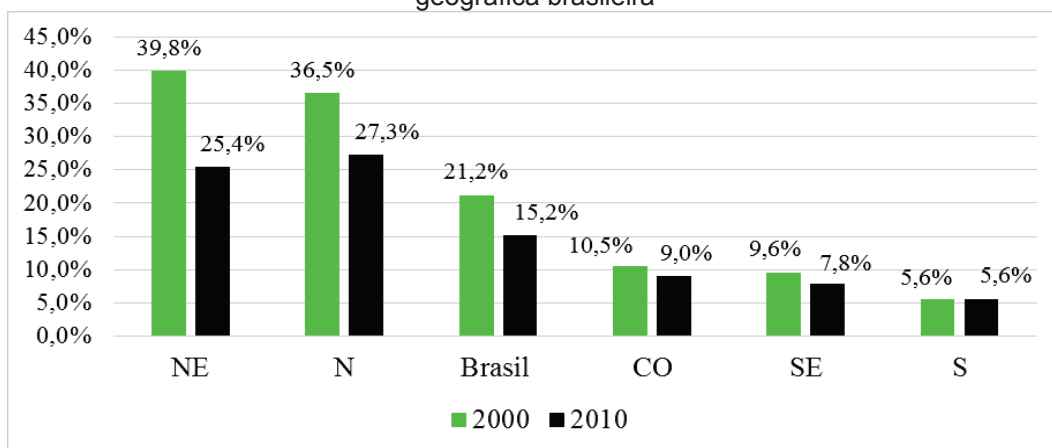
Portanto, pensar sobre as políticas públicas e, em particular, sobre as de natureza educacional implica ter discernimento de que não são possíveis soluções fáceis e imediatas para os problemas da educação, problemas estes que têm se revelado especialmente na divulgação de indicadores. As políticas, mesmo quando sérias, têm alguns impactos em curto prazo, mas são, de fato, de longo prazo. E, nesse processo, a descontinuidade dessas políticas devido a mudanças que atendem a interesses partidários tende a dificultar a consolidação de saberes e práticas outrora pretendidos com algum projeto ou programa.

Nesse contexto conturbado das políticas públicas — ainda praticadas nos formatos tradicionais (cf. Barretto, 2015); portanto, com limitações —, foi instituído o PNAIC, um curso de curta duração, mas com alguns diferenciais que lhe garantem importância mesmo depois de findo o processo formativo. Ele constituiu, ao longo de sua realização, uma política de formação de professores alfabetizadores durante os governos Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018, nesse caso, uma política de continuidade). Seu contexto de implantação insere-se no que a Organização das Nações Unidas (ONU) denominou de “década da alfabetização”, momento este em que se mobilizaram ações para universalização da educação e, conseqüentemente, erradicação do analfabetismo, especialmente nos países periféricos. Por isso, foi necessário que o Brasil pensasse estratégias práticas que pudessem reverter o número de analfabetos no país, sob pressão de organismos internacionais (GONTIJO, 2014). Nesse momento, o governo reconhece que não basta aos alunos o acesso à escola, mas o direito de realmente aprenderem, o que requer também professores bem formados. Dessa agenda, é lançado o Pró-Letramento (no governo Lula) e, posteriormente, à vista dos resultados satisfatórios alcançados com essa primeira intervenção, o PNAIC (governos Dilma e Temer), o qual atenderia a uma demanda maior.

O PNAIC foi pensado à vista da constatação de que, apesar dos esforços políticos empenhados até então, os índices que mensuram a qualidade do ensino básico no Brasil mostravam (e ainda mostram) que as estratégias político-educacionais não têm refletido impacto importante, especialmente quando se trata da alfabetização das crianças, foco do nosso estudo. Segundo relatado pelo então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em discurso de lançamento do PNAIC (DILMA..., 2012), os dados do IBGE de 2010 apontaram 456.186 crianças analfabetas aos 8 anos de idade, o que representa um percentual de 15,2% (IBGE, 2011). Embora se registrem resultados positivos em relação ao Censo de

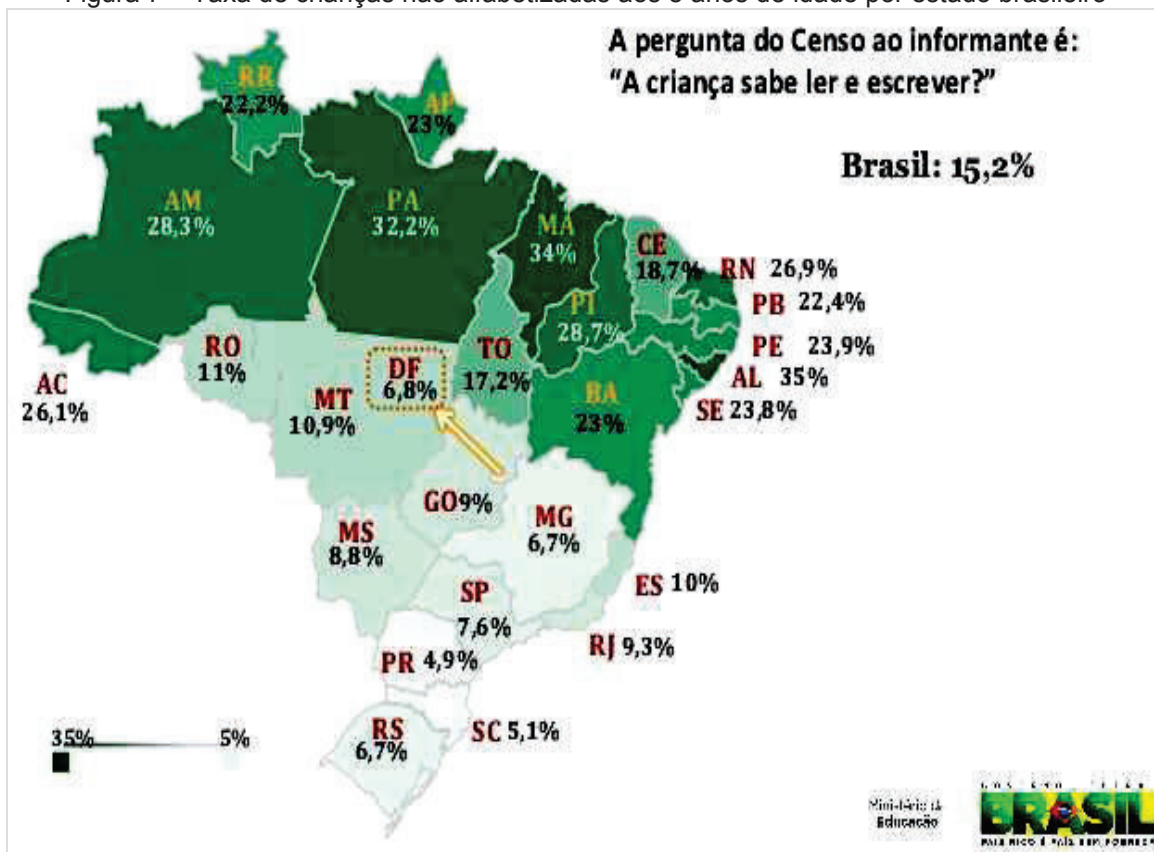
2000 quando comparados os índices por região geográfica (Gráfico 4), a realidade era de estados com mais de 30% das crianças nessa faixa etária que não sabiam ler e escrever na data da pesquisa (cf. Figura 7). Esse índice é muito elevado e ainda pode ser mais alarmante, considerando-se que não se verifica o nível de proficiência dessas crianças nessas habilidades; apenas se considera a resposta de um informante quanto ao fato de as crianças residentes no domicílio saberem ler e escrever.

Gráfico 4 – Comparativo entre taxas de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade por região geográfica brasileira



Fonte: DILMA..., 2012

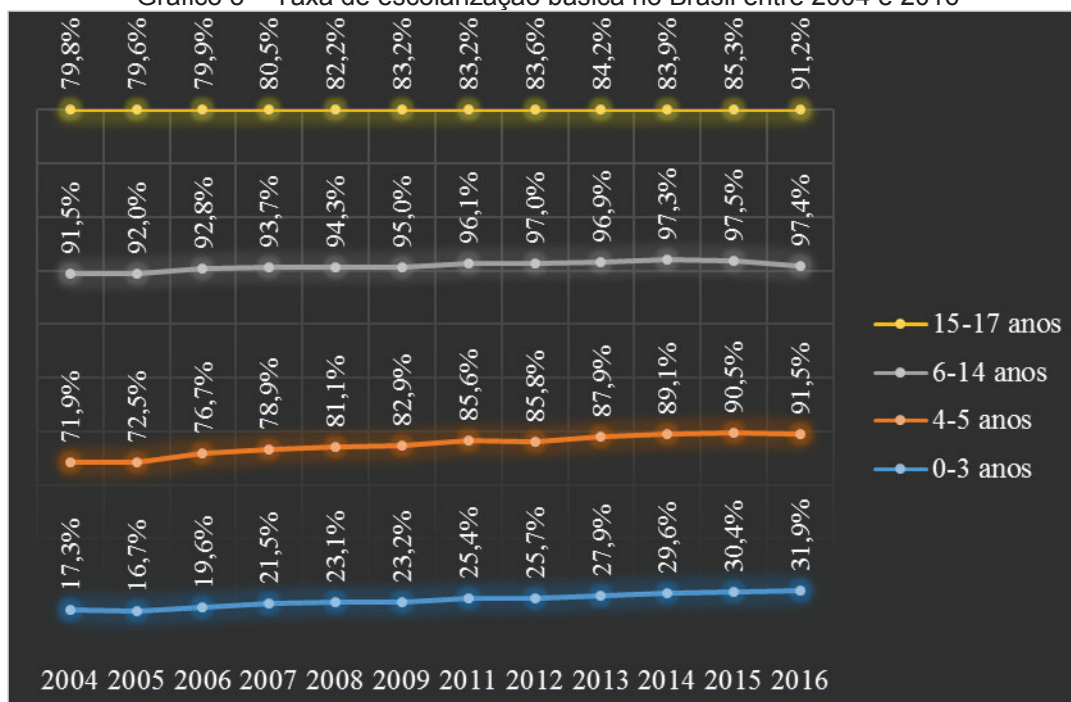
Figura 7 – Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade por estado brasileiro



Fonte: DILMA..., 2012; Censo 2010 / IBGE

Além disso, em 2011 — ano prévio ao lançamento do PNAIC e em que se documentavam altas taxas de escolarização básica nos país (Gráfico 5) —, as médias nacionais do Ideb²⁴ para os primeiros anos do ensino fundamental foram muito baixas, embora, desde 2007 até 2017, tenham sempre superado as metas estabelecidas para os anos iniciais do ensino fundamental em quase todas as esferas administrativas (Quadro 8).

Gráfico 5 – Taxa de escolarização básica no Brasil entre 2004 e 2016



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018 (BRASIL, 2018c).

Notas: Os dados foram coletados pelo Censo, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual (PNAD) e Pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C). Não houve pesquisa em 2010.

Quadro 8 – Resultados e projeções do Ideb para o ensino básico

Total	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais EF	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos finais EF	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Ensino médio	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: IDEB – Resultados e Metas. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2510757>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Notas: *Em verde, estão os resultados do Ideb que atingiram a meta.

** A última atualização dos dados no sítio eletrônico foi feita em 30 de agosto de 2018.

²⁴ O Ideb é o índice que tem sido o condutor das políticas públicas em prol da qualidade da educação, conforme nota 15.

Também, os dados coletados a partir da realização da ANA mostram que os avanços nas habilidades de leitura e escrita dos alunos no 3º ano do ensino fundamental têm sido insignificantes (tabelas 1 e 2). Em leitura, são definidas habilidades que vão desde leitura de palavras, contemplando, em nível intermediário, a localização de informações explícitas e alcançando a capacidade de fazer inferências de sentido e de reconhecer referentes marcados por unidades gramaticais. Os alunos são avaliados em quatro níveis de proficiência. Os dois primeiros — elementar e básico, nessa ordem — são insuficientes; os dois últimos são suficientes, sendo que o nível 3 equivale a uma competência adequada e o 4, a um grau de competência desejado. Dizer que um grupo de estudantes se encontra em um nível suficiente ou insuficiente de leitura significa que ele deve ter alcançado algumas habilidades, conforme descrevemos no Quadro 9.

Quadro 9 - Escala de avaliação em leitura nas edições da ANA a partir de 2014²⁵

Nível	Descrição do nível		
1	Elementar	Insuficiente	Ler palavras com estruturas silábicas canônicas e não canônicas, com o apoio de imagem.
2	Básico		Além da habilidade anterior: <ul style="list-style-type: none"> — identificar a finalidade de textos (como convite, cartaz, receita e bilhete), com ou sem apoio de imagens; — localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) e na primeira linha de textos de maior extensão; — identificar o assunto de textos, se este puder ser reconhecido no título ou na primeira linha; — inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma original, com letras grandes, mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

²⁵ Os resultados de 2013 para o eixo leitura podem ser interpretados à luz desses parâmetros, embora estes tenham sido empregados a partir de 2014. Algumas informações foram adicionadas à interpretação pedagógica das escalas desde então; mas estas tiveram apenas suas especificações aprimoradas, não sendo alteradas em seus fundamentos. Diferentemente acontece com os resultados da escrita: os parâmetros empregados em 2013 não são comparáveis com os de 2014 e 2016, uma vez que se modificou a metodologia de correção dos itens, alterando-se também a escala. Por isso, não são publicizados pelos relatórios das avaliações aplicadas até então; logo, não os mostramos aqui.

3	Adequado	Suficiente	<p>Além das habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> — localizar informação explícita situada no meio ou final de texto de maior extensão; — inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças; — identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo; — inferir relação de causa e consequência; — reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	Desejável		<p>Além das habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> — inferir sentido em texto verbal; — inferir sentido de palavra em texto verbal; — reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; — reconhecer relação de tempo em texto verbal; — identificar os referentes de pronome possessivo, de advérbio de lugar e de expressão formada por pronome demonstrativo em textos verbais.

Fonte: BRASIL, 2015a, p. 37-38, 45.

Nestes parâmetros, a prova revela um diagnóstico de mais 50% das crianças brasileiras, aos 8 anos de idade (ou bem próximas disso), com capacidade leitora insuficiente (Tabela 1), ou seja, são estudantes que ainda não conseguem lidar tranquilamente com textos mais extensos (com propósitos mais informativos ou que sejam da ordem do argumentar). Conseguem localizar informações mais imediatas em textos mais curtos, mas não outras que precisem ser construídas por inferência à medida que leem.

Os dados da Tabela 1 mostram alterações muito modestas desde 2013. As médias praticamente se mantiveram estagnadas nesse período, indicando que não houve avanço significativo, nos últimos anos quanto à proficiência em leitura ao final do 3º ano. Também mostram que o sudeste e o sul brasileiros seguem à frente na qualidade da alfabetização no eixo leitura. Associamos esse patamar à condição socioeconômica privilegiada dessas regiões, áreas de maior movimentação financeira

no país e com maior número de indústrias. Essa condição requer melhor formação de mão de obra e, também, favorece mais investimentos na área social, em cultura, em educação e na própria formação de professores. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste lideram os piores índices educacionais, com um alto número de estudantes nos níveis elementar e básico de leitura: Norte com 70% e Nordeste com 69% (contra 44% no Sudeste; 45% no Sul; 51% no Centro-Oeste).

Tabela 1 – Proficiência em leitura nas avaliações da ANA em 2013, 2014 e 2016

Dados percentuais	Insuficiente			Suficiente		
	2013	2014	2016	2013	2014	2016
Região geográfica / Ano						
Sudeste	44	43	44	56	57	56
Sul	47	46	45	53	55	55
Centro-Oeste	53	52	51	48	47	49
Nordeste	74	73	69	27	28	31
Norte	72	72	70	28	28	30
Percentual médio nacional	57	56	55	43	44	45

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2018 (BRASIL, 2018c); Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados (BRASIL, 2015b).

Com relação aos índices da ANA referentes à habilidade de escrita, todas as regiões apresentaram o maior percentual de estudantes com competência suficiente, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Proficiência em escrita nas avaliações da ANA em 2014 e 2016

Dados percentuais	Insuficiente		Suficiente	
	2014	2016	2014	2016
Região geográfica / Ano				
Sul	19	20	81	80
Sudeste	20	22	80	78
Centro-Oeste	28	29	72	71
Nordeste	53	50	47	50
Norte	53	53	47	47
Percentual médio nacional	44	44	66	66

Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018c).

Conforme os parâmetros escalonados para a avaliação da escrita (Quadro 10), esse grupo escreve ortograficamente as palavras com diferentes estruturas silábicas, já desenvolve texto com mais clareza e articula suas partes, ainda que cometa desvios relativos à pontuação e à ortografia. Entretanto, há um número expressivo de alunos que têm desempenho ainda elementar, sendo que os índices mais preocupantes continuam representando as regiões Norte e Nordeste.

Quadro 10 – Escala de avaliação em escrita nas edições da ANA a partir de 2013

Nível	Descrição do nível		
1	Elementar	Insuficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
2			Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
3			Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer

			articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
4	Adequado	Suficiente	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
5	Desejável		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

A discrepância entre os resultados das habilidades de leitura e escrita, já em 2015, chamou a atenção de especialistas (cf. Jornal O Globo de 17 set. 2015), dada à arraigada concepção de que uma habilidade depende da outra ou de que leitura e escrita são processos inversos. Entretanto, ler não é o inverso de escrever, nem escrever é o inverso de ler; também uma prática não é consequência da outra, mas são atividades diferentes que exigem conhecimentos e estratégias distintas por envolverem condições de produção e de interpretação específicas (NEMIROVSKY, 2002). De qualquer forma, apenas pesquisas relativas a esses dados contrastantes poderiam levantar suas causas efetivas, investigações estas voltadas à avaliação e à sua concepção de leitura e escrita. Independentemente das causas, fato é que ainda é elevada a parcela de crianças que são privadas de direitos de aprendizagem na área de linguagens. Se esse cenário não se reverter, tão logo também sofrerão privações políticas e sociais, com limitações para crescerem intelectualmente e para participarem mais ativamente de ações cotidianas nas respectivas comunidades.

Os índices publicizados após o início das formações do PNAIC parecem ter frustrado as expectativas governamentais, como já discutimos, levando a algumas medidas, talvez, precipitadas. O diagnóstico do MEC foi de que as formações do programa estavam distanciadas da prática, havendo também falta de monitoramento. Além disso, as secretarias de educação teriam pouco participado da gestão do programa, centrado nas universidades. Assim, em resposta a esses resultados e, principalmente, devido a uma crise política e histórica mudança de governo, houve alterações importantes na proposição original do programa, que passou a ser executado sob o governo de Michel Temer após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

A partir de então, uma série de mudanças se sucedeu. Foi lançada a Política Nacional de Alfabetização, a qual contempla um conjunto de iniciativas que compreendem a BNCC, a formação de professores, o protagonismo das redes e o PNLD. Também, o Ministério criou o Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018b) e, no intuito de fortalecer a gestão e melhorar o acompanhamento das ações do programa nos respectivos estados, um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e um coordenador regional foram incluídos na equipe gestora. Foi instituído o Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com a finalidade de se dirigir maior apoio aos professores e articular as diferentes instâncias relevantes também para a educação:

“as famílias, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares, os Conselhos Municipais de Educação e os diversos fóruns, associações e organizações regularmente instituídos” (BRASIL, 2016, p. 5). Ademais, o MEC integrou programas com vistas a intensificar a alfabetização. Nesse processo, o Pacto passou a formar o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento, juntamente com o Mais Educação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2016c).

No Quadro 11, podemos ver outras ações empreendidas, como a inclusão dos coordenadores pedagógicos como público-alvo das formações em 2016 e, em 2017, a extensão das ações do PNAIC a professores da pré-escola, a coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e ao Programa Novo Mais Educação (PNME). Este programa foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de

melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2017e, p. 2)

Quadro 11 – Breve histórico das formações do PNAIC

Ano	Número de profissionais formados	Ênfase da formação	Estratégias formativas	Carga horária
2013	313.599	Professores alfabetizadores	Atividades de estudo, planejamento e socialização	120h
2014	311.916			160h
2015	302.057			80h
2016	248.919			100h
	38.598	Coordenadores pedagógicos		

2017	Dados não disponibilizados	<p>Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental</p> <p>Professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil²⁶</p> <p>Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação²⁷</p>			100h (mínimo) 28
------	----------------------------	---	--	--	---------------------

Fonte: Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017 (BRASIL, 2017d) e histórico do PNAIC constante no sítio institucional, disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Pelo Mais Educação, os alunos tiveram complementação da carga horária de permanência na escola em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. Pelo PIBID, houve aumento do número de instituições escolares atendidas pelos estudantes das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia que recebem bolsas para estagiarem nas escolas públicas. Pelo PNAIC, as escolas receberam um

²⁶ A formação para coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola se deu a partir de um material diferenciado, produzido pela UFMG, entre os anos 2013 e 2015: “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Ele foi disponibilizado pelo MEC em formato digital.

²⁷ O articulador da escola é um coordenador do trabalho pedagógico: coordena e organiza as atividades na escola, bem como presta informações a respeito para fins de monitoramento; promove a interação entre escola e comunidade, além de ser responsável pela integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da escola. O mediador de aprendizagem é aquele que realiza as atividades de acompanhamento pedagógico dos estudantes, em consonância com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular — o que envolve atividades, conteúdos, mas também metodologias. O material destinado à formação desses profissionais é diferenciado, visando a intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, participantes do PNME, na carga horária complementar.

²⁸ Segundo consta no documento orientador para o PNAIC 2017, além dos encontros presenciais, outras estratégias poderão compor a carga horária da formação, como atividades aplicadas em sala de aula e estudos de materiais *on-line*.

coordenador específico para o desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento. Além disso: foram instituídos atendimentos aos alunos do 4º ao 9º ano com alfabetização considerada incompleta e letramento, insuficiente; promoveu-se o fortalecimento das coordenações estaduais, regionais e municipais e o alinhamento às políticas estaduais de alfabetização em curso (BRASIL, 2016d).

Outra mudança mais diretamente relacionada às formações foi a sugestão de que os professores passassem a ser formados em serviço, em sua própria sala de aula, de modo que pudessem executar estratégias que ajudassem seus próprios alunos a superarem obstáculos e a consolidarem conhecimentos sobre as propriedades e o funcionamento da língua, além dos fundamentos da matemática. Destacamos a importância dessa maior aproximação com a sala de aula; rompe-se com um discurso que, tradicionalmente, tem acontecido da academia para a escola. Esse formato favorece o maior diálogo entre as instituições formadoras e as escolas de ensino básico, de modo que aquelas também incorporam, de alguma forma, a realidade profissional dos professores alfabetizadores, suas práticas, os conhecimentos que acumularam com suas experiências e, portanto, as heterogêneas identidades.

Ademais, abriu-se a possibilidade para que professores alfabetizadores “com boas experiências” (BRASIL, 2016b, p. 9) fossem incluídos no grupo de orientadores de estudo. Essa medida, a princípio, foi positiva no sentido de se reconhecerem e valorizarem as experiências e os conhecimentos desses profissionais. Mas, uma vez que o documento orientador do programa para 2016 traz a ideia do “coaching”, ele agrega uma estratégia própria do contexto neoliberal para o mercado de trabalho, que diz respeito à valorização das capacidades individuais da pessoa, muitas vezes a despeito dos contextos penosos em que essa se insere, que é o caso do professor do ensino básico.

Medida inesperada foi o fato de que, a partir de 2016, o MEC não enviaria novo material formativo para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, sob a justificativa de conferir flexibilidade e autonomia da rede de ensino (BRASIL, 2016b e 2017d). Os materiais outrora elaborados para o programa, bem como outros enviados às escolas públicas seriam suporte para as formações. Esses recursos seriam, assim, fontes a “inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria” (BRASIL, 2016b, p. 8). Assoma-se a essa

redução do apoio às formações, a redução do prazo em que essas deveriam acontecer, especialmente em 2016. À época em que se daria o início das formações, restaria meio semestre letivo, a despeito de tamanha ruptura e reformulação, deveria ser “estimulante, intenso e divertido” (BRASIL, 2016, p. 9). A nós, essas mudanças se configuram como retrocessos e descontinuidade de uma proposta que vinha sendo inaugural em muitos aspectos (longevidade, número de instituições superiores envolvidas, perfil de articulação com outras instâncias etc.). Quando se cria o Programa Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017), de fato, trata-se de um novo programa, de modo que o PNAIC, em seus propósitos e suas orientações iniciais, perde a projeção de outrora.

Portanto, as formações do Pacto sofreram com questões político-econômicas ao longo dos anos, fruto também de decisões governamentais. Por isso, é pertinente lembrarmos aqui, mais uma vez, o conceito de políticas públicas proposto por Dye (1989 *apud* SOUZA, C., 2006, p. 24): “o que o governo escolhe fazer ou não fazer em relação a um problema”, escolhas estas que, reiteramos, jamais serão neutras.

Assomam-se às mudanças já citadas outros quadros que foram se desenhando ao longo da realização do programa. A cada ano, o PNAIC formou menos alfabetizadores, conforme informações constantes no Sistema Informatizado de Monitoramento do programa (SisPacto) e transcritas no Quadro 11. Um dos fatores que podem justificar esse dado é que, com a falta de docentes concursados e efetivos em algumas localidades, muitos professores contratados temporariamente passaram pelo Pacto; posteriormente, entretanto, tiveram contratos encerrados e não puderam continuar nas formações (ANNUNCIATO, 2017). Aliás, vale destacar que essa é uma realidade que contrasta com o próprio discurso oficial do governo proponente do programa, traduzido nos cadernos formativos:

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. (BRASIL, 2012o, p. 12)

Outros fatores também culminaram em embaraços ao longo do programa. Houve, por exemplo, corte de recursos financeiros, o que acabou impactando nas

horas de formação, na entrega de materiais de estudo e no pagamento de bolsas aos participantes. Outras questões de ordem econômica e estratégica nas próprias escolas fizeram com que professores e orientadores de estudo deixassem as formações. Alguns deles relataram, por exemplo, o não recebimento de auxílio financeiro das secretarias de educação para custeio da estada na cidade polo das formações, bem como dificuldades na reposição das horas em que estavam fora da escola para estudo no PNAIC. Além disso, postergou-se o início das formações em 2015, bem como alguns encontros formativos não aconteceram em 2016 e 2017. Soma-se a esse cenário o cancelamento da realização da ANA em 2015 e sua última edição em 2016, embora o programa tenha estendido algumas ações até 2018.

À vista de todas as dificuldades, das medidas e dos resultados, no mínimo, impulsionados por elas, retomamos o que consta num dos cadernos formativos do programa e que compreendemos como fato:

Diante do que foi exposto, vale a pena ressaltar algumas questões, para que possamos compreender que *um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação*. É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.

Para tal, temos que considerar a escola como espaço institucional cujo objetivo seja transformar a vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, aliada a esse compromisso da escola, a formação continuada tem que considerar três pilares fundamentais:

1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;
2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012n, p. 20)

Consideramos, pois, que seja precoce qualquer avaliação que invalide as ações do PNAIC. Até mesmo porque aquilo em que ele tenha sido produtivo ou não relaciona-se a outros elementos na rede de atores em que o programa se insere; sob a perspectiva da ATN, seria inadequado atribuir efeitos unicamente ao programa. Mas, no mínimo, devemos considerar que ele leva a se repensar a prática

profissional docente e conceitos relevantes dentro desse contexto. Além disso, dá voz ao professor e reconhece a importância de se compartilharem experiências pedagógicas e anseios; também, amplia os campos de interação dos alunos, quando busca fortalecer a presença dos gêneros textuais na sala de aula. Entretanto, obviamente enfrenta limitações, sobre as quais ainda discutiremos.

Além disso, em se tratando de um programa essencialmente de natureza política, é preciso avaliar o real compromisso do governo, que nos parece bastante restrito frente aos desafios que se mostram na educação, centrando-se no professor e em elementos materiais relacionados à formação em si (material pedagógico). Também, parece-nos que o discurso oficial, quando coloca os índices no cerne das discussões, desconsidera o que é proposto no caderno que orienta a formação dos professores: não se trata de repasse e reprodução de técnicas, numa relação de causa e consequência para os resultados, que inclusive se pretende imediatos:

O compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. (BRASIL, 2012n, p. 27)

Há ainda uma reflexão que consta no documento orientador do PNAIC – 2017 acerca dos indicadores que poderiam evidenciar o sucesso do programa. Talvez tanto mídia quanto o próprio governo tenham dado maior destaque no primeiro desses indicadores, que, a nosso ver, visa prioritariamente a interesses políticos e econômicos. Conforme consta no documento:

Há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017d, p. 5)

Os alvos e os resultados visados devem, pois, recair também sobre a formação efetiva de atores e autores éticos, autônomos e comprometidos crítica e socialmente. Assim, poderão desenvolver um trabalho produtivo, que alcance a construção de aprendizagens; desenvolvendo a autonomia, esses profissionais terão mais independência quanto aos próprios programas e à (não) permanência destes em caso de mudanças políticas.

Portanto, o déficit histórico na educação brasileira permanece. O governo tem investido em programas, ampliando o campo de ação das políticas públicas e estendendo atendimentos a mais alunos e formações a um maior número de profissionais da educação. Contudo, há áreas dentro do campo educacional que ainda estão desamparadas, bem como há questões de poder que, sendo tão latentes em todos os contextos sociais, também são relevantes na escola e podem impactá-la negativamente.

Assoma-se a isso o polêmico diagnóstico que reflete o discurso oficial: “a escola brasileira não sabe ensinar a ler”, conforme tradução de Amaral (2016, s/p) para a fala do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao Jornal do Brasil em 2001, ao anunciar a última colocação do país na prova de leitura do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Segundo o Ministro, “A escola brasileira tem que ensinar o aluno a ler” (ESTADÃO, 2001). A autora complementa: “precisa aprender a fazê-lo”. Talvez por isso um programa como o PNAIC, dedicado sobremaneira ao saber fazer; um programa que busca estabelecer estreita relação com a escola, adentrando suas salas de aula.

À vista desse desafio, como o PNAIC contribui para que a escola possa alcançar objetivos e metas e cumprir com seu papel social como agência de alfabetização e letramento? No próximo capítulo, abordamos aspectos teórico-conceituais e pragmáticos a partir da análise dos cadernos formativos do programa, aspectos estes que orientam toda a formação em prol de alfabetizar (e letrar) todas as crianças até os 8 anos de idade (proposta do programa à época de sua instituição).

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, SENTIDOS E PRÁTICAS

A leitura e a escrita foram sempre instrumentos importantes nas atividades humanas. Mas houve uma época em que as relações sociais cotidianas e nos campos do trabalho e da produção não eram tão centradas nas impressões gráficas. Com o avanço da industrialização e da urbanização, os tempos mudaram e até o campo foi alcançado pelo grafocentrismo. Tais práticas passaram, então, a ser determinantes no cotidiano de todos e praticamente em todas as ocupações profissionais. Como resultado, ampliaram-se também as exigências quanto à sua aprendizagem.

Foi, assim, também devido às mudanças sociais que as definições de “alfabetização” e do que se considera ser “alfabetizado” sofreram alterações ao longo do tempo. Segundo parâmetros definidos pelo Censo, até 1940 era alfabetizado o indivíduo que soubesse ler e escrever o próprio nome. Mas o domínio da língua escrita foi se tornando tão significativo nas práticas sociais que, a partir da década de 50, passou a ser considerado alfabetizado o indivíduo que, sabendo ler e escrever o nome, conseguisse também exercer alguma prática social de leitura e escrita, como a elaboração de um bilhete, gênero considerado trivial por Soares (2017). Hoje, o parâmetro para se definir alguém como alfabetizado são os anos de escolarização, já que se espera que, uma vez na escola, sejam consolidados conhecimentos referentes ao sistema de escrita e habilidades para seus usos sociais.

Contudo, nenhum dos critérios até então definidos pelo Censo — seja o que se baseia na capacidade de escrita de um bilhete ou o que se define a partir dos anos de escolaridade — deixam claro o nível de conhecimento da língua que a pessoa tem, nem o que ela sabe ler e escrever e como compreende o que é lido para que seja considerada alfabetizada. Por exemplo, um cidadão pode não conseguir escrever um bilhete por nunca ter vivenciado a necessidade de elaborá-lo, mas sabe escrever uma lista de compras, ainda que nela constem desvios ortográficos; ele não seria alfabetizado, segundo definições de 1950? Uma criança no 5º ano do ensino fundamental conhece as letras, forma sílabas, palavras e frases, mas tem dificuldade evidente de compreender o que lê; ela é alfabetizada? Questões dessa natureza são polêmicas e fazem com que discussões sobre alfabetização se mantenham relevantes nos debates acadêmicos e políticos no

Brasil. No caso do PNAIC, o programa defende a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, mas na perspectiva do letramento. O que isso significa e que implicações tem na prática pedagógica? São, pois, definições fundamentais para esta pesquisa. Por isso, neste capítulo, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, segundo têm sido abordados na literatura e dentro do contexto do PNAIC.

Sabemos que os debates sobre esses tópicos emergem num mesmo momento histórico (por volta dos anos 80) em diferentes países. Contudo, partindo do pressuposto de que falar em alfabetização implica atrelar o conceito a construções ideológicas e especificidades culturais principalmente, sobressaem-se neste trabalho — e, sobretudo, quando tratamos de letramento —, referências bibliográficas nacionais. Isso porque o contexto brasileiro é marcado por problemas particulares, o que leva a abordagens também diferenciadas. No Brasil, a discussão sobre o letramento surgiu atrelada ao questionamento do conceito de alfabetização, uma vez que vivemos o problema persistente do analfabetismo. Enquanto os países de Primeiro Mundo enfrentam problemas unicamente quanto à qualidade do letramento, aqui temos problemas com a qualidade da alfabetização, somados à necessidade de melhor capacitarmos os aprendizes a fazerem uso da leitura e da escrita socialmente. Assim, no Brasil, os conceitos se mesclam e até se confundem, embora sejam reconhecidos na literatura científica como, de certa forma, independentes, cada qual com suas especificidades e sem relação de causalidade entre eles (SOARES, 2017).

Isso posto, privilegiamos autores brasileiros reconhecidos nacional e internacionalmente, com perspectivas teóricas nos campos da linguagem e da educação, haja vista se tratar de um programa de formação docente brasileiro e cuja orientação teórica também se pautou fundamentalmente na literatura nacional. Isso não exclui, entretanto, as contribuições de autores internacionais, aos quais também fazemos referência, especialmente no que diz respeito às teorias de construção do conhecimento e da linguagem escrita.

4.1 REVISITANDO E PROBLEMATIZANDO CONCEITOS

Na ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 — a que nos referimos no capítulo anterior —, defendeu-se a erradicação do

analfabetismo até o final do século XX, objetivo este que, obviamente, não foi concretizado. Reconhecia-se que a educação escolar “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (DECLARAÇÃO..., 1990, p. 2). Emerge nesse discurso uma visão liberal — e, por que não, propositadamente ingênua — da alfabetização como promotora de progresso, como um bem condicionante de realizações pessoais e sociais. Também por isso, a declaração nos desvenda a amplitude social, cultural e política que o saber ler e escrever envolve, amplitude esta que se torna tão extensa e profunda que é preciso definir que habilidades de leitura e escrita se pode esperar realmente de um indivíduo alfabetizado e que lhe permitam atuar nos domínios sociais. Ademais, é preciso ver com cautela as consequências dessa alfabetização, o que muito extrapola os limites deste trabalho. Conforme já buscamos mostrar com a Teoria Ator-Rede, quando se trata das relações nos diversos contextos, multifatores devem ser considerados como agentes que acarretarão inumeráveis condições.

A definição de habilidades, de atributos relativos à alfabetização, não deixa de ser arbitrária (SOARES, 2017), mas faz-se necessária principalmente quando se reconhece a relação entre alfabetização e conquista/exercício pleno da cidadania. A citação a seguir, embora longa, expressa perspectivas valiosas quando se trata de alfabetização, especialmente se compartilhamos das premissas freireanas para a abordagem do tema:

[...] as responsabilidades dos que promovem e desenvolvem programas de alfabetização são inseridas em um objetivo maior, que é o de participar da construção de uma sociedade mais justa e da constituição de uma identidade política e cultural para o conjunto do povo brasileiro, filiando-se à luta contra as discriminações e as exclusões.

No quadro referencial dessas reflexões, cabe-nos colaborar na descoberta de soluções para o combate ao precário acesso que o povo brasileiro vem tendo à leitura e à escrita, mas soluções que *realmente* levem à inserção na cultura letrada, pois as soluções que têm sido propostas, tanto as soluções *escolares* quanto as soluções adotadas em movimentos de alfabetização de adultos, na verdade frequentemente camuflam, sob o pretenso ‘alfabetizado’, aquele que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada: ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos. (SOARES, 2017, p. 175. Destaques da autora.)

Uma vez suscitadas discussões como essa, vemos que ainda é latente o debate sobre o que é “alfabetização” e o que significa “ser alfabetizado”, especialmente quando se considera que se lê e se escreve algo, de alguma forma, em algum momento, por um motivo. Ou seja, a alfabetização se relaciona estreitamente com o social, com a cultura, com a história de uma sociedade. Paulo Freire já reconhecia isso há décadas²⁹, quando propôs sua teoria da educação, por meio da qual se posicionou claramente contra a alfabetização como aquisição de uma técnica (SOARES, 2017). O conceito de alfabetização em Freire (1995) ganha contornos mais críticos, agregando implicações e discussões políticas. Para o autor, a alfabetização deveria conscientizar, politizar o homem, tornando-o mais consciente de sua realidade, mais crítico, de modo que poderia, assim, agir sobre ela. Por isso uma prática educativa que considerasse o meio onde e o modo como os alfabetizados viviam.

Nessa perspectiva e devido também a outras discussões mais recentes, como as teorias de aprendizagem e o letramento, ainda se busca transformar o ensino da escrita, eliminando da escola a herança das cartilhas. Esses materiais ofereciam um ensino que promovia aprendizagens bastante restritas e limitantes. Além de desenvolverem metodologias baseadas na repetição e memorização de unidades menores da língua, não promoviam conhecimento dos textos como gêneros, explorados segundo suas características e seus propósitos e determinantes sociais; os contextos de produção da língua eram preteridos ante o privilégio que ganhava o estudo de fonemas, letras e sílabas. Essa orientação pedagógica acabava impedindo ou dificultando o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos, bem como a argumentação e a formação crítica dos estudantes.

Mas é principalmente como fruto de mudanças na dinâmica social que surge a necessidade de se estenderem as práticas alfabetizadoras e de se designar o *conjunto de atividades sociais de interação mediada pela escrita*, com que se envolvem todos que convivem com a escrita e que interagem por meio dela, mesmo que precisem de intermediários para isso em algumas situações, como o caso de

²⁹ Apesar de longa data da “pedagogia freireana”, a perspectiva que prevalece nos cadernos quanto ao conceito de alfabetização (e letramento) é de Magda Soares, com uma abordagem dedicada também ao campo social, mas no sentido de ser contextualizada; então, volta-se mais às questões metodológicas que à crítica política e ideológica. Paulo Freire é retomado em poucos momentos no material formativo e, quando citado, foi para se abordar a autonomia do professor como sujeito inventivo, a necessidade de uma prática planejada, sistematizada e que preveja articulação entre os diversos campos de conhecimento (Ano 1, Unidade 2; Ano 2, Unidade 2; Ano 3, Unidades 1, 2, 5 e 8; e no caderno geral sobre formação de professores).

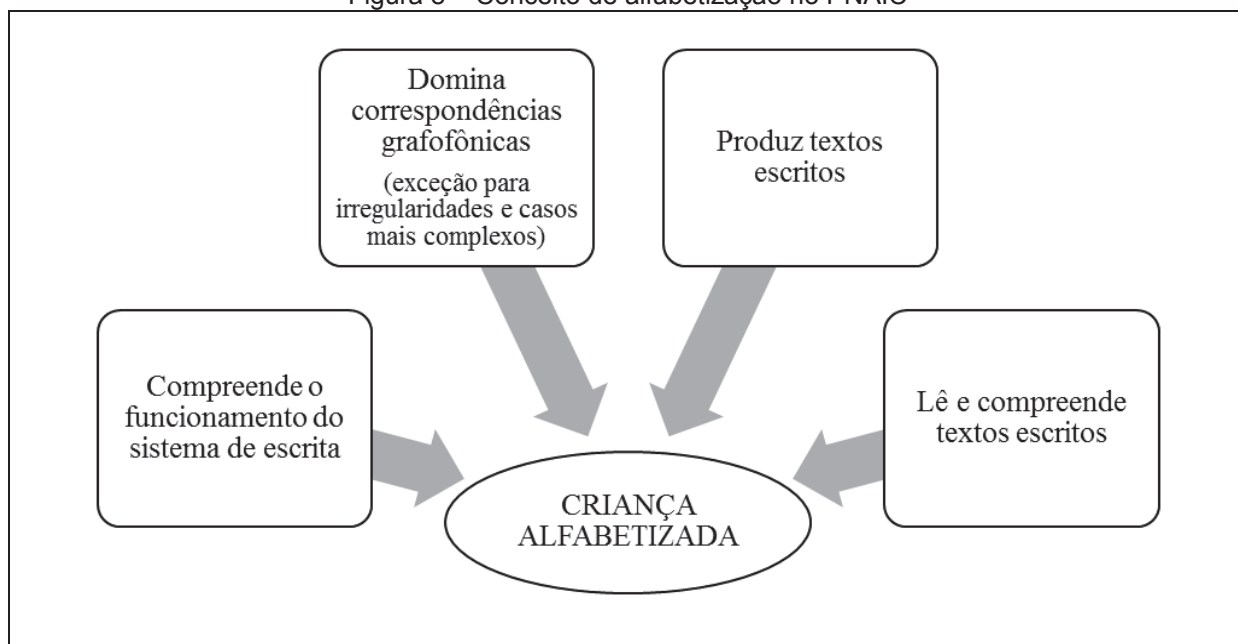
peças analfabetas. Ainda, nesse sentido, ser alfabetizado ou saber ler e escrever passou a implicar também ter domínio do uso intencional e competente da leitura e da escrita, para além do emprego da tecnologia, da técnica: lendo-se e compreendendo-se o que foi lido; escrevendo-se e sendo compreendido o que foi escrito (cf. SOARES, 2017). Para essas representações semânticas, num primeiro momento, ainda na década de 1995, Soares optou pelo termo alfabetismo³⁰; posteriormente, ganhou lugar o termo “letramento”, na interface com alfabetização.

Como consequência, tão logo diversos estudos surgem buscando elucidar e discutir alfabetização e letramento. Procedeu-se a uma revisão conceitual da própria natureza da alfabetização. O que significaria, então, “ser alfabetizado”, se a aprendizagem da técnica de codificar fonemas e de decodificar grafemas deixou de ser suficiente num contexto sócio, histórico e cultural? Essa é uma discussão que ainda persiste nos campos político, educacional e acadêmico-científico.

Segundo documentos do PNAIC (Caderno de Apresentação), dizer que a criança está alfabetizada significa que ela desenvolveu algumas habilidades: compreende o funcionamento do sistema de escrita; domina correspondências grafofônicas, ainda que este domínio não se estenda completamente às irregularidades ortográficas e às construções mais complexas; lê com fluência, compreende e produz textos escritos (BRASIL, 2012o). Ou seja, a criança aprendeu o sistema de escrita, domina suas propriedades e sabe ler e escrever textos de circulação social mais comuns e, claro, dentro das limitações esperadas para a infância, de modo que constrói sentidos para o que lê e cuja produção escrita também tem sentido para o outro (Figura 8).

³⁰ Em texto primeiramente apresentado na XVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, em outubro de 1995; depois, no texto publicado na Revista Brasileira de Educação, em seu número inaugural desse mesmo ano. Segundo a autora (SOARES, 2017, p. 147), na época ela usou alfabetismo como sendo constituído de duas dimensões: uma, individual, referindo-se à habilidade de leitura e escrita; outra, social, como se referindo ao conjunto de atividades e de demandas sociais de uso da língua escrita.

Figura 8 – Conceito de alfabetização no PNAIC



Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa perspectiva, *hoje*, para ser considerado alfabetizado, não basta que um indivíduo conheça as letras, que forme palavras e frases, especialmente se a proposta for alfabetizar e letrar. Logo, o letramento se faz como uma extensão da alfabetização (SOARES, 2004), à vista da necessidade de não apenas se compreender o sistema de escrita, mas também de se fazer uso desse sistema para fins de interação social. Isso tem implicações pedagógicas na escola e fica claro em Teberosky e Tolchinsky (2002, p. 8), quando as autoras afirmam:

[...] reconhecemos no analfabetismo uma carência muito mais ampla que saber ler e escrever e atribuímos ao suposto resultado da alfabetização algo muito mais abrangente que saber ler e escrever. Pensamos que a escola deve considerar esses diversos componentes da noção de alfabetismo no que diz respeito aos níveis de conhecimentos tanto quanto à amplitude de meios notacionais na organização de atividades e na escolha dos materiais de leitura, desde os primeiros passos da educação formal.

Essa avaliação das autoras faz-se pertinente e leva-nos a reconhecer que o significado de alfabetização é de natureza não só pedagógica, mas também política, histórica e social. O conceito altera-se conforme o momento histórico de cada sociedade, segundo seus estágios específicos, sua cultura e, portanto, suas demandas. É a partir desse quadro, trazendo-o para o contexto brasileiro imediato, que divisamos a importância de se promover o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de ampliação da participação social e cidadã. Dizemos

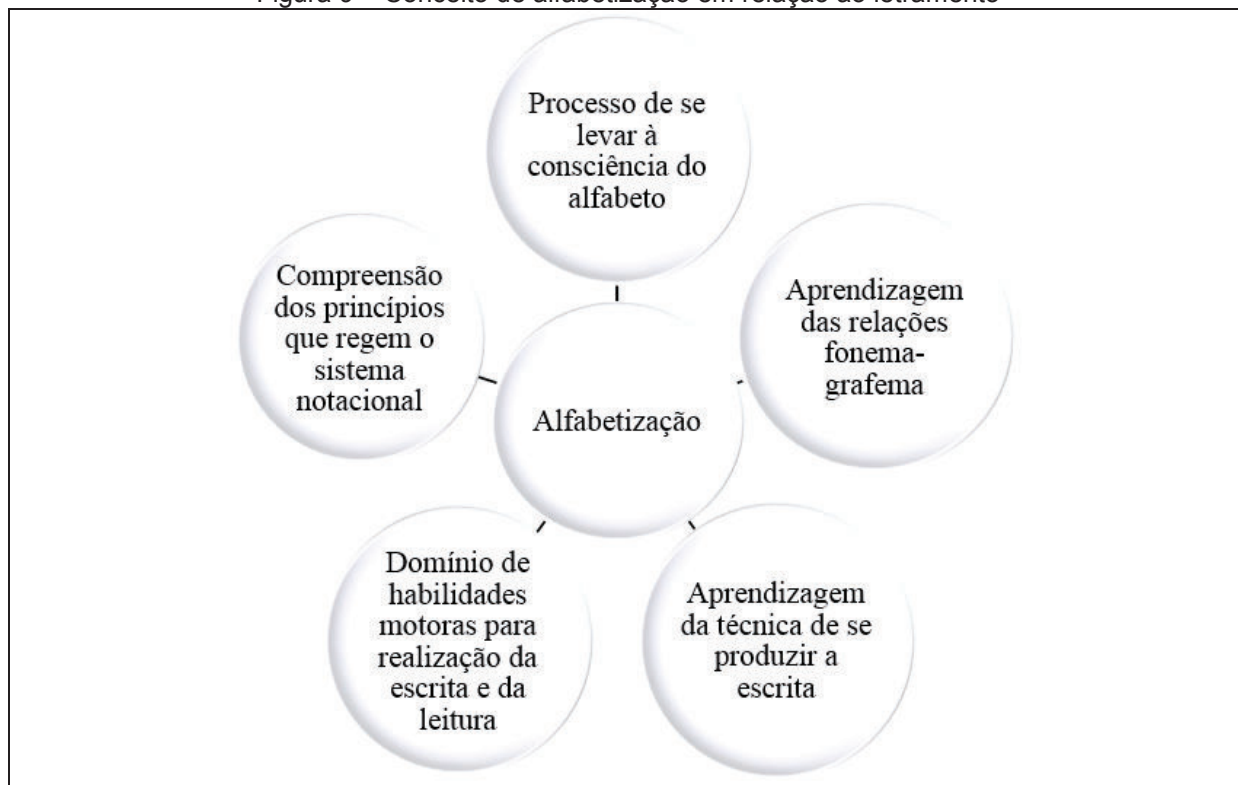
“ampliação” porque o indivíduo analfabeto também é cidadão e participa ativamente da dinâmica social. Também, falamos em “possibilidade”, já que saber ler e escrever, embora tenham importância incomensurável, não são habilidades que condicionam ou que garantem a participação social mais engajada politicamente. Aliás, uma participação mais comprometida e audaz pode ser motivada pela própria escola, ao desenvolver abordagens pedagógicas estreitamente associadas a práticas de letramento sociais para além da instituição, buscando formar leitores e produtores de textos que realmente se apropriem da escrita.

A despeito dos debates insurgidos desde o limiar das últimas eleições presidenciais no Brasil em 2018, quando a defesa pela exclusividade do método fônico ganhou centralidade nas discussões políticas e educacionais sobre alfabetização no país, parecia já consolidada a concepção de alfabetização e letramento como processos distintos, mas indissociáveis, e que, necessariamente, deveriam ser trabalhados de forma integrada na educação formal brasileira. Essa concepção tornara-se sólida nos documentos oficiais e em parte significativa da literatura científica sobre o assunto, fazendo-se aceita e adotada por muitos professores alfabetizadores, embora ainda havendo desafios a serem vencidos na prática pedagógica. E, importante destacar, essa concepção não exclui o método fônico; só não lhe confere exclusividade, inserindo-o junto a outras proposições metodológicas.

Nessa ótica, a partir de um relativo afastamento conceitual entre alfabetização e letramento, Soares (2003a) define alfabetizar, de modo mais restrito, como o processo de se levar ao alfabeto, à aprendizagem das relações fonema/grafema. A esse processo também se somam alguns conhecimentos técnicos, relativos a habilidades motoras para a realização da escrita e da leitura; por exemplo, aprender a usar tecnologias para a escrita (lápiz, caneta, borracha e mesmo equipamentos eletrônicos, como o teclado de um computador) e aprender que se escreve e se lê (geralmente) de cima para baixo e da esquerda para a direita. Concepção semelhante têm Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, s/p.) — autores de algumas seções dos cadernos do programa —, para quem a alfabetização corresponde à apropriação da escrita alfabética pelos indivíduos no sentido de compreenderem os princípios que regem o sistema notacional.

Reunidos esses atributos da alfabetização e considerando-se que a ela se soma uma segunda dimensão, o letramento, o conceito congrega cinco componentes, conforme ilustramos na Figura 9.

Figura 9 – Conceito de alfabetização em relação ao letramento



Fonte: Elaborada pela autora.

Como sumarizado no organograma, o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pressupõe um mediador que *levará* o aprendiz à *consciência* do alfabeto, ao domínio do sistema ortográfico padronizado da língua em que será alfabetizado. Dizemos que “levará à consciência” porque, obviamente, a experiência da criança com a escrita não é inaugural quando ela inicia a etapa escolar de alfabetização. Antes desse momento, ela já se relaciona com a escrita em suas vivências particulares, com menor ou maior frequência; ela já experienciou situações de escrita e de leitura, ainda que essas práticas tenham sido por ela apenas observadas ou realmente vivenciadas, pela mediação de alguém alfabetizado. A partir das situações de interação mediadas pela escrita que se apresentarem à criança nesse decurso da escolarização, ela pensará a língua e descobrirá que esse alfabeto serve para notar os sons da fala, associando fonemas e grafemas; também, descobrirá que a notação se faz conforme uma combinação desses elementos e

segundo princípios definidos para isso. Para registrar essa escrita ou mesmo para ler um texto escrito, a criança também tomará conhecimento de que há habilidades motoras específicas que coordenam o modo como se escreve e como se lê.

No que diz respeito à compreensão dos princípios que regem o sistema notacional, segundo Morais (2005, p. 42), para se apropriar da escrita alfabética, o aprendiz deve compreender:

- 1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
- 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (p é também P, P, p, P, p, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
- 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando com QU em português);
- 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc). (MORAIS, 2005, p. 42).

Sob a perspectiva da teoria da psicogênese da escrita — teoria desenvolvida pelas psicolinguistas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que partem do pressuposto piagetiano de que todo conhecimento tem uma gênese —, essas propriedades são paulatinamente descobertas pelas crianças em fase de alfabetização, embora as aprendizagens acerca da leitura e da escrita comecem antes mesmo dessa etapa. Os aprendizes constroem seus conhecimentos e, especialmente, reconstróem a linguagem, sendo participantes ativos no processo; no caso do sistema alfabético, apropriam-se dele interagindo com a língua escrita. Não se trata, então, de repetir e memorizar, como se propunha nas cartilhas; também, a compreensão necessária não se dá apenas se recebendo informações do meio exterior, transmitidas pelo professor, por exemplo. As crianças, frente ao desafio de compreensão da linguagem escrita, formulam as próprias hipóteses a respeito, as quais se diferenciam ao longo das etapas do processo de apropriação do SEA. Essas hipóteses apontam para a reflexão a que procedem acerca da escrita alfabética; direcionam para “níveis de conceitualização” e representam os modos de organização do conhecimento infantil a respeito da linguagem escrita. Os erros são consequências dessas hipóteses e, por isso, devem ser vistos como construtivos e

indicadores do grau de conhecimento das crianças sobre o idioma. Em todo esse processo, o professor é importante mediador (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Os estudos de Ferreiro e Tebersoky deixaram importantes contribuições ao campo educacional, embora também tenham sido alvo de equívocos, especialmente no Brasil³¹. As autoras se apropriaram das abordagens epistemológicas de Jean Piaget, ampliaram-nas com fundamentos da Psicolinguística para darem conta da linguagem e aplicaram-nas no campo pedagógico³². Segundo elas, a aquisição dos atos linguísticos de leitura e escrita se dá progressivamente, à medida que os aprendizes buscam responder o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação.

A psicogênese da escrita não se trata, assim, de um método de ensino (portanto, não se pode falar em “método construtivista”), mas consiste numa teoria de aprendizagem, que aponta o aluno como sujeito que age, que elabora, que constrói (daí o nome “construtivismo”) e que é resultado desse processo. No processo de ensino-aprendizagem, então, o professor deve ser um mediador, um promotor de conflitos que levarão ao avanço cognitivo dos alunos. Logo, a abordagem da psicogênese da escrita tem implicações pedagógicas, no sentido de fazer com que a escola repense suas ações e suas expectativas para com as crianças em fase de alfabetização. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), longe de considerar o processo de construção do conhecimento, a escola geralmente:

- serve àqueles alunos que já percorreram um longo caminho sozinhos, tendo já alcançado um nível mais avançado de conceitualização acerca da escrita; são esses que aprenderão o que a escola se propõe a ensinar e nas condições que o faz;
- vê como déficits as diferenças de desenvolvimento conceitual em que se situam as crianças em fase de alfabetização, ignorando que a aprendizagem é um processo;

³¹ Trataremos também dos equívocos em momento à frente neste texto, visto que impactaram e têm ainda impactado, sobremaneira, a alfabetização no país.

³² Segundo Jean Piaget, filósofo e psicólogo suíço, o conhecimento é construído por meio da interação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido; elaborou, assim, uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Emilia Ferreiro, com formação em Psicologia Genética, foi orientanda de Piaget no período de 1966 a 1970 e, também, sua auxiliar de pesquisa posteriormente.

- acredita no exercício mecânico como forma de se aprender a língua escrita, reduzida à produção de sons e à reprodução de formas; por isso, impede a criança de pensar quando se dedica a ditados, cópias e decifrações, numa busca insistente de se evitarem erros;
- não auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento da escrita, mas parte de uma perspectiva adulta, de que o aluno deve sempre ser capaz de desempenhar um certo trabalho cognitivo, negando-lhe as fases de desenvolvimento que lhe são próprias.

As autoras assim resumem as consequências pedagógicas provenientes de suas pesquisas:

[...] a leitura e a escrita se ensinam como algo estranho à criança, de forma mecânica, em lugar de pensar que se constituiu num objeto de seu interesse, do qual se aproxima de forma inteligente. Como disse Vygotsky (1978), 'Às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem escrita como tal'. E logo acrescenta: 'É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem'. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 293)

A aprendizagem mecânica era alimentada pelos métodos de ensino de outrora, sintéticos e analíticos; eles enfatizavam a escola, o processo de ensino. Por sua vez, a teoria da psicogênese da escrita desloca o foco para o modo como os alunos aprendem: "Entre o que é ensinado e o que a criança aprende há um intermediário, que é o processo de assimilação. A criança reinterpreta a informação que recebe para compreendê-la" (EMILIA..., 1985).

Essa mudança de abordagem representou uma revolução conceitual e tem, ainda hoje, promovido avanços na alfabetização, de modo que se tem buscado escapar do artificialismo das cartilhas e, ainda, divisar hipóteses lógicas construídas pelos alfabetizados até o momento em que realmente se apropriam da escrita como um sistema notacional. Daí a relevância das verificações diagnósticas ao longo de todo o processo alfabetizador. Em entrevista à Folha de São Paulo em 1985, a própria Emilia Ferreiro explica em que suas concepções se diferem da visão tradicional, concepções estas que a tornaram conhecida por constituírem uma "revelação conceitual da alfabetização":

Na concepção tradicional, o importante são os componentes perceptivos e motrizes. Para que a criança aprenda a ler e escrever, deve ser capaz de fazer boas discriminações perceptivas, aprender a distinguir entre duas formas visuais próximas entre si, dois sons próximos entre si, para não confundi-los *{sic}*; aprender a controlar seus movimentos para traçar linhas retas e curvas corretamente e fazer boas associações entre formas gráficas e sonoras, entre letras e sons de linguagem. Fundamentalmente, a aprendizagem é considerada pela visão tradicional como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. O que eu contribuí é na explicação de que por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (EMILIA..., 1985)

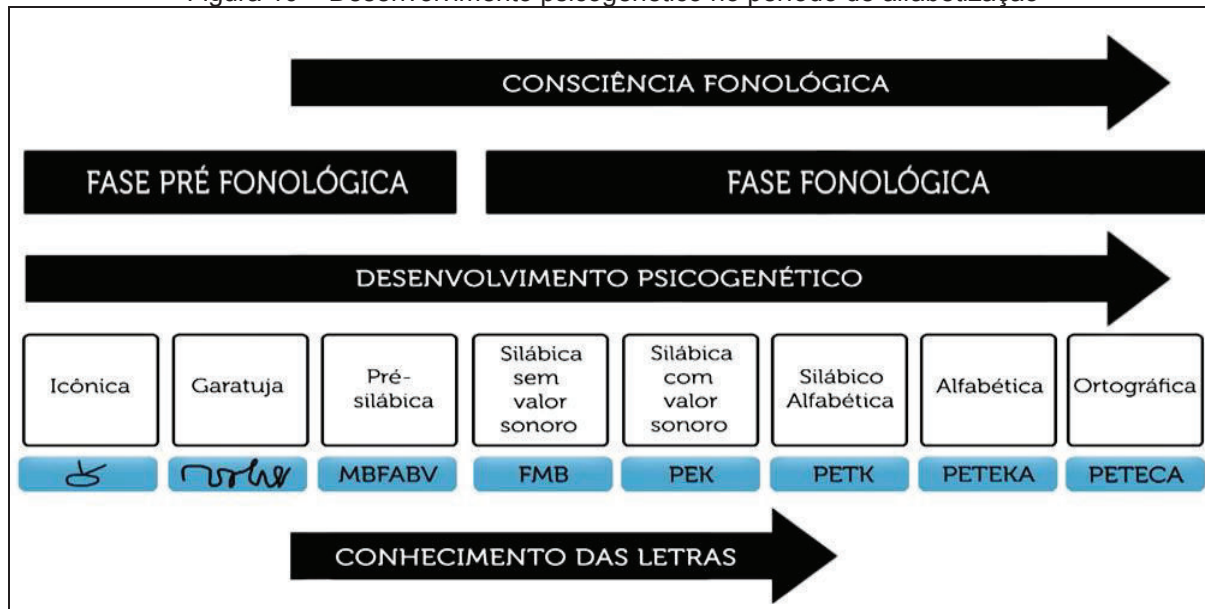
Sob esse novo paradigma, aos demais atributos supracitados (Figura 9) acrescentamos a concepção de *alfabetização como um processo também de exposição, mas principalmente de (re)construção feita a partir de um conjunto de informações de natureza linguística, a que se somam aspectos cognitivos, interacionais e condicionantes sociais, políticos, educacionais e culturais*. Os alunos, em contato com essas informações, interagem com elas pensando a língua, o que lhes permite paulatinamente se apropriarem do sistema de escrita. Ademais, com as contribuições das perspectivas freireana e sociointeracionista vygotskiana³³, que chamam para as questões culturais, e já associando alfabetização e letramento, podemos complementar esse conceito afirmando que os alfabetizados se apropriam desse sistema *para dele fazer uso em contextos sociais, atendendo a fins diversos*.

Considerando, então, o processo de elaboração de hipóteses pelas crianças a respeito da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem níveis de desenvolvimento (Figura 10). São progressões regulares no processo de construção do conhecimento da linguagem, algumas delas podendo acontecer antes mesmo da escolarização: primeiramente, numa fase icônica, a escrita é representada por imagens, por garatujas; depois, constroem-se formas de diferenciação: letras, números e sinais; por fim, passa-se à fase de fonetização da escrita, iniciada com a etapa silábica até que se consolida a alfabética. Esses progressos variam de criança para criança,

³³ O psicólogo e autor soviético Lev Semenovich Vygotsky é citado nos cadernos formativos do PNAIC especialmente no que diz respeito à sua teoria de “zona de desenvolvimento proximal”, mas também para se destacar a relevância da interação social no processo de aprendizagem e sua dimensão cultural. Na perspectiva do autor, o indivíduo desenvolve o campo da linguagem em função de demandas externas a ele (FREITAS, 2004).

segundo o próprio ritmo de construção e as oportunidades de acesso às informações a partir das quais construirão seus conhecimentos.

Figura 10 – Desenvolvimento psicogenético no período de alfabetização



Fonte: ALFALETRANDO, 2016. Adaptado.

Todo esse decurso de construção da consciência fonológica acontece num processo gradual e não sem conflitos, conforme descrito por Weisz (1988, p. 99), a partir de suas observações de pesquisa:

Vimos emergir das pesquisas uma criança que se esforça para compreender a escrita. Que começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Que tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do seu nome. Que nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança.

No Quadro 12 a seguir, além de explicarmos essas etapas sob a perspectiva psicogenética da escrita, também apresentamos o paradigma fonológico proposto por Linnea C. Ehri, o qual, segundo Soares (2016), completa as descrições e as hipóteses relativas à escrita ao dar destaque ao processo de desenvolvimento da

leitura³⁴. Ambos os paradigmas trabalham, cada qual, com procedimentos de pesquisa pertinentes aos seus objetos: as hipóteses construídas pela criança sobre a escrita para o paradigma psicogenético e as correspondências fonema-grafema para o paradigma fonológico.

Quadro 12 – Níveis de desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura

Níveis de desenvolvimento da escrita	Níveis de desenvolvimento da leitura
<p>Nível 1</p> <p>Grafismos que imitam as formas básicas de escrita (garatujas, linhas curvas e retas).</p>	
<p>Nível 2 – Pré-silábico³⁵</p> <p>Uso de letras sem correspondência com os valores sonoros e com o número de sílabas.</p> <p>Hipótese da quantidade mínima – não menos que três letras — e da variedade — não repetição de letras.</p>	<p>Fase 1 – Pré-alfabética / pré-comunicativa</p> <p>“Leitura” com apoio visual e contextual; eventualmente com apoio em letras enquanto formas gráficas, não como fonemas. Ex.: leitura de logomarcas.</p>
<p>Nível 3 - Silábico</p> <p>Uma letra para cada sílaba. Inicialmente, sem correspondência sonora (quantitativo); depois, letras com valor sonoro equivalente a um dos fonemas da sílaba (qualitativo).</p>	<p>Fase 2 – Parcialmente alfabética</p> <p>Estabelecimento de algumas relações entre escrita e pronúncia.</p> <p>Leitura a partir de algumas letras que constituem as palavras e que são mais perceptíveis oralmente.</p>
<p>Nível 4 – Silábico-alfabético</p> <p>Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Combinam-se letras</p>	

³⁴ Ferreiro e Teberosky (1999) também desenvolveram pesquisas no âmbito da leitura, mas investigaram as interpretações que as crianças fazem ainda *anteriormente à leitura efetiva*, antes que compreendam o que a escrita registra e seus significados; e fazem isso do ponto de vista psicogenético. Linnea C. Ehri aborda o processo de desenvolvimento a partir do quadro fonológico, desde o momento em que a criança se conscientiza do que seja a escrita.

³⁵ As autoras não atribuem essa nomenclatura. Ela foi empregada aqui por Soares (2016) e tem aparecido na literatura para melhor designação dessa etapa de desenvolvimento conceitual.

representando uma sílaba e letras representando os fonemas da sílaba.	
Nível 5 - Alfabético Compreensão de que há valores sonoros menores que a sílaba. Realização de análise sonora dos fonemas das palavras.	Fase 3 – Plenamente alfabética Domínio da maior parte das correspondências fonema-grafema.
	Fase 4 – Alfabética consolidada Com a leitura automática e fluente, o leitor passa a concentrar-se na compreensão do que lê.

Fonte: SOARES, 2016.

Para a perspectiva fonológica de aprendizagem da leitura, é de pouco interesse o período das primeiras escritas, antes que a criança aprenda que as letras correspondem a sons. Por isso, a primeira fase proposta por Linnea C. Ehri equivale ao nível 2 do paradigma psicogenético, momento em que a criança passa a compreender o princípio alfabético. Já a fase 4 da leitura supera as expectativas contempladas no último nível identificado nas fases de desenvolvimento da escrita. Aliás, para Morais (2012, cap. 2), no nível 5 de escrita, a criança ainda não pode ser considerada alfabetizada; ela é alfabética, pois precisa ainda aprender as convenções som-grafia.

Uma vez que essas fases e suas propriedades apontam para a aquisição do sistema notacional, fica-nos claro que o conceito de alfabetização apresentado pelo PNAIC vai além desse conhecimento, não simples, porém mais técnico e mais restrito ao significante. No contexto do programa, dizer que a criança é alfabetizada significa que ela se apropriou do sistema de escrita, de modo que é capaz de ler, compreender e produzir textos que podem ser compreendidos; portanto, o significado de alfabetização estende-se ao letramento.

Embora Soares (2017, p. 16) destaque não ser apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo designe algo além do processo de aquisição da língua escrita, também a autora reconhece que não se podem anular as demandas sociais e sua influência no processo alfabetizador.

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Entretanto, é preciso explicitar que, ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui *{sic}* os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15)

Por isso é que se fez necessário cunhar um novo termo para o *desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita, para as práticas leitoras e escritoras genuínas ou mesmo práticas de oralidade mediadas pela escrita*, termo este que fará uma interface com as questões linguísticas da alfabetização. De igual modo, fez-se também imperativo reconhecer a alfabetização como um conjunto de habilidades, como um fenômeno multifacetado, dentre cujas dimensões encontramos a faceta linguística (SOARES, 2016 e 2017). Assim, fala-se em alfabetização na perspectiva do letramento ou em contexto de letramento, este enquanto correspondendo aos usos sociais e significativos da escrita e da leitura, como resposta a “*o quê, como, quando e por quê ler e escrever*” (SOARES, 2009, p. 75. Destaques da autora.). Ou, segundo compreendem Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, s/p), é a produção da linguagem que se usa ao escrever, ao se elaborarem os gêneros textuais.

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos; ao escrever, atitudes de inserção efetiva da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou para fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003b, p. 92. Destaques adicionados.)

Portanto, o *letramento* consiste nas *práticas de interação social mediadas pela tecnologia da escrita*. Estas envolvem, então, atividades tipicamente escolares, *mas também* aquelas que remetem a situações de uso da língua em contextos extraescolares. Diante disso, depreendemos implicações pedagógicas: a escola

deve ampliar capacidades comunicativas, formando para a vida; por isso, os usos da língua escrita, mesmo no ambiente escolar, devem ser motivados por propósitos que transponham o escrever e ler para aprender e, de igual modo, os pressupostos estritamente avaliativos e quantificadores. Além disso, para que motivem os estudantes a desenvolverem as atividades, devem ir ao encontro de interesses despertados nos aprendizes pelo professor mediador e de forma que estes possam valer-se de seus conhecimentos prévios.

Nesse seguimento, Smolka (2012) relata uma experiência que exemplifica com exatidão a necessidade de uma escola em que a escrita não seja vista como mero objeto de conhecimento, mas como forma de linguagem constitutiva do conhecimento na interação. “Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.” (SMOLKA, 2012, p. 61). A autora se refere a uma situação de sala de aula em que uma professora, para “ensinar” o dígrafo “lh”, afixa numa parede a figura de um grande palhaço colorido, escreve algumas palavras no quadro negro em letra cursiva (*palhaço, telha, palha, toalha, folha*) e distribui a figura de um palhaço mimeografado para os alunos colorirem, o que fazem em silêncio, sob o olhar atento da docente. Num certo momento, dois adultos entram nessa sala de aula e perguntam às crianças o que está escrito no quadro. As crianças “leem” todas as palavras como sendo “palhaço”. À vista do desânimo evidente da professora, embora ela tenha se empenhado em desenvolver estratégias de ensino nas quais acredita e que são coerentes com suas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever, a autora faz uma reflexão:

Na situação descrita, o que as crianças estavam escrevendo? Para quê? Para quem? As crianças não escreviam para registrar uma ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por ‘motivo’ ‘aprender a ler e a escrever’. A intenção da professora era mostrar a semelhança gráfico-sonora entre as palavras. Mas onde estavam, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão lúdica, a dimensão dialógica da escrita nesse contexto? (SMOLKA, 2012, p. 64)

Episódios como este representam práticas que pouco têm a ver com a leitura e a escrita fora dos contextos escolares, onde, segundo a autora, fervilham

movimentos e estímulos, de modo que se escreve e se lê porque há desejo de se vivenciar algo e alcançar objetivos. Ou, ainda, estão longe de representar a “linguagem escrita como tal”, conforme já referenciamos as palavras de Vygotsky (1978 *apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 293). A improdutividade está, pois, na repetição, na reprodução com finalidade restrita a si mesma. Se ainda se insistem em práticas pedagógicas desenvolvidas desse modo, elas representam que não avançamos tanto quanto gostaríamos em relação às antigas cartilhas, as quais foram instituídas nas escolas ainda no século XIX.

Também Smolka (2012) dá relevo à interação no contexto escolar. Compreende a alfabetização como ensino da escrita, mas constituindo um processo discursivo, a partir dos estudos da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação. Isso significa que *leitura e escrita são momentos discursivos, de interlocução, de interação, em que se devem considerar os fenômenos sociais, a vida concreta*. Fora dessa perspectiva, na visão da autora, a alfabetização não tem sentido e reduz-se à reprodução de atividades que atendem unicamente a interesses da escola, não do aluno, servindo a treino motor. Essa prática não consegue, assim, despertar o desejo por ler e escrever.

As atividades de leitura e escrita e, também, de oralidade mediada pela escrita como práticas muito mais escolares que sociais³⁶ já ocupavam as antigas cartilhas, repletas de atividades dedicadas ao domínio do sistema de escrita e estruturadas a partir de métodos específicos de alfabetização, hoje considerados tradicionais: métodos analíticos e sintéticos (Quadro 13). Os textos presentes nesses instrumentos didáticos eram produzidos visando-se, exclusivamente, à aquisição do sistema de escrita, por meio da aprendizagem mecânica de unidades menores da língua (por exemplo, para se conhecerem, repetirem e memorizarem famílias silábicas). As mudanças que se sucederam no ensino buscaram — e ainda buscam — romper com as situações artificiais de leitura e escrita; concentraram-se em práticas de uso da língua motivadas pelo propósito do diálogo, da interação, bem como num processo de mediação do professor que leve à construção de saberes

³⁶ Reconhecemos as práticas escolares como uma modalidade de letramento. Contudo, aqui fazemos uma distinção entre o letramento escolarizado, LE, e o letramento social no sentido de este se diferenciar daquele por constituir práticas de interação, de interlocução, em que há um objetivo, de fato, para se agir por meio da escrita; e esse objetivo não é a tarefa escolar a ser apresentada à professora.

(do próprio sistema alfabético e ortográfico e dos usos desse sistema em situações sociais fora da escola).

Quadro 13 – Os métodos “tradicionais” de alfabetização

Métodos	Como se dá o processo de ensino e aprendizagem	Correntes principais
Sintéticos	O aprendizado se dá “por partes” até que se alcance o “todo”. Por isso, estando ainda em fase inicial de aprendizagem, os alunos não têm contato com textos que circulem socialmente; tampouco participam de atividades significativas de leitura e produção textual. Pequenos textos são apresentados aos alunos, mas são produzidos “para o ensino”, sob o pretexto de favorecerem o trabalho com conteúdos escolares e, por isso, são curtos, simplificados e, muitas vezes, desprovidos de sentido.	<p>Alfabéticos</p> <p>Primeiramente, são decoradas as letras do alfabeto, cobrando-se seu reconhecimento sequencial e, posteriormente, das letras isoladas. Mais ao fim do processo de alfabetização, memorizam-se combinações silábicas. Isso sem reflexão alguma acerca da relação entre fala e escrita.</p>
		<p>Silábicos</p> <p>Começa-se pela memorização das combinações possíveis de sílabas, normalmente na sequência da ordem alfabética. Parte-se de palavras-chaves, das quais se destaca uma sílaba para estudo da família silábica.</p>
		<p>Fônicos</p> <p>Inicia-se pelo ensino e memorização de parte de sons supostamente mais fáceis para, então, se chegar aos mais complexos. Começa-se pela forma e pelo som das vogais, seguidos das consoantes. Aprende-se que um fonema se junta a outro para formar sílabas e palavras.</p>
Analíticos	Os aprendizes começam a aprender por unidades	<p>Palavração</p> <p>Inicia-se pela suposta memorização</p>

	<p>maiores, que têm sentido: palavras, sentenças e textos/histórias. Assim, o ensino se dá do “todo” para as “partes”: do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. O objetivo é fazer com que o aprendiz compreenda sentidos a partir de textos, podendo expressar ideias e interagir ao produzi-los.</p>	<p>“natural” de palavras apresentadas aos alunos e reconhecidas por eles devido à configuração gráfica. É a repetição que leva à memorização: cópia de um repertório de palavras. Também, no início, podem ser apresentadas imagens acompanhando as palavras. Incentivam-se estratégias de leitura, paralelamente à atenção às partes das palavras.</p>
		<p>Sentencição</p> <p>Parte-se da memorização de sentenças, que, depois, serão decompostas em palavras e sílabas. Comparam-se palavras, isolam-se elementos presentes e conhecidos nelas para se formarem outras.</p>
		<p>Método global</p> <p>Trabalha-se com pequenas históricas, contos, decompondo-as paulatinamente, de modo a não se perder o enfoque no sentido. Entretanto, os textos são artificiais, produzidos especificamente para a alfabetização. São memorizados e lidos/decodificados, de modo que o aprendiz tenha a percepção de que ler é “descobrir” o que está escrito.</p>

Fonte: FRADE (2007); MORAIS (2012).

No quadro, vemos que, dentro do grupo de métodos sintéticos — os que têm se mantido mais presentes nas escolas brasileiras —, encontram-se como tipos principais o alfabético, o silábico e o fônico, cujas propostas de ensino partem de

unidades menores da língua (letras, sílabas e fonemas, respectivamente). A concepção é de que, pela soma dessas partes, consegue-se “codificar” e “decodificar”, mecanicamente, unidades maiores — palavras, frases e textos. Já o segundo grupo é constituído dos métodos palavração, sentencição e global, que partem de unidades maiores para então se chegar à análise de segmentos menores.

Independentemente do método adotado, à época das cartilhas, o objetivo era unicamente a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita. Para tanto, defendia-se a aprendizagem via memorização de estruturas linguísticas, sem que essas fossem compreendidas ou analisadas pela criança. Acontecia o que, pejorativamente, denominamos “decoreba”, com atividades descontextualizadas e que requeriam mera repetição de estruturas, via cópias e ditados. Essas orientações didáticas contrariavam as atuais concepções pelo viés psicogenético, segundo as quais acontecem construções cognitivas no processo de alfabetização. Além disso, acreditava-se que, primeiramente, o sistema de escrita deveria ser aprendido para só depois serem propostas situações de leitura e escrita de textos.

Hoje já se defende que o professor atue como leitor e escriba, a fim de que as crianças que ainda não dominem o SEA possam, desde o início da escolarização, ouvir, compreender e produzir textos a partir de um mediador. Ademais, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para que as crianças construam suas hipóteses relativas aos níveis de conceitualização da escrita, é preciso que tenham informações a partir das quais fazê-lo. Isso implica a importância do acesso a textos diversos, a gêneros comuns no contexto social mais amplo e que serão os instrumentos tanto para a alfabetização como para o letramento³⁷. As experiências de pesquisa das autoras mostram, em todo o tempo, a diferença conceitual por parte de crianças que vivenciam mais experiências de letramento no contexto extraescolar, nesse caso, crianças da classe média. As autoras mostram que o

³⁷ Compreendemos que, a partir da leitura e da abordagem dos gêneros textuais atrelada a inúmeras situações de uso da língua, o professor tanto deverá trabalhar a alfabetização como também o letramento. Esse trabalho pode se dar a partir de qualquer texto que motive o uso da língua numa perspectiva dialógica: a agenda diária registrada no quadro para os alunos e também por eles, o calendário do mês fixado na sala de aula, as notícias e os folhetins do jornal local da cidade, a agenda telefônica que os pais dos alunos têm em casa, os verbetes no dicionário, a lista de compras que os pais ou responsáveis levam ao mercado, o panfleto entregue na porta da escola, os jogos pedagógicos etc. Também, os textos já tradicionalmente escolarizados: os contos, as parlendas, as cantigas, os poemas, as cruzadinhas, textos estes que ainda prevalecem nos materiais destinados à alfabetização. Não significa, como erroneamente tem se pensado, apenas trabalhar o texto; é o trabalho sistemático com as questões fonológicas, mas dentro de um contexto e de modo que tenham sentido e relevância para os alunos; um porquê de serem realizadas para além de constituírem uma obrigação escolar.

contato maior com textos e com pessoas escrevendo com mais frequência culmina em diferenças “dramáticas” (nas palavras das autoras) entre crianças da classe média e da classe baixa. As diferenças são fruto da “bagagem de conhecimentos específicos, socialmente transmitidos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 60).

Entretanto, conforme anteriormente já aventamos, os estudos da psicogênese da escrita, a despeito de suas importantes contribuições, também foram mal interpretados. Muitos entenderam se tratar de um novo método de ensino, o método construtivista, o qual rechaçava quaisquer tentativas de ensino sistematizado da escrita. Uma vez que a criança deveria construir o conhecimento, caberia à escola apenas promover o contato com textos e a aprendizagem do sistema de escrita se daria naturalmente. Ignoraram, assim, a necessidade da reflexão sobre a linguagem, o que não é descartado pelas autoras proponentes da perspectiva psicogenética.

A partir dessa acepção equivocada (equivoco em que também incorreram líderes políticos vinculados ao campo da educação no atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, cf. W. Silva, 2019), quando os debates sobre letramento ganharam mais notoriedade na educação, instalou-se uma tendência de se fugir das especificidades da alfabetização inerentes aos métodos tradicionais de ensino. Estes passaram a ser duramente criticados e deu-se exclusividade ao letramento. Aconteceu o que Soares (2003a) chamou de “desinvenção da alfabetização” e Morais (2012), de “hegemonia do discurso do letramento”. Se anteriormente tínhamos uma alfabetização autônoma em relação ao letramento, ou seja, se era priorizado o ensino da escrita alfabética de forma descontextualizada do propósito comunicativo da linguagem, passa-se a acreditar que a criança conseguiria ser alfabetizada incidentalmente. Apenas pelo contato direto com textos de diversos gêneros, o alfabetizando seria capaz de descobrir, por si próprio, as relações arbitrárias e convencionais imbricadas na aprendizagem da escrita.

Contrariamente, Soares (2016, p. 331) afirma que se deve alfabetizar com método, o que não significa optar por um dos métodos que se julgar mais adequado, mas de “orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita”. Morais (2012), criticando o que ele denomina “ditadura do texto”, fala de “um plano de atividades intencionalmente concebidas para se ensinar a escrita alfabética”, as quais requerem o trabalho com unidades menores da língua:

Como já defendemos previamente [...], entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: 'desinventamos' o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças 'descobre', por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. Na realidade, esta 'descoberta sem ensino' não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos. Mesmo a maioria dos filhos da classe média e da burguesia só se alfabetiza recebendo um ensino específico sobre a escrita alfabética. (MORAIS, 2012, s/p, cap. 1)

Em Leal e Morais (2013, s/p), encontramos sugestões de práticas escolares de linguagem que, segundo os autores, são necessárias e contribuem para que os alunos compreendam a lógica do sistema alfabético e dominem suas convenções:

- 1- Atividades que busquem familiarização com as letras, como o reconhecimento e o traçado das letras do alfabeto em diferentes formas.
- 2- Atividades que objetivem a construção de palavras estáveis³⁸: os próprios nomes e dos colegas, por exemplo, dias da semana e outras que serão trabalhadas para atenderem a esse fim.
- 3- Atividades de reflexão fonológica: partição de palavras em sílabas; comparação de palavras quanto ao tamanho, à semelhança sonora de suas sílabas e de outras unidades linguísticas menores. São estratégias didáticas para tanto: leitura/cantoria de textos com rimas e aliterações; jogos fonológicos com figuras para comparar tamanho ou semelhanças sonoras; jogos e atividades orais de reconhecimento de palavras que comecem, terminem ou tenham partes com sons familiares.
- 4- Atividades de composição e decomposição de palavras escritas.
- 5- Atividades de comparação entre palavras escritas.
- 6- Atividades de escrita de palavras a partir do preenchimento de lacunas.
- 7- Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras.
- 8- Atividades de ordenação de letras e sílabas.

³⁸ Palavras estáveis são aquelas que, por serem frequentes no universo das crianças, lhes servirão de base para o aprendizado da língua escrita, sendo apoio para consultas e análises comparativas.

9- Atividades de leitura de palavras, o que auxilia o desenvolvimento da fluência de leitura de textos e a compreensão destes.

10-Atividades de escrita de palavras.

Essa explanação dos autores evidencia a dimensão linguística da alfabetização: o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica, bem como de suas propriedades. Para que os alunos possam construir esse conhecimento, há uma imposição cognitiva de se trabalhar com unidades menores da língua, a fim de se provocar conceitualmente a criança para a compreensão do SEA.

É exatamente por sermos concordantes a essa perspectiva, mas também cientes das importantes contribuições dos estudos do letramento para a área da alfabetização que um de nossos objetivos específicos nesta tese é analisar como essa modalidade de atividades se concilia com as práticas de leitura, escrita e estudo de textos em relatos nos cadernos formativos do programa. Compreendemos, a partir das proposições teóricas que trouxemos até aqui, que o processo de ensino e aprendizagem do SEA só faz sentido se relacionado aos inúmeros e variados contextos de práticas sociais de leitura e de escrita, em consonância com a perspectiva discursiva de Smolka (2012). É porque se visa a melhor agir e se integrar nas situações diversas de interação mediada pela escrita que se busca conhecer a escrita e se apropriar dela. Isso implica que o ensino deve partir de situações de interação nas quais se faz realmente necessário escrever, ler ou falar amparando-se na escrita; e essa necessidade deve estar além de se obedecer a um comando da professora. Por esse viés, a alfabetizadora não ordena que se escreva, leia ou fale; ela estimula os alunos a quererem fazê-lo; cria situações motivadoras para que os alunos se dediquem a pensar a língua, a reconstruí-la e a (re)produzi-la.

Além disso, acreditamos que, se o propósito *maior* da alfabetização vai além da leitura e da escrita como “codificação” e “decodificação”, como atividades mecânicas, é preciso que as atividades desenvolvidas em sala se voltem, com igual empenho, a formar leitores e escritores competentes, que possam fazer uso da linguagem escrita em diferentes contextos. Para tanto, atividades como estas que listamos a partir de Leal e Morais (2013, s/p) são importantes, mas não suficientes. Por isso, ainda que recaia sobre elas o foco do ensino em algum momento, não

podem consistir no objetivo final do processo de ensino-aprendizagem; elas são instrumentos para que se proceda à formação intelectual dos alunos, constituindo situações didáticas ao longo da caminhada para esse fim.

À vista, então, de todo o processo multifacetado que é alfabetizar, Soares (O PROBLEMA..., 2016) — em entrevista de que trata do então lançamento de seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, referenciado também nesta tese — esclarece que vários fatores devem ser conhecidos pelo alfabetizador e transformados por ele em práticas intencionais de alfabetização que possam alcançar o aluno. Esse conjunto de conhecimentos engloba também as questões psicogenéticas e fonológicas, que não podem ser ignoradas.

A questão não é de método, porque, se analisarmos os métodos que circulam na área, cada um privilegia um aspecto que é, sim, necessário trabalhar. Até o fônico, porque ninguém pode negar que a criança tem que aprender a relação fonema-grafema para se alfabetizar, já que a escrita alfabética é um sistema de representação de fonemas em grafemas. Mas a escrita não é só essa relação, o processo de aprendizagem da língua escrita não é tão simples assim. Então, a solução é compreender o processo dessa aprendizagem em toda a sua complexidade, e não é possível um método único para dar conta dessa complexidade. É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da língua e saber relacioná-la como sistema alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas – que também são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. Parece óbvio que um único método não pode atender a toda essa necessária articulação de diferentes processos. Por isso a minha proposta no livro é que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo. (O PROBLEMA..., 2016)

O trabalho com a faceta relativa ao letramento ganha destaque noutra entrevista concedida em vídeo pela autora, momento em que fala a respeito dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na rede municipal de ensino de Lagoa Santa, em Minas Gerais, e expostos em uma mostra³⁹:

³⁹ Nessa entrevista, a autora trata de seu trabalho em Lagoa Santa, MG, onde é parceira no projeto Alfalettrar, nome criado para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: alfabetizar + letrar. Não se trata de um curso de formação continuada, mas é um apoio permanente aos professores alfabetizadores, oferecido desde 2007. O projeto é realizado em rede, por intermédio de um Núcleo de Alfabetização e Letramento, componente da Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa - MG.

O que eu acho que fica mais forte nessa exposição é alguma coisa que se costuma muito criticar e temer nessa entrada da criança aos seis anos, é que seria já começar a massacrar a criança porque a criança precisa brincar etc., numa falta de visão de como alfabetização e letramento podem ser atividades lúdicas, *que envolvem a criança muito*, tanto o aprender o sistema de escrita *quanto, sobretudo, a leitura, a escrita, etc.*, como está se vendo aqui [apontando para um dos trabalhos expostos]. Por exemplo, aqui, a criança trabalhando com trava-línguas. Então, trava-línguas, o que é? É uma brincadeira com a escrita. São crianças de seis anos, olha [folheando um dos trabalhos], primeiro ano. [E lê uma parlenda:] ‘Papagaio come milho, periquito leva a fama! Cantam uns e choram outros, triste sina de quem ama’. Falou, está desenvolvendo a consciência fonológica, que é fundamental para a alfabetização; ao mesmo tempo, está escrevendo; ao mesmo tempo, está desenhando; ao mesmo tempo está montando o caderninho de trava-línguas, com uma editora [Folheando o trabalho]. Herculano [que consta como editora no fascículo apontado por ela] é o nome da escola; então, o conceito de editora, o conceito de capa. Tudo isso ao mesmo tempo... Tempos atrás, só se trabalhava com a criança com a história: ‘Criança gosta de historinha, então se trabalha com a história’. Não! É preciso trabalhar com todos os gêneros. (MAGDA..., 2013. Transcrição livre. Destaques adicionados.)

A pesquisadora reconhece, então, a necessidade de se integrarem ambos os processos: alfabetização e letramento. Noutra entrevista publicada em periódico (SILVA; OLIVEIRA, 2018), Soares reitera que é preciso um ensino planejado e explícito do SEA, o que não significa que deverá acontecer solitariamente, isolado dos usos sociais da língua. Ao sugerir algumas possibilidades pedagógicas, busca integrar alfabetização e letramento, fazendo-os, ambos os processos, significativos nesses momentos:

Isso é o que a gente chama de Alfabetização e Letramento *integrados*. Mesmo na Educação Infantil a professora vai trabalhar as letras, vai trabalhar consciência fonológica, *sempre* com base em texto, contando uma história para as crianças, lendo uma história para as crianças. Ao ler a história, ela aponta letras, a letra do nome de cada um no texto; depois, faz a leitura, na leitura desenvolve, desde os pequenininhos, a compreensão oralmente, as estratégias básicas de leitura... [...] Por exemplo: você escolhe um texto, uma história, faz a leitura, discute, trabalha a compreensão; do texto, tira uma frase, não inventa uma frase... leva as crianças a segmentar a frase do texto em palavras e depois a segmentar palavras em sílabas. Para chegar aos fonemas, usamos muito um procedimento que chamamos ‘das casinhas’, que leva as crianças a confrontar palavras e sílabas que se diferenciam apenas por um fonema. Em síntese, trabalhamos basicamente com sequências didáticas: partimos de um texto e de sua interpretação, e no texto e *a partir dele* desenvolvemos os conceitos e as habilidades que são objetivos de aprendizagem naquele momento. (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 938. Destaques adicionados.)

Esse trabalho *integrado* ao texto ganha relevância quando pensamos nas expectativas para com um indivíduo que hoje se diz alfabetizado. Espera-se que ele

saiba unir as competências relativas ao conhecimento do sistema de escrita e o uso apropriado desse sistema em situações de interação nas variadas instâncias sociais e atendendo a finalidades também diversas. Diante disso, importa-nos entender como atividades que dão foco na faceta linguística da alfabetização são desenvolvidas no contexto do PNAIC.

Em nosso percurso investigativo, defendemos uma proposta de ação pedagógica que vá até mesmo além do que propõem as teorias de Magda Soares: esperamos que não apenas essas atividades partam de textos, mas que se sobressaiam as situações em que estejam *articuladas* a contextos diferenciados de interação, sendo elas *significativas para os aprendizes*, no sentido empregado nos cadernos do programa: situações “nas quais as crianças falem, escrevam, escutem, leiam *para participar de situações de interação real e intervirem na sociedade*.” (Ano 1, Unidade 5, p. 13). Interação “real”, nesse contexto, remete às atividades concretas do dia a dia não escolar, em que se fala, se lê e se escreve com os propósitos legítimos das práticas sociais. Nesse formato, em sua realização, as atividades tendem a evidenciar o porquê é importante as pessoas aprenderem a ler e a escrever.

Portanto, quando se tem como premissa a alfabetização *na perspectiva do letramento* — que é a proposta do PNAIC —, torna-se imperioso levar para as práticas de alfabetização os usos sociais da escrita, momentos em que as interações acontecem por meio de textos. Seria, então, o que se tem denominado de alfabetizar letrando? A seção seguinte aprofunda essa discussão.

4.2 ESPECIFICIDADES DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, a defesa de um processo alfabetizador que se dê associado ao letramento é geralmente atribuída a Soares (2009, 2016). A autora emprega a expressão “alfabetizar letrando”, o que, segundo ela mesma esclarece, corresponde a “ensinar a ler e a escrever *no contexto* das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, *ao mesmo tempo*, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2009, p. 47. Destaques adicionados.). Dizer que a alfabetização deve acontecer em contexto de letramento significa “a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes

positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2017, p. 47). Ou seja, desenvolvem-se atividades que trabalham com as especificidades de alfabetização, mas também se propiciam vivências de práticas genuínas de leitura e escrita. Essa perspectiva fica evidente também no excerto a seguir, quando a autora é mais específica ao afirmar que se trata da *integração* e do *desenvolvimento simultâneo* de habilidades.

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. [...] Dessa forma, contextualiza-se o processo de alfabetização – a aprendizagem da faceta linguística – associando-lhe o letramento – o desenvolvimento simultâneo das facetas interativa e sociocultural. (SOARES, 2016, p. 350-351. Destaques adicionados.)

Por sua vez, os cadernos do PNAIC, para representarem a relação que deve ser estabelecida entre alfabetização e letramento, empregam duas expressões: “alfabetizar letrando” (que aparece em 9 dos cadernos formativos que analisamos, totalizando 19 vezes em que foi utilizada pelos autores: Ano 1, unidades 1, 3, 5 e 6; Ano 2, Unidade 1; Ano 3, unidades 3, 5, 7 e 8) e “alfabetizar” ou “alfabetização na perspectiva do letramento” (utilizada com mais frequência, sendo empregada 43 vezes, em quase todos os cadernos formativos, exceto nas unidades 4 e 8 do Ano 1 e nas unidades 4 dos anos 2 e 3). Nos excertos do Exemplo 1, ilustramos essas ocorrências:

Exemplo 1

- (a) Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas

essas dimensões, *de forma articulada*, representam, na realidade, a defesa de uma *alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.* (Ano 3, Unidade 1, p. 15-16. Destaques adicionados.)

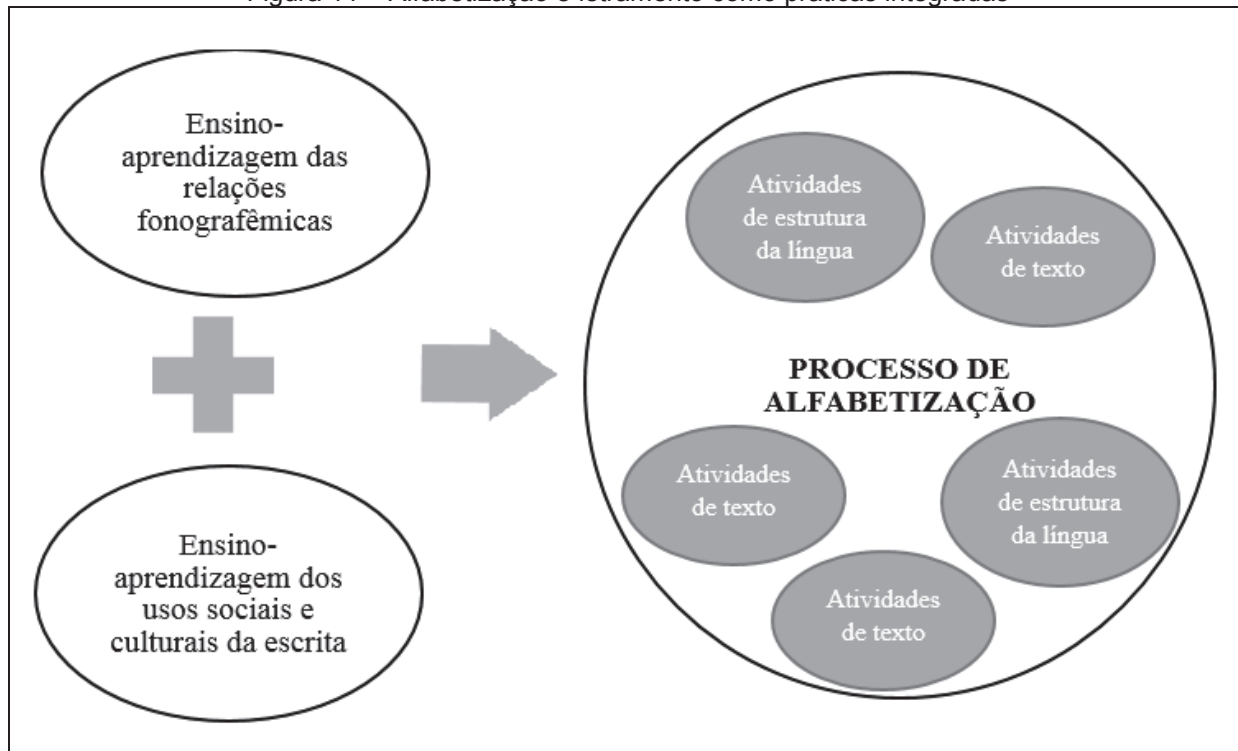
- (b) Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado *alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.* (Ano 1, Unidade 3, p. 7)

Tanto nas explanações de Soares (2009 e 2016) como no fragmento (a), aparecem termos-chaves que procuram precisar como deve ser a relação entre alfabetização e letramento na prática pedagógica, o que corresponderia à alfabetização na perspectiva do letramento, em contextos de letramento ou a alfabetizar letrando. Trata-se das afirmações de que essas práticas devem ser *integradas, articuladas, simultâneas* ou, ainda, que devem ser realizadas *ao mesmo tempo*. Contudo, não reputamos a todos esses termos significados sinônimos e, por isso, colocamos em discussão os sentidos que acarretam.

Segundo o Dicionário Houaiss, *integrado* é um adjetivo que qualifica aquilo que se integrou, que foi incorporado. *Integrar* significa “incluir(-se) um elemento num conjunto, formando um todo coerente; incorporar(-se)” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1630). Já o Dicionário Aurélio, além disso, nota que as partes do todo *se completam ou complementam* (FERREIRA, 2004, p. 115-116). Assim, pressupor a integração das facetas relativas à aprendizagem da língua significa que elas devem incorporar-se no conjunto representado pelo processo de alfabetização, formando uma completude só alcançada *devido à realização* tanto de abordagens da língua enquanto sistema como também de abordagens dos usos sociais e culturais dessa língua. Ou seja, a escola deve se dedicar ao ensino-aprendizagem das relações fonografêmicas *e, de igual modo*, ao trabalho com textos de circulação social mediados pela escrita. Nessa perspectiva, trata-se de um trabalho continuado ao longo do período que se denomina, no geral, “de alfabetização”, em que sejam desenvolvidas ambas as dimensões. Nesse caso, não necessariamente aconteceriam a um mesmo tempo, no sentido de ambas serem abordadas numa

mesma atividade didática. Teríamos, assim, uma configuração tal como procuramos mostrar na Figura 11:

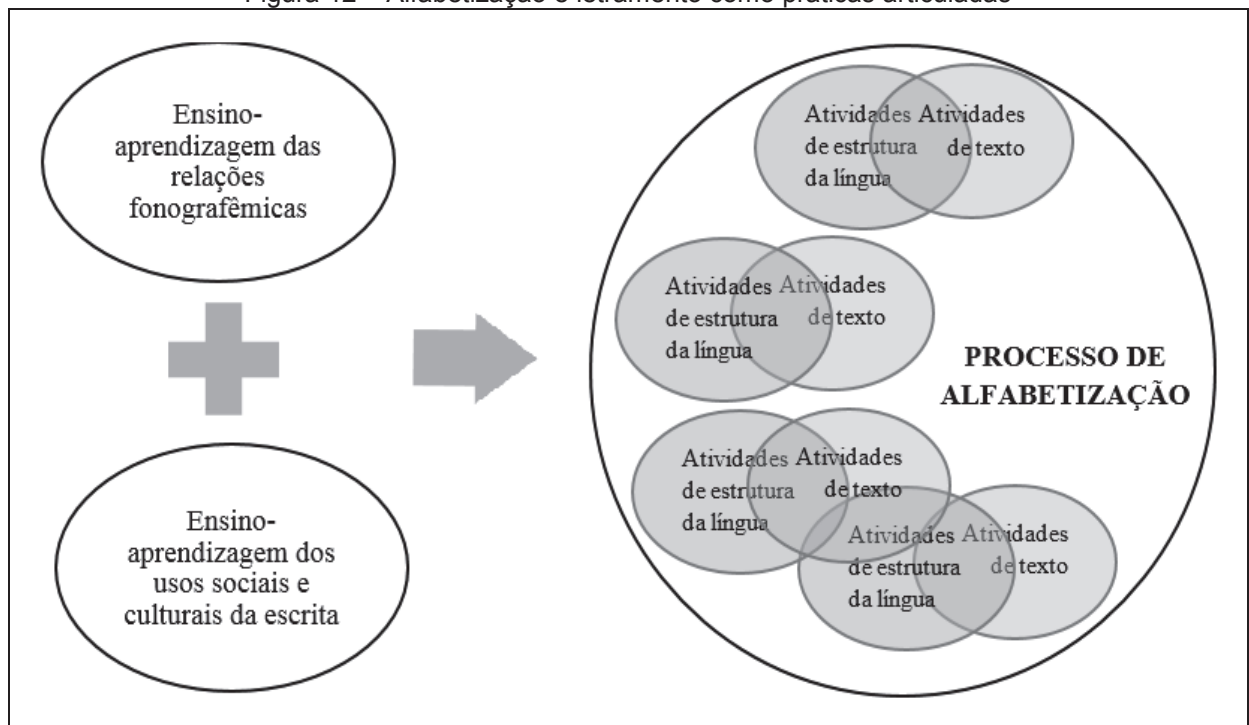
Figura 11 – Alfabetização e letramento como práticas integradas



Fonte: Elaborada pela autora.

Por sua vez, compreendemos que dizer que as dimensões são *articuladas* e que a aprendizagem também deve se dar de *modo articulado* vai além do que se espera como integrado no processo de alfabetização. Além de constituírem o todo, devem se estabelecer pontos de contato, de união, de junção entre os componentes desse conjunto (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 308), o que, nesse caso, acontecerá a partir dos textos em seus propósitos sociais, já que é neles que a língua se materializa e é para se construí-los que se alfabetiza. Ou seja, além da necessidade de formarem um conjunto no processo de alfabetização, as dimensões de alfabetizar e letrar devem se sobrepor em alguma medida, estando *direta e materialmente relacionadas* na ação pedagógica (Figura 12).

Figura 12 – Alfabetização e letramento como práticas articuladas



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse sentido, compreendemos que é a *articulação* que acarreta a *simultaneidade*, e esta se realizando na proposição das atividades, já que *simultâneo* significa síncrono, coincidente, que se faz ou se realiza *ao mesmo tempo* ou quase ao mesmo tempo que outra coisa (HOUAISS, 2001, p. 2575). Nesse caso, o “tempo” diz respeito ao momento específico e imediato de cada ação pedagógica.

A ideia de articulação é coerente com a formação gramatical da expressão “alfabetizar letrando”: combinam-se duas formas nominais de verbos — um no infinitivo, outro no gerúndio. Nessa construção, uma vez que o verbo no gerúndio está imediatamente após o outro, ele expressa uma ação *simultânea*, correspondente a um adjunto adverbial de modo (CUNHA; CINTRA, [s.d.], p. 480). Nessa condição, “*letrando*” é o modo como se alfabetiza e, segundo rege a gramática, devem, então, ser as *duas ações realizadas concomitantemente*, em um mesmo momento. Nessa acepção, letra-se ao alfabetizar e alfabetiza-se ao letrar. Para tanto, compreendemos que as atividades sobre as propriedades da escrita devem ser desenvolvidas *a partir de textos*, abordados em atividades de leitura e escrita que visem, de fato, à interação, como um produto cultural construído

socialmente, para além do letramento escolarizado⁴⁰. Mas não somente: também *por meio da realização deles*, os alunos devem ser mobilizados a compreenderem e a apreenderem o sistema de escrita.

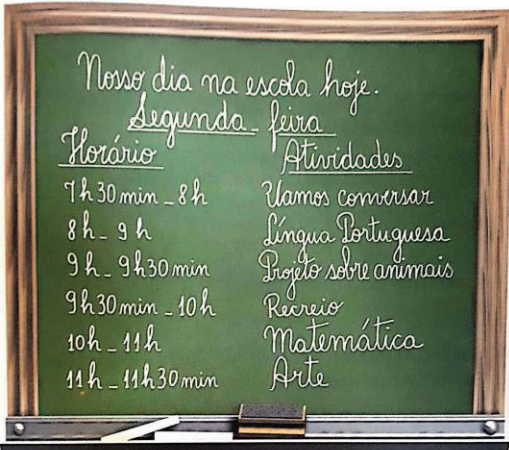
Para melhor esclarecermos esses sentidos e sua culminância na prática pedagógica, pensemos nas propostas de atividades que discutimos a seguir, retiradas de livros didáticos de ensino de língua materna. A primeira delas, Figura 13, constitui uma sugestão de trabalho com uma agenda diária de atividades a serem realizadas no período em que a criança estará na escola. O objetivo, nesta situação sugerida, é desenvolver estritamente habilidades de leitura e interpretação escrita. Trata-se de uma sequência de atividades elaboradas por Magda Soares com a *finalidade de trabalhar letramento* no 1º ano do ensino fundamental (SOARES, 1999, p. 29-30)⁴¹. Conforme a autora deixa explícito nas anotações dirigidas aos professores nas laterais das páginas referentes à proposta, o objetivo é levar os alunos a identificar o uso da escrita para planejar atividades. Para tanto, é indicado que o professor contemple outras possibilidades de horários, inclusive o horário diário da turma; de igual modo, que discuta outros conhecimentos relativos a calendário, por exemplo, e a noções de localização temporal (antes, depois, ontem, amanhã etc.).

⁴⁰ Reiteramos, entretanto, a importância da didatização das práticas de letramento, a qual compreende atividades e práticas próprias, e até exclusivas, da escola. Ela se faz relevante especialmente para aprendizagem de questões específicas que dificilmente são compreendidas de forma natural, espontânea. Por isso, dizemos que as práticas de texto serão realizadas para além desse letramento escolar (LE), o que não o exclui do processo de ensino-aprendizagem; somam-se a ele outras abordagens, estendidas a outros usos sociais. Uma vez realizadas na instituição de ensino, necessariamente passarão por um processo de escolarização, nesse caso, o processo institucional e formal de ensino-aprendizagem (práticas escolares, com orientações, questionamentos e outras ações), o qual compreende as referências sociais que se tem da escola. A observação que fazemos é que não se pode incorrer no erro de se dar exclusividade ao LE ou de se priorizá-lo sobremaneira, em detrimento de outras práticas letradas. Se assim acontecer, os alunos poderão ser privados de vivências e aprendizagens necessárias para interagirem adequadamente nas diversas instâncias para além da escola. Importante sempre considerar que as experiências sociais e culturais fora da escola devem também adentrar as salas de aula, não só servindo como objetos de reflexão, mas, principalmente, sendo realizadas dentro de propósitos genuínos de interação também na instituição de ensino.

⁴¹ Optamos por discutir atividades dessa obra didática porque foi citada em momento da qualificação desta tese. Embora ela date duas décadas, o formato de suas práticas ainda se mantém — conforme vemos nas recentes entrevistas concedidas pela autora — e constituem a natural heterogeneidade da organização didático-metodológica da sala de aula.

Figura 13 – Proposta de livro didático visando a trabalhar letramento

TEXTO 4 **HORÁRIO**



INTERPRETAÇÃO ESCRITA

INTERPRETAÇÃO ESCRITA
Objetivo dos exercícios: Desenvolver habilidades de leitura de horários e levar os alunos a identificar o uso da escrita para planejamento de atividades.

Consulte o horário e responda:

1 Este é o horário de qual dia da semana? Pinte o quadrinho com um lápis de cor:

Segunda-feira
 Terça-feira
 Quarta-feira
 Quinta-feira
 Sexta-feira

UNIDADE 1 É HORA DA ESCOLA

2 O que é que os alunos vão fazer no começo do dia na escola?

Conversar _____

3 Procure, no horário, o recreio: a que horas começa?

9h 30min _____

a que horas acaba?

10h _____

4 Quantas atividades os alunos têm antes do recreio? Escreva o número no quadrinho:

5 Quais atividades os alunos têm depois do recreio?

Matemática _____

Arte _____

Sugestões:
Apresentar outros exemplos de horários. Discutir no comparativo com o horário diário da turma. Se este costume não for habitual, se não é habitual esse planejamento na turma, conversar com os alunos o horário do dia para que percebam o uso da escrita para a organização do tempo. Os exercícios dão oportunidade ao professor de verificar se os alunos sabem os dias da semana, sabem ler horas, compreendem a organização de tempo e espaço. Seria interessante mostrar um calendário, discutindo a divisão do ano em meses, semanas, dias e ainda a divisão do dia em horas. Verificar se os alunos dominam bem os conceitos de antes, depois, ontem, amanhã antes de ontem, depois de amanhã.

CS Scanned with CamScanner 29 CS Scanned with CamScanner 30

Fonte: SOARES, 1999, p. 29-30. Livro didático para o 1º ano do ensino fundamental.

Nessa sugestão didática, apresenta-se o texto e questões relativas a ele, voltadas à localização de informações constantes no gênero em questão. Coerentemente com o propósito de letrar, ela não encaminha, específica e sistematicamente, para abordagens referentes à estrutura da língua, embora reconheçamos, na leitura e na escrita de textos, oportunidades para os alunos intuírem sobre a estrutura e a gramática da língua, bem como para confrontarem suas hipóteses a respeito. Assim, naturalmente a leitura do texto e das questões, bem como as respostas escritas contribuem com o processo de alfabetização, mas o mero contato com essas construções dificilmente promoverá a aprendizagem do sistema da língua e de todas as suas propriedades sem direcionamento sistemático, já que se trata de convenções⁴².

⁴² Daí a relevância também do letramento escolar, LE, já que, em muitas situações, é preciso que as práticas de leitura e escrita na escola se diferenciem daquelas realizadas fora desse espaço, a fim de que cumpra com sua função social.

Na expectativa de que noutro momento a professora dará enfoque a essas questões linguísticas⁴³, reconhecemos, nessa forma de organização do trabalho pedagógico, alfabetização e letramento como práticas *integradas*, já que se *trabalham ambas as dimensões ao longo do período destinado à alfabetização, embora em momentos didáticos diversos*. Ou seja, elas constituem o todo da prática alfabetizadora, de modo que, ao findar da etapa escolar dedicada a isso, espera-se que o aluno esteja alfabetizado e letrado. São, assim, *práticas contemporâneas*, não simultâneas.

Diferentemente, entretanto, é pensar na realização dessas práticas *articuladamente*. Essa é a possibilidade que mostramos no fragmento a seguir, segundo estudo e análise realizados por Gomes, Dias e Silva (2008)⁴⁴. Na situação didática relatada e discutida pelas autoras, além de a rotina ou agenda de atividades da turma servir intencionalmente para que os alunos aprendam sobre os usos e as funções da escrita, ela serve também, *ao mesmo tempo*, como *contexto em que e por meio do qual* os alunos aprendem sobre o próprio sistema de escrita. É o modo como a atividade foi realizada, a partir de interações entre professora e alunos, que permitiu essa possibilidade de *integração articulada*.

A professora pede ajuda a Manuela para escrever o quinto item da Rotina do Dia, PARA CASA. Manuela soletra as letras dessa expressão e a professora a escreve no quadro em letra de imprensa e cursiva. Quando a professora termina o registro, Manuela conta quantas vezes a letra 'a' se repete em PARA CASA⁴⁵. Pedro vai ao quadro, aponta as letras repetidas. A professora enfatiza a reflexão desses dois alunos ao dizer para toda a turma: '1, 2, 3, 4. Isso mesmo, tem quatro 'as''. A professora pede a Júlia para ajudá-la a escrever o sexto item da Rotina, BRINQUEDO. Ao ouvir a palavra BRINQUEDO, a turma toda vibra: 'Oooobaaaaa!!!' A professora volta a perguntar a Júlia como é que se começa a escrever BRINQUEDO. Dois alunos, Ana Carolina e Hermes, apresentam respostas alternativas: BI e BIN, respectivamente. A partir daí, inicia-se a discussão sobre a estrutura silábica das palavras *{sic}* que se torna objeto de reflexão dos participantes no restante do evento.

[...]

Professora: Me ajuda, Júlia, a escrever brinquedo. Como é que começa?

⁴³ Até mesmo porque esta obra compõe uma coletânea para o ensino fundamental. Há os livros 1, 2, e 3 dedicados à alfabetização (um dos quais referenciamos nesta tese, de Gladys Agmar Sá Rocha, 1999).

⁴⁴ No texto original, essas informações constituem quadros, nos quais se indicam outros dados que julgamos dispensáveis para nossa abordagem; por exemplo, as linhas da transcrição da gravação do evento em fita de vídeo.

⁴⁵ Segundo lembram as autoras, é uma reflexão comumente vivenciada pelas crianças em fase de aquisição da escrita, já que elas têm como hipótese o critério de variedade dos caracteres na composição das palavras, conforme teoria de Ferreiro e Teberosky (1999).

[Professora escreve no quadro BRI e para.]

Ana Carolina: B I

Hermes: B I N

[Nessa hora, a professora sai do quadro e vai para a mesinha falar com Ana Carolina.]

Professora: Espera aí. Deixa eu entender o que a Ana Carolina está falando aqui. Primeiro o quê?

Ana Carolina: Consoante é primeira e a segunda é vogal.

[A professora volta ao quadro e aponta a palavra CHEGADA, registrada no início do evento.]

Professora: A segunda tem que ser vogal. Mas dá uma olhadinha nessa palavra aqui ó. 'C' é consoante?

Ana Carolina: Não.

Professora: 'C' é o quê? Vogal?

Ana Carolina: Não.

Hermes: Não, professora. Ela tá falando que toda palavra tem que ter uma consoante e vogal também.

Professora: Pode ter palavra só com vogal? [A professora desafia a validade da hipótese manifestada por Hermes.]

Ana Carolina: Não.

Hermes volta-se para a câmera: Vogal é A-E-I-O-U.

Professora: Sempre tem que ter. Tem. Vogal é A-E-I-O-U. Ah! E isso aqui [se refere à palavra A da expressão A CASA escrita no quadro pela professora] não é uma palavra não? Olha.

[...]

[A professora propõe perguntas acerca da quantidade de letras e de palavras, acerca da composição dessas palavras em termos de uso de consoantes e vogais. Após um período de discussão, segue a finalização dessa sequência de atividades. Escreve a palavra CHEGADA no quadro.]

Professora: Ah! Mas aí eu perguntei o seguinte: se na palavra chegada tem uma consoante e logo depois uma vogal. Vamos ver? 'C' é consoante, não é? E 'H'?

Ana Carolina: Também é.

Professora: Também é. E o 'E'?

Ana Carolina: Vogal. [Todos repetem.]

Professora: Ah! Então aqui eu tenho consoante, consoante, vogal, num dá pra ler não?

Ana Carolina: Dá.

Professora: Eu achei, Carolina, que só podia ser consoante com vogal. Pode ter duas consoantes?

Ana Carolina: [Vai ao quadro e, enquanto escreve seu nome, vai dizendo se a letra é consoante ou vogal. A turma e a professora observam Ana Carolina.] Ah! Igual isso. A é uma vogal; N é consoante; A é vogal; C é consoante; A é vogal; R é consoante; O é vogal; L é consoante; I é vogal; N é consoante; A é vogal.

Professora: Isto! Muito bem! Semana que vem nós vamos começar a fazer isso com nossos nomes, tá? (GOMES; DIAS; SILVA, 2008, p. 64, 66, 70, com alterações.)

Como vemos, a produção do gênero serviu, *ao mesmo tempo*, num mesmo evento didático, à aprendizagem de estruturas linguísticas. As próprias autoras caracterizam o evento como uma “*articulação* entre o trabalho com um gênero textual e o estudo de características estruturais do sistema de escrita” do português (GOMES; DIAS; SILVA, 2008, p. 60). Segundo elas, “ao produzirem a Rotina do Dia, a professora e os alunos, *simultaneamente*, realizam uma prática de uso social e

escolar da linguagem e tornam a escrita de palavras objeto de estudo” (p. 63. Destaque adicionado). Isso só foi possível porque se dedicou boa parte do tempo da aula para apresentação, discussão e registro da agenda do dia, momento em que a professora ouviu os alunos e pôde confrontá-los e instigá-los a falar, visando, intencional e sistematicamente, ao desenvolvimento conceitual da turma quanto à escrita.

Quando além da integração há a articulação das facetas, vemos um importante ganho didático: o aluno participa da construção de sentidos concomitantemente à aprendizagem do sistema, o que lhe exige reunir mais de um processo cognitivo, tal qual naturalmente se vivencia nos contextos de interação mediados pela escrita. Além disso, o aluno pode reconhecer, na prática, motivo relevante para se envolver com a construção de conhecimentos e saberes, especialmente no que se refere à habilidade de escrita e a seus usos sociais.

Então, vemos nesses termos distinções semânticas e pragmáticas que não podem ser ignoradas. Esses vocábulos têm recebido destaque nas proposições conceituais de autores que pesquisam sobre o tema — tal qual se deu nos cadernos formativos do PNAIC —, com vistas a melhor esclarecerem do que se trata alfabetizar letrando, em contexto de letramento ou na perspectiva do letramento. Mas, a depender de como sejam interpretados, irão culminar em práticas pedagógicas distintas. Além disso, pode ser a falta de clareza em seus sentidos ou as próprias divergências de compreensões que fazem com que professores se sintam incapazes de colocar em prática as ações do PNAIC, tal qual nos foi externado em momentos das formações de 2014 e 2015.

Retomemos, por exemplo, o fragmento de natureza conceitual que retiramos do caderno Ano 1, Unidade 3 (excerto (b) do Exemplo 1)⁴⁶. Nele se usa a expressão “alfabetizar letrando”, que trazemos especificada no texto de Soares (2016), em que a autora fala de um processo de alfabetização que seja contextualizado. No

⁴⁶ Novamente o apresentamos aqui para favorecer a discussão: “Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.” (Ano 1, Unidade 3, p. 7).

fragmento do caderno, os autores se apropriam dessa construção e falam que se deve ensinar o SEA, permitindo que os alunos participem de práticas de leitura e de produção de textos “*nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.*” (Ano 1, Unidade 3, p. 7). Falam, assim, em incorporar os conhecimentos sobre a língua escrita aos textos, não em construí-los (também) a partir dos gêneros textuais; pressupõe-se, então, que se associará algo que já foi aprendido, por isso se tornou conhecimento. Do contrário, os alunos não incorporariam conhecimentos sobre a língua, mas, nas vivências práticas de leitura e produção de textos, iriam construí-los. Seriam, pois, nessa acepção, práticas integradas e contemporâneas, mas não necessariamente articuladas e simultâneas.

O primeiro autor do texto do material formativo de que retiramos essa passagem (b) do Exemplo 1 é Artur Gomes de Moraes. Divisamos certa distinção teórica entre suas concepções e a perspectiva de Magda Soares. Embora ele mostre, explicitamente, concordar com a autora quando faz referência ao processo de “alfabetizar letrando” — que julga *adequado* (o que é diferente de *ser absolutamente necessário*) — para Moraes (2012), não é imprescindível que as atividades estejam atreladas a textos, o que fica inequívoco especialmente na segunda parte do fragmento seguinte, quando o autor critica a ideia de um “suposto paraíso da contextualização”:

Sendo mais explícitos: *para compreender o alfabeto e aprender suas convenções*, o principiante precisa ‘partir’ do signo linguístico, *esquecer, provisoriamente, o significado e focar*, de forma muito especial, *o significante* (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (*a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados* quando falamos a palavra), para poder analisar seus ‘pedaços’ sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética. Ora, tais situações de reflexão *podem ou não lançar mão de um repertório de palavras extraídas de textos* previamente lidos. Não vemos nenhum ganho, portanto, em, sob a justificativa de não trabalhar com ‘palavras descontextualizadas’, ficarmos restritos a analisar vocábulos retirados de textos conhecidos. Tampouco vemos qualquer ganho em usar como justificativa que as ‘listas’ são um gênero textual e que, ao trabalhar com palavras que podem constituir listas (do ponto de vista semântico e funcional), estamos a salvo, num suposto paraíso de contextualização. (MORAIS, 2012, s/p, cap. 4. Destaques adicionados.)

Na perspectiva do autor, é, pois, adequado que os alunos reflitam sobre palavras que não sejam extraídas de textos, já que a reflexão estará voltada ao aprendizado das propriedades do sistema de escrita, ao significante. A justificativa é que, de alguma forma, então, os sentidos perdem o foco nessa etapa e acabam ficando à margem da abordagem da faceta linguística. De outro modo, Magda Soares é mais enfática quanto

à relação dessas palavras com os textos, conforme vimos na recente entrevista concedida a Silva e Oliveira (2018), em trecho citado na página 143 desta tese. A autora afirma que “a professora vai trabalhar as letras, vai trabalhar consciência fonológica, *sempre* com base em texto” (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 938).

Isso não significa que, na visão do autor, o texto seja dispensável na etapa escolar dedicada à aprendizagem da escrita. Ele é constitutivo do período de alfabetização; mas, nos momentos dedicados à análise fonológica, nos quais é preciso realçar as unidades menores (palavras, sílabas e letras), ele pode deixar de ser relevante como tal, como um construto que serve a propósitos interacionais. A partir do momento em que a palavra é retirada de um dado gênero trabalhado com o aluno, ela deixa de ser texto e perde a relação direta que outrora teve com o contexto de sua produção naquele outro momento. Passa a importar a língua como sistema, não mais como um processo de interação. Portanto, a abordagem das unidades menores da língua acontecerá independentemente das condições e dos textos que porventura as fornecerem (o que é próprio do LE).

Para ilustrarmos o argumento de Moraes (2012), trazemos como exemplo atividades retiradas de um livro didático a cuja coleção já nos referimos (cf. nota 43). Sua produção se deu sob a supervisão de Magda Soares: “Português: Uma proposta para o letramento: Livro de alfabetização”, de Gladys Rocha, Editora Moderna. As atividades sugeridas partem da história em quadrinhos que trazemos na Figura 14 (a seguir); é o quinto texto da primeira unidade do livro, a qual serve como ponto de partida para se trabalharem os nomes das crianças da turma.

Num primeiro momento, a proposta é trabalhar oralmente a interpretação da história. Depois, sob a premissa de se desenvolverem os conhecimentos linguísticos a partir da leitura e da produção de textos orais e escritos, ou seja, de forma *integrada* ao longo do ensino fundamental (conforme consta na contracapa do livro), são apresentadas atividades que focam em unidades menores da língua (Figura 15). As atividades retomam os nomes próprios que aparecem na história, trabalhando as sílabas e as letras que os constituem; por isso, são atividades contextualizadas que possibilitam às crianças experienciarem usos das unidades linguísticas. Mas, de fato, nas questões de 1 a 4, a única relação que as palavras analisadas mantêm com o texto lido é serem vocábulos retirados dele, consoante pressupostos teóricos de Soares (2016): não são palavras isoladas, descontextualizadas e artificiais.

Figura 14 – Texto de livro didático para atividades introdutórias de alfabetização



Fonte: ROCHA, 1999, p. 46.

Figura 15 – Atividades de um livro didático para reflexão sobre a escrita

UNIDADE 1 PARA QUE SERVE UM NOME?

ATIVIDADES: LEITURA E ESCRITA

1 NA HISTÓRIA APARECEM OS NOMES DE TRÊS PERSONAGENS. ESCREVA ESSES NOMES AQUI.

JUPIRA Tê e Mendelêvio

2 OBSERVE O NOME DA BONECA:

JUPIRA

```

    graph TD
      A[JUPIRA] --> B1[ ]
      A --> B2[ ]
      A --> B3[ ]
      B1 --> C1[J]
      B1 --> C2[U]
      B2 --> C3[P]
      B2 --> C4[I]
      B3 --> C5[R]
      B3 --> C6[A]
      
```

OUÇA A OPINIÃO DE SEUS COLEGAS E DÊ A SUA OPINIÃO. DEPOIS, MARQUE A RESPOSTA CERTA.

- O NOME DA JUPIRA, SEPARADO EM SÍLABAS, ESTÁ ESCRITO COM A COR:
 - AZUL.
 - PRETA.
 - VERMELHA.

CS Scanned with CamScanner 48

- FICA MAIS FÁCIL SABER QUANTAS LETRAS TEM O NOME DA BONECA, OBSERVANDO O NOME ESCRITO COM A COR:
 - AZUL.
 - PRETA.
 - VERMELHA.
- O NOME **JUPIRA** ESTÁ ESCRITO NORMALMENTE, SEM NENHUMA SEPARAÇÃO, COM A COR:
 - AZUL.
 - PRETA.
 - VERMELHA.

3 AGORA É A SUA VEZ. COLOQUE CADA LETRA DO NOME DO **MENDELÉVIO** EM UM QUADRINHO.

MENDELÉVIO

M E N D E L É V I O

- QUANTAS LETRAS TEM O NOME DO MENDELÉVIO?

Dez letras.
- SOBRARAM QUADRINHOS? QUANTOS?

Sim, sobraram dois quadrinhos.

CS Scanned with CamScanner 49

UNIDADE 1 PARA QUE SERVE UM NOME?

4 DE QUANTOS QUADRINHOS VOCÊ IRIA PRECISAR PARA ESCREVER AS LETRAS DO APELIDO TÊ?

De dois quadrinhos.

QUANTAS SÍLABAS ESSE APELIDO TEM?

Uma sílaba.

PRODUÇÃO DE TEXTO

- SE VOCÊ FOSSE ESCOLHER UM NOME PARA A BONECA, QUE NOME ESCOLHERIA?
- ESCREVA, COMO SOUBER, ALGUNS NOMES QUE VOCÊ ACHA BONITOS.

CS Scanned with CamScanner 50

Fonte: ROCHA, 1999, p. 48-50.

Porém, nesse momento, o objeto de interesse são as unidades em que elas podem ser decompostas. Logo, devido à natureza das questões desenvolvidas e ao enfoque dado ao significante, Morais (2012) argumenta não ver ganho algum em se partir do texto, já que é a palavra escrita, como sequência de letras e sons, como pedaços sonoros e gráficos, que passa a ter importância para essa abordagem, independentemente de questões semânticas. Por essa perspectiva, para o autor, não faz diferença partir dos nomes dos personagens do texto trabalhado ou dos nomes dos estudantes ou de quaisquer outros vocábulos.

Quanto à proposta de produção de texto (permitindo-nos aqui um espaço para comentá-la), poderia ser uma oportunidade para se atrelar o ensino da língua como sistema à produção da lista de palavras como gênero. Seria oportuno e pertinente desenvolver uma discussão tal qual foi promovida pela professora no relato que trouxemos de Gomes, Dias e Silva (2008), refletindo-se, paulatinamente, sobre a escrita das palavras. Contudo, a autora do livro didático não faz considerações a esse respeito. Justifica a atividade porque poderia levar o aluno a “perceber seu significado [da lista] como instrumento de apoio à memória” (ROCHA, 1999, p. 50), o que de fato se confirma em atividades orais realizadas posteriormente⁴⁷.

Portanto, na perspectiva de Morais, não necessariamente alfabetização e letramento serão processos articulados. Segundo o autor, o estudo do sistema notacional deve voltar-se à reflexão consciente sobre as palavras em si, as quais ajudarão a memorizar as convenções; e, repetindo-lhe as palavras, “nada impede que, *paralelamente*,” sejam desenvolvidas práticas letradas na sala de aula, que explorem textos “de nosso mundo” (MORAIS, 2005, p. 45). Ou seja, desenvolve-se ora uma atividade de letramento, ora uma atividade de alfabetização ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental; cada qual atenderá a metas específicas, mas todas irão operar com o mesmo objetivo final: formar um indivíduo alfabetizado e letrado.

Dizemos que cada uma das atividades atenderá a metas específicas porque, embora todo o período de alfabetização deva visar à formação integral do indivíduo, nesse cenário de práticas paralelas, haverá aquelas atividades categoricamente

⁴⁷ Numa seção intitulada “Linguagem Oral”, a autora propõe como atividades: “• Leia para um colega de sala os nomes que você escreveu. • Ouça os nomes que ele escreveu. • Conversem sobre os nomes que vocês escreveram e escolham apenas um para apresentar para a turma. • Seu professor vai escrever no quadro os nomes escolhidos por cada dupla. • Depois, você e sua turma vão escolher apenas um nome da lista.” (ROCHA, 1999, p. 51).

voltadas a cada uma das dimensões. Aquelas que se dedicarão às questões linguísticas, ao desenvolvimento da consciência fonografêmica e das convenções ortográficas terão como propósito explícito que os alunos desenvolvam: a construção do conceito de letra e do conhecimento destas; a compreensão das características do sistema ortográfico do português; a consciência metalinguística; diferentes estratégias de leitura e de escrita de palavras etc. Já as atividades voltadas às facetas interativa e sociocultural (que constituem o letramento) se dedicarão ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, da capacidade de compreensão, interpretação e produção de textos, além das convenções sociais atribuídas à escrita, seus usos e funções. De outro modo, essas metas tendem a se mesclar e a se diluir quando a proposta é desenvolver alfabetização e letramento de forma articulada; não se divisa claramente um momento para uma e para outra; é tudo conjuntamente, quase que a um mesmo tempo. Isso porque a natureza real dos atos de ler e de escrever exige competências simultâneas e diferenciadas.

Assim, na perspectiva de que devem integrar o processo de alfabetização, sem que necessariamente estejam sempre articuladas, alfabetização e letramento são práticas *contemporâneas* nesse período escolar, coexistentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Dizemos “contemporâneas” em conformidade com o significado proposto pelo Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, A., 2004), uma vez que diz respeito a práticas que são do mesmo tempo no sentido de existirem numa mesma época, mas não necessariamente sendo desenvolvidas num mesmo momento (o que significaria serem simultâneas). Corroborando esse entendimento, na visão de Moraes, para se alfabetizar letrando, importa “ensinar, de forma sistemática, *tanto* a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) *como* a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade” ao longo do período de alfabetização (MORAIS, 2005, p. 30). Ou, ainda, “inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 135).

Embora Moraes assine alguns dos textos dos cadernos do PNAIC, neles trata especialmente da escrita como um sistema notacional e de metodologias para se ensiná-la. Os cadernos, ao defenderem a alfabetização na perspectiva do letramento, trazem mesmo a voz de Soares (1998), autora que prima pela contextualização. E, de fato, essa relação da análise fonológica com o texto se

reflete nas atividades relatadas no material, conforme discutimos na seção seguinte desta tese. A nosso ver, para além dessa relação de natureza mais linguística, o não desmembramento entre a escrita e suas condições de produção ajuda a extrapolar o significativo e amplia a referência do aluno para a construção de sentidos. É esse contexto que permitiria à criança de nossa primeira epígrafe construir o sentido adequado para "a mãe afia a faca".

Feitas essas considerações, podemos enumerar algumas orientações gerais a partir da reunião desses três conceitos:

- 1^a) A criança deve vivenciar experiências com textos escritos mesmo que ainda não esteja alfabetizada.
- 2^a) As aprendizagens relativas ao SEA e aquelas atinentes às práticas sociais de interação poderão ser integradas/contemporâneas ou articuladas/simultâneas.
- 3^a) As atividades que privilegiam a faceta linguística da alfabetização, a depender da perspectiva teórica que as orienta, serão contextualizadas ou não; ou seja, podem ou não partir de textos.
- 4^a) Uma vez que se opte por um ensino de natureza linguística que parta de textos, estes devem ser de circulação social e, primeiramente, explorados com os alunos, produzidos, lidos e/ou compreendidos a partir de uma perspectiva social e cultural, a fim de que não sejam meros instrumentos para ensino do SEA.
- 5^a) As conceitualizações iniciais da criança devem ser valorizadas em momentos de leitura, produção e oralidade mediada pela escrita, ainda que sejam anteriores ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Um ensino orientado por essas condutas corresponderia ao que se tem denominado alfabetizar letrando, em contexto de letramento ou na perspectiva do letramento.

Por fim, uma construção que destacamos do conceito apresentado por Soares (2016, p. 350-351) nos impõe ainda a necessidade de pensarmos mais de perto as ações pedagógicas relacionadas ao alfabetizar letrando. A autora fala que o aluno deve vivenciar "eventos de letramento". Permitindo-nos a repetição do trecho, ela afirma que a criança "vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e

culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando”. Segundo Street (2012), práticas e eventos de letramento integram o conjunto de expressões que surgiram recentemente entre os estudiosos e defensores da concepção social da leitura e da escrita e que têm sido largamente empregadas de forma naturalizada, sem cuidado e sem precisão. O autor diz que “[p]odemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento”. Ele assim expressa porque os eventos constituem aquilo que pode ser visto em materialidade enquanto se realiza. São as atividades mediadas pela escrita, o que as pessoas fazem quando leem, quando escrevem ou quando falam com apoio da escrita. Já as práticas são conceituais, mais abrangentes, envolvendo concepções e valores sociais e culturais que não são imediatamente visíveis, mas que se fazem presentes ao emoldurarem os eventos, justificando-os e conformando-os.

Como exemplo, podemos pensar na própria elaboração desta tese. Ela em si é um evento, o qual se fez possível a partir de vários outros: leituras e fichamentos de fontes bibliográficas, discussões com o orientador, tomadas de notas, participação em aulas presenciais na universidade etc. Entretanto, a produção e a defesa da tese envolvem “modos” que são culturalmente construídos e que a definem dentro do grupo das práticas de letramento acadêmicas: os comportamentos esperados para o docente orientador e para a autora, com habilidades prováveis de cada um e funções bem definidas no processo de realização da pesquisa (ele sugere leituras, orienta ações, determina perspectivas, corrige e avalia o texto; a autora, por sua vez, busca a orientação, lê, escreve, revisa o texto e o defende). São ainda as práticas de letramento que definem também o que a tese representa para a autora, para o orientador e para aqueles que farão parte da banca de defesa, por exemplo. Ademais, a outros indivíduos externos a esse processo, o texto terá outra função: poderá servir de apoio a uma aula ou à realização de outra pesquisa. Ou seja, são as práticas que também delineiam o sentido para a variação dos usos e dos significados dos textos.

Assim, quando Soares (2016, p. 350-351) fala que a criança deve ir “aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita” ao conhecer “vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita”, ela parece se referir, de fato, às práticas. Até mesmo porque não é suficiente a criança saber

reproduzir graficamente o próprio nome, por exemplo. É preciso que ela entenda o porquê de cada um ter um nome e os motivos que a levam a registrá-lo no topo das folhas de atividades avulsas que desenvolve na escola. De igual modo, não basta que ela aprenda a redigir os nomes de produtos que podem constituir uma lista de compras; uma listagem mecânica de palavras não tem função social. É preciso que essa mesma criança entenda a função desse tipo de anotação, que serve, de modo geral, como apoio à memória e, ainda, para economia de tempo e de dinheiro num estabelecimento comercial. Igualmente, é relevante que ela entenda o porquê de alguns nomes da lista serem riscados à medida em que os produtos que nomeiam são colocados no carrinho ou na cesta de compras.

Portanto, segundo os conceitos até agora apresentados, é inegável que alfabetização e letramento devem caminhar juntos e que têm especificidades que precisam ser consideradas e desenvolvidas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental dedicados à alfabetização. Isso nos fica claro, embora os excertos da literatura que referenciamos mostrem o emprego de vocábulos com sentidos distintos quando se trata de mostrar a relação entre elas: enquanto Soares se refere a práticas *simultâneas* (SOARES, 2016) e *integradas* (SOARES, 2004), para Morais, as abordagens são *paralelas* (MORAIS, 2005). Por sua vez, em alguns momentos, os cadernos se referem a elas como práticas *articuladas*. A partir de nossa leitura, pensar essas práticas como paralelas é diferente de se trabalhá-las simultaneamente, por meio de atividades integradas e articuladas (unidas, ligadas em cadeia, cf. A. Ferreira, 2004). Por isso, vemos a necessidade de maior precisão no emprego desses vocábulos; um uso mais cuidadoso, de modo que, isentos de possíveis compreensões dúbias, ajudem a avançarmos nas práticas escolares de alfabetização. Do contrário, alternâncias conceituais podem resultar em compreensões distintas e em ações pedagógicas inseguras e confusas.

Quanto aos textos na alfabetização, discutimos também que não basta que sejam inseridos nas aulas para um trabalho que, de fato, vise primordialmente à compreensão das propriedades do sistema de escrita. É preciso que eles assegurem, além de eventos de letramento, as práticas efetivas de leitura, análise e produção de textos, numa perspectiva sociocultural, dialógica e de modo que sejam interessantes às crianças. Assim, deve-se partir dos eventos de letramento, encaminhando-se discussões que contemplem também os valores sociais e culturais. E complementamos: é atendendo a esse fim mais amplo que, a nosso ver,

as atividades de alfabetização (entendidas aqui como aquelas que visam, estritamente, ao trabalho com aspectos linguístico-fonológicos) devem ser realizadas, sejam integradas ao letramento ou articuladas a ele.

Na próxima seção, dedicamo-nos a discutir quais os encadeamentos dessas questões para a formação do professor e para a prática pedagógica no contexto do PNAIC, programa este que tem como alvo a alfabetização na perspectiva do letramento ou o alfabetizar letrando.

4.3. ABRINDO A CAIXA-PRETA: ALFABETIZAR LETRANDO OU NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NO CONTEXTO DO PNAIC

Consoante o que já afirmamos, a abordagem teórico-conceitual do programa quanto aos processos de alfabetização e letramento traz marcadamente a voz de Soares (1998), o que já mostramos no item (b) do Exemplo 1 e repetimos junto dos fragmentos seguintes para fins de discussão e comparação entre os textos (item (c)).

Exemplo 2

- (a) “[...] a referida autora [SOARES, 1998] propõe uma *distinção entre os termos alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à *ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita*. Como afirmado por ela: ‘alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado*. (Soares, 1998, p. 47)’ ” (Ano 1, Unidade 1, p. 20. Destaques adicionados.)
- (b) “O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a *um novo conceito de alfabetização: o de letramento*. Segundo Soares (1998), o *termo letramento* é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que *significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever*. No Brasil, o *termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela*. ” (Ano 1, Unidade 1, p. 17. Destaques adicionados.)
- (c) “Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, *concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais*. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado *alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita*. ” (Ano 1, Unidade 3, p. 7. Destaques adicionados.)
-

Coerentemente com o que propõem os estudos de Soares (1998), a partir do excerto (a), vemos que o PNAIC parece compreender alfabetização e letramento como processos distintos, mas que, de alguma forma, se associam. O fragmento, em referência à autora, define “alfabetizar” como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Nos textos originais — e, em parte, explicitado em (c), quando se fala em ensinar o SEA —, Soares (1998, 2003a) ainda é mais específica, respondendo a o que se lê e se escreve: trata-se de se levar ao estabelecimento de associações entre letras e sons, de se levar ao alfabeto, o que inclui também habilidades motoras para se registrá-lo.

Quanto ao conceito de letramento, os excertos (a) e (b), que constituem uma mesma seção de um dos cadernos formativos, definem-no como um estado, ou seja, uma condição que os indivíduos assumem quando aprendem a ler e a escrever. O primeiro é mais instigador quando remete aos usos sociais da língua escrita, para além da aprendizagem do sistema empregado para tanto; como procura esclarecer, é letrado o indivíduo que *não apenas sabe ler e escrever*, mas que também se ocupa de práticas sociais em que usa a escrita. Mas ambos, a partir dessa construção, acabam sugerindo que o indivíduo, para ser letrado, deve saber ler e escrever. Ou seja, estabelecem uma condição entre um processo e outro, condição esta discordante de Soares (1998, 2009). Segundo a autora, sob uma determinada ótica, não é possível dizer, categoricamente, que exista o iletrado em uma sociedade grafocêntrica:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2009, p. 24)

Quanto ao fragmento (c), ele concebe letramento como as próprias práticas sociais de leitura e escrita, o que o distingue das demais, que se referem a ele como um estado, um conjunto de qualidades desenvolvidas quando se aprende a ler e a escrever. Essa é uma variação conceitual que marca as próprias definições apresentadas por Soares (1998, 2009) e vemos nela implicações que podem ir além das questões meramente semânticas da teoria. Na prática, conceber letramento como o estado daquele que aprende a ler e a escrever pode levar à pressuposição de que essa condição seja alcançada, de forma automática, por todos aqueles que estão na escola e que passam a reconhecer a língua como um sistema, como um instrumento supostamente estático para comunicação. De outro modo, conceber o letramento como ação faz notável a importância de se pensá-lo como processo que extrapola a escola e cuja extensão deve ser, na medida do possível, incluída nesse contexto de ensino-aprendizagem. Isso implica habilidades específicas a serem desenvolvidas a partir de estratégias didáticas; os alunos devem ter, assim, experiências de uso da língua que remetam a objetivos concretos de interação, de modo que possam compreendê-la como um organismo vivo. Nessa perspectiva, os alunos constatarão que usam a língua (e, em várias situações, de forma mediada pela escrita) para uma série de finalidades, visando a mobilizar o outro ou a eles próprios: leem, falam e escrevem para informar (-se), para discutir, para convencer (-se), para divertir (-se), *ad infinitum*.

Ainda em (b), divisamos um equívoco conceitual quando nele se afirma que letramento é “um novo conceito de alfabetização”. Nessa passagem, o texto parece incorrer na confusão teórica para a qual Soares (2004) alerta: alfabetização e letramento interpretados como sinônimos. Letramento não se trata de uma nova definição de alfabetização, embora deva provocar mudanças na prática alfabetizadora. Tal como já discutimos, estão inegavelmente associados, mas, enquanto um corresponde ao aprendizado do sistema de escrita, o outro diz respeito ao uso desse sistema em práticas de interação social. Letramento é, pois, uma extensão do conceito de alfabetização, mas os termos não compreendem os mesmos objetos de ensino-aprendizagem nem as mesmas estratégias didáticas.

Quanto à relação entre alfabetização e letramento, o primeiro e o último excertos remetem à prática de se alfabetizar letrando, referindo-se a “ensinar a ler e a escrever *no contexto* das práticas sociais da leitura e da escrita”. Nossa leitura associa a expressão a pelo menos duas implicações, segundo já discutimos seus

sentidos na seção anterior: a alfabetização, entendida como ensino do SEA, deve se realizar muito proximamente de textos (porque o ensino se dá “no contexto”); além disso, evoca enquadramento dos processos no universo do discurso (já que a oração remete ao contexto das práticas sociais). Ou seja, o processo de alfabetização deve, nessa acepção, acontecer *a partir do conjunto de condições de uso da língua, porque é nesse contexto* que ela é promovida.

Sob essa visão, por exemplo, até mesmo o nome do aluno deve ser abordado didaticamente como uma representação que vai além de um conjunto de elementos gráficos reproduzidos no topo das folhas de atividades pedagógicas. O aluno o registra porque o nome identifica, particulariza e ajuda a estabelecer uma identidade quando a criança dele se apropria. Então, é preciso que ela vivencie e reconheça esse tipo de experiência quando lhe é pedido que escreva o próprio nome; ela deve compreender por que fazê-lo. Essa compreensão deve começar lá no registro dos nomes nas fichas que (tradicionalmente) são consultadas pelos alunos ao longo do primeiro ano escolar. Conforme orienta Nemirovsky (2002), há alunos que são chamados por apelidos e que até preferem o cognome. Por isso, a anotação dos nomes nas fichas deve ser feita de modo individual, na presença de cada um dos alunos, discutindo-se o que será escrito ali e por quê.

Ao propor a expressão, talvez o sentido pretendido por Soares não se estendesse nessas proporções. Segundo esclarecimentos da autora, alfabetizar em contexto de letramento significa ensinar o sistema de escrita, mas também proporcionar a “participação em eventos variados de leitura e de escrita” (SOARES, 2017, p. 47). O contexto, nesse caso, remete ao ambiente alfabetizador da sala de aula, um lugar onde se ensina a língua enquanto sistema, mas também onde se tem acesso a seus usos escolarizados e para além deles. Não se refere, assim, necessariamente, ao *locus* texto, de onde partirão os encaminhamentos pedagógicos.

Quanto à expressão “alfabetização na perspectiva do letramento”, amplamente empregada nos cadernos do programa, ela também tem implicações relevantes para a prática pedagógica. “Na perspectiva”, segundo Villar e Houaiss (2001), diz respeito à forma como algo se apresenta; nesse caso, então, a alfabetização se materializando, se realizando nos textos. Portanto, de igual modo, não se pode considerar, nesse sentido, que se dê alheia a eventos e práticas de letramento; implica visar aos usos do sistema de escrita nas práticas sociais de

interação. Isso fica claro no excerto (a) do Exemplo 1, parte do qual trazemos novamente aqui para viabilizar a discussão:

Exemplo 3

Todas essas dimensões, *de forma articulada, representam*, na realidade, a defesa de *uma alfabetização na perspectiva do letramento*, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), *de modo articulado e simultâneo* às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (Ano 3, Unidade 1, p. 15-16. Destaques adicionados.)

Por esses exemplos, divisamos que há oscilações conceituais ao longo dos cadernos formativos do PNAIC, algumas das quais provocadas por escolhas semânticas. As expressões que buscam destacar a relação necessária entre alfabetização e letramento parecem não ser tão claras quanto aos sentidos que veiculam e que podem assumir na prática pedagógica. A maioria dos relatos constantes no material não articulam, de fato, as atividades dedicadas explicitamente à reflexão sobre a estrutura da língua e as atividades de abordagem do texto escrito (cf. assinalamos no Anexo 1 e discutiremos a seguir). Além disso, os eventos relatados alternam entre estas possibilidades de interpretação: ora estão mais próximos de uma alfabetização contextualizada, com alfabetização e letramento articulados; ora parecem mais coerentes com a perspectiva de que alfabetização e letramento devem ser práticas integradas, contemporâneas no período de alfabetização, mas sendo abordadas paralelamente ao longo dessa etapa.

Os trechos a seguir, com destaques adicionados, parecem orientar para a simultaneidade e, portanto, articulação entre os processos de alfabetizar e letrar, para além da integração.

Exemplo 4

- (a) Professores de diferentes partes do país, na construção de rotinas de alfabetização, têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam *interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética*. (Ano 1, Unidade 2, p. 20)
- (b) As pesquisas mostram que professores de diferentes redes de ensino estão sim 'reinventando a alfabetização' por meio da construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que consideram, como apontado por Soares (2003), as especificidades do processo de alfabetização e, *ao mesmo tempo, não separam a aprendizagem do sistema de escrita das práticas de leitura e produção de textos*. (Ano 2, Unidade 1, p. 18)

- (c) É importante destacarmos que *a reflexão sobre o SEA não pode estar distanciada das atividades de leitura e produção de texto*. (Ano 3, Unidade 3, p. 15.)
- (d) Desse modo, em relação à leitura e à escrita, no terceiro ano, é preciso organizar o tempo de modo que:
[...]
3. sejam planejadas situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, *de modo articulado* ao eixo de análise linguística;
4. sejam planejadas situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo em situações mais formais, *de modo articulado* ao eixo de análise linguística. (Ano 3, Unidade 1, p. 20)
- (e) A princípio, lembramos que a prática de utilização de diferentes textos em sala de aula deve ser constante em todos os anos do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos três primeiros anos, *ela deve estar articulada com as atividades relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética* (perspectiva do alfabetizar letrando). (Ano 3, Unidade 5, p. 29)
-

Expressões, como “ao mesmo tempo” (entendida em (a) e (b) como simultaneamente, cf. Houaiss e Villar, 2001), “não separam”, “não pode estar distanciada”, “de modo articulado”, “alfabetizar letrando”, parecem orientar para um processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita que não se realiza separadamente dos seus usos sociais. Entendemos, assim, que não haveria momentos distintos para realização de práticas dedicadas a uma e a outra faceta; ambas seriam contempladas *ao mesmo tempo*, por atividades articuladas, conectadas, realizando-se juntamente. A orientação seria, portanto, que o professor planejasse eventos e práticas de letramento a partir dos quais desenvolveria atividades também de alfabetização. É nesse sentido que em um dos cadernos se afirma:

Exemplo 5

Como poderá ser observado durante a leitura deste material, *todo o trabalho* com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na *busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita*, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. (Ano 1, Unidade 2, p. 7. Destaques adicionados)

Sob esse viés, a expectativa é de que a escola extrapole o que é lido e produzido historicamente e tradicionalmente no núcleo das salas de aula. Os textos irão oportunizar as reflexões de natureza fonológica, mas, ainda assim, devem ter sentido dentro de práticas sociais; devem ser lidos e escritos porque há uma motivação social clara para isso, não para simplesmente se aprender a ler e a escrever, o que, noutro tempo, levou a produções de linguagem artificiais, que eram forjadas para isso. É nessa perspectiva que compreendemos a realização da

atividade a seguir. No relato da professora, vemos que ela consegue dar sentido à abordagem do SEA quando a reflexão sobre a ortografia das palavras atende a um propósito concreto, contextualizado e necessário de elaboração de um texto, no caso, uma espécie de agenda contendo o registro das atividades a serem desenvolvidas no dia, durante o período de aula. Aliás, esse relato lembra a experiência que citamos de Gomes, Dias e Silva (2008).

Exemplo 6

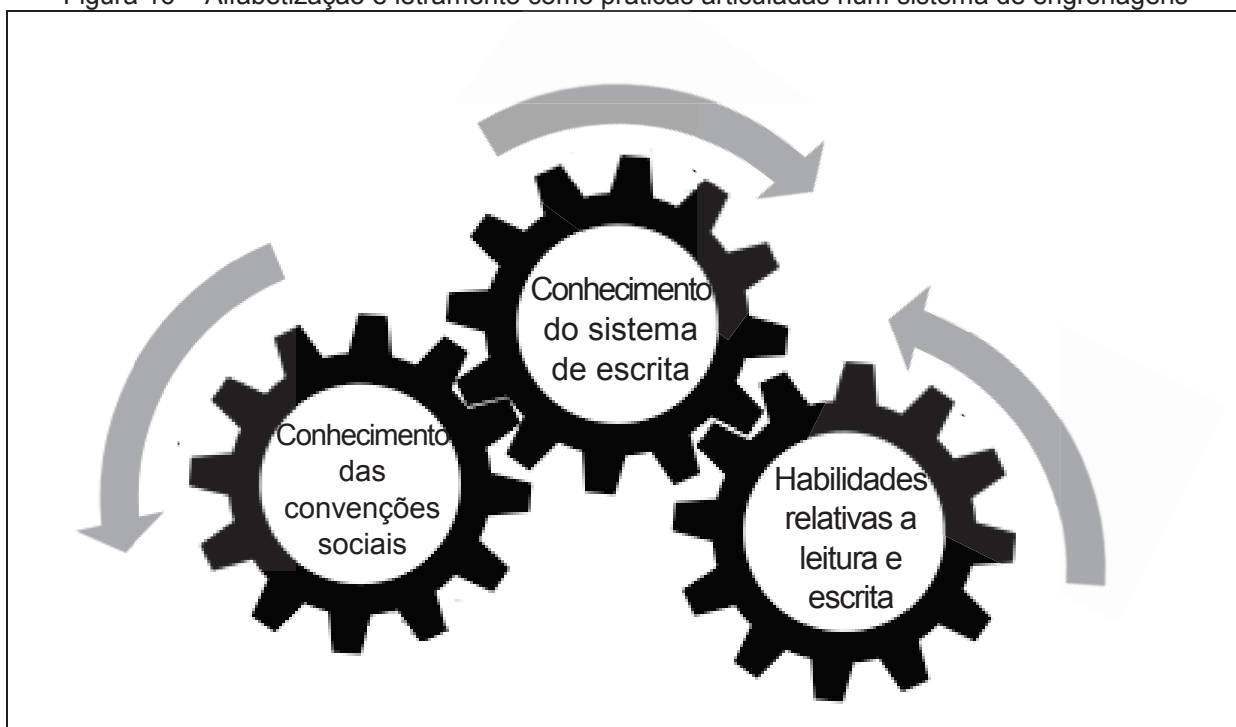
As atividades de rotina que realizo em minha turma são: escrita da rotina do dia no quadro, escrita do nome da escola e data e marcação da data no calendário. Essas atividades são utilizadas para trabalhar a leitura, as relações grafofônicas e a criação de repertório de palavras estáveis. A escrita da rotina no quadro normalmente é a primeira atividade. Na maioria das vezes, eu escrevo os momentos que iremos ter durante a aula, mas os alunos também são convidados para serem meus escribas. Depois da escrita, sempre uma das crianças é convidada para fazer a leitura dos momentos que teremos durante o dia. Uma atividade não tão frequente, mas que também faço nesse momento de escrita da rotina, é escrever palavras com a troca ou falta de alguma letra para que os alunos encontrem o erro e as corrijam. A escrita da data já foi desenvolvida de três maneiras em nossa turma. A primeira, no início do ano, na qual eu escrevia (nome da escola, município e data) e, em seguida, realizava a leitura destacando as sílabas formadas. Em outro momento, atuei como escriba dos alunos com eles ditando como se escrevia cada palavra. Atualmente, um aluno é chamado para escrever no quadro e, em seguida, realizamos a leitura corrigindo os erros cometidos. No decorrer do ano, estou percebendo a importância dessas atividades para os alunos, principalmente para aqueles que ainda estão, ou estavam, na fase inicial do processo de alfabetização. Em muitos momentos, eles recorriam a palavras que escrevíamos durante a rotina para a escrita de outras. (Ano 2, Unidade 2, p. 23)

Aqui também o texto da rotina diária na escola não é “fabricado” para se trabalharem unidades da língua. Também não é didatizado unicamente para que possam conhecê-lo como gênero, em sua estrutura. O texto atendeu a objetivos práticos; constituiu, assim, uma atividade de linguagem escrita significativa (no sentido assumido pelos cadernos), com o propósito de compartilhar o plano de trabalho, objetivos e, também, a responsabilidade pelo controle do cumprimento da agenda. O aluno, estando ciente das atividades a serem desenvolvidas ao longo do período escolar, torna-se coparticipante da organização do seu tempo na escola. Isso é um contexto social. Além disso, nesse relato, até o tradicional ditado foi ressignificado e teve uma justificativa para acontecer, que foi além dos propósitos de verificação ortográfica por parte da professora.

Também nesse exemplo, a produção escrita e o pensar sobre a língua aconteceram *ao mesmo tempo*, a partir de uma mesma situação didática. O próprio processo de elaboração do texto requereu a abordagem do SEA. Para tanto, a professora criou situações de conflito quanto à forma da escrita, reproduzindo

comportamento idêntico ao vivenciado por crianças em fase de alfabetização. Assim, essas ações aconteceram de modo tão articulado que sua relação poderia ser representada pela metáfora de um sistema de engrenagens (Figura 16). Neste sistema, todo o mecanismo funciona porque as rodas dentadas se encaixam *intencional* e perfeitamente umas às outras, favorecendo a transmissão de movimento entre elas; quando uma gira, todas as outras também trabalham.

Figura 16 – Alfabetização e letramento como práticas articuladas num sistema de engrenagens



Fonte: Elaborada pela autora.

Aplicando essa metáfora ao Exemplo 6, compreendemos que, uma vez que se conhecem os usos da escrita e o porquê de se registrar a rotina de atividades no quadro (uma das engrenagens, relativa às convenções sociais), passa-se à elaboração desse texto (uma segunda engrenagem, habilidades de leitura e escrita). Para tanto, é preciso conhecer o sistema de escrita (uma terceira engrenagem), o que leva a pensar sobre ele, a analisar os grafemas que deverão ser empregados. Portanto, a elaboração final do texto só foi possível pelo encadeamento das ações e dos saberes relativos à alfabetização e ao letramento, ou seja, pela *articulação* dessas dimensões.

Dentro dessa concepção, há outras atividades nos cadernos que articulam alfabetização e letramento, de forma que essas práticas se mostram

interdependentes e são realizadas em concomitância: na construção de uma agenda de telefones, com exploração da ordem alfabética dos nomes dos alunos da sala (relato (3) do Anexo 1); na elaboração de cartazes (relato (24)) e tabelas (relato (30)), dentre outras. As atividades, nessas situações didáticas, permitiram que se trabalhassem as relações fonográfêmicas dentro de contextos de leitura e produção de gêneros textuais.

Também, a leitura de textos literários constitui uma prática social de uso da linguagem que se estende para além da escola. Lê-se literatura por prazer, para se divertir, para refletir sobre a realidade, para ampliar a capacidade linguística e intelectual, para conhecer mais a si e ao mundo, dentre outras possibilidades. Em um dos relatos dos cadernos formativos (Exemplo 7), a professora agregou o desenvolvimento de atividade para apropriação do SEA à leitura literária como fruição.

Exemplo 7

Relato do trabalho com obras complementares – livro: “A e i o u” (Angela Lago e Zoé Rios)

Dando continuidade ao trabalho realizado na turma com as atividades do Livro Didático, com os jogos bingo dos sons iniciais e da letra inicial, escolhi um livro das obras complementares que tem como objetivo ajudar a turma a pensar nas letras (vogais), nos sons e como essas palavras se transformam em outras com a inclusão das vogais ou com a troca e retirada de algumas delas, de maneira divertida e interessante.

Iniciamos a atividade apresentando o livro para as crianças, mostrando a capa, lendo o nome das autoras e o título do livro, levantando com a turma hipóteses do que tratava aquele livro. Algumas crianças associaram o livro à história e outras falaram que o livro iria falar sobre as letras.

Mostrei a primeira página e perguntei sobre a imagem e as crianças não conseguiram entender muito bem do que se tratava. Solicitei que prestassem atenção no texto e no final voltaríamos para ver se alguém conseguiu entender.

Falei para a turma que era para eles descobrirem as respostas como as adivinhas e, para isso, era importante ouvir com atenção. Em seguida, fui realizando a leitura: COMO FAZER A ÉGUA SE DERRETER TODA. Na outra página, ÁGUA.

Prossigui na leitura e, em certo momento, as crianças já iam respondendo quando mostrava o livro, COMO FAZER MALA PULAR. Fiz um suspense e na outra página, MOLA.

Durante a leitura, COMO E ONDE E QUANDO O MEIO DA NOITE FICA NO MEIO DO DIA. Paola respondeu: “o l tia”. “Muito bem, Paola”.

Na medida em que lia o texto e mostrava as ilustrações, ia chamando atenção para o que estava acontecendo com as palavras, perguntando o que mudou: “qual letra saiu? Qual letra entrou na palavra?”

Quando terminei a leitura do livro, as crianças pediram que lesse novamente, então combinamos que enquanto realizava a leitura eles iam respondendo às questões e foi muito legal. Estávamos brincando com as palavras!

Concluída a leitura, partimos para a atividade escrita que foi realizada individualmente de forma diferenciada. Para o grupo silábico, foi para completar as palavras da primeira parte do texto fazendo a troca da letra para formar outra palavra com o apoio do desenho. Os alfabéticos deveriam escrever as palavras do texto, com o apoio do desenho. Fiquei feliz com o resultado da atividade, percebi que ajudou as crianças refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, além disso, as crianças gostaram da atividade, realizaram sem problemas e com entusiasmo.

A E I O U (Angela-Lago e Zoé Rios)

COMO FAZER A ÉGUA 

SE DERRETER TODA? ___GUA 

COMO FAZER MALA 

PULAR? M__LA 

COMO FAZER COBRA BERRAR?

COBRA  C__BRA 

COMO BADALAR COM SONO?

SONO  S__NO 

(Ano 2, Unidade 3, p. 27-28)

Nesse relato, ao mesmo tempo em que os alunos aprendiam o sistema de escrita, interagiam, motivados, com as charadas ou adivinhas lidas pela professora. Especialmente o primeiro momento da abordagem — desenvolvida oralmente e apoiada na leitura do texto pela professora — envolveu significativamente as crianças.

O segundo momento, por sua vez, emprega uma estratégia tradicional de ensino, o preenchimento de lacunas. Mas, diferentemente do que acontecia outrora, reconhecemos que a atividade possibilita aos alunos analisarem a relação fonema-grafema e perceberem que a mudança de uma letra leva à formação de uma outra palavra; não se trata, pois, de mero treino ortográfico, de repetições. A escolha dessa forma de abordagem é constitutiva do hibridismo didático-metodológico característico das salas de aula. Entretanto, vemos que a justificativa para sua realização poderia ainda ter se aproximado mais dos usos cotidianos da língua escrita, a partir de um propósito diferenciado, mas, de fato, legítimo, para além da realização de uma “tarefa”. Hipoteticamente, por exemplo, a professora poderia ter buscado despertar o interesse das crianças em terem o registro escrito das adivinhas (de que tanto gostaram) nos cadernos, porque a obra que estavam lendo pertencia à escola e deveria ser devolvida à biblioteca. Tendo-as registradas nos respectivos cadernos, poderiam reproduzir as charadas com familiares e amigos, vivenciando com eles momentos brincantes mediados pela escrita. Nessa situação, o uso da escrita, ao atender a uma atribuição escolar, se estenderia a uma finalidade muito além dessa, ampliando-se para outros territórios e propósitos igualmente genuínos, porém, mais contextualizados ao ambiente social externo, do dia a dia dos alunos e, por isso, talvez mais significativos para eles.

A respeito do elemento lúdico que também constituiu o Exemplo 7, ele é inerente ao período da infância. Por isso, os cadernos destacam que os jogos e as brincadeiras de natureza pedagógica devem ser explorados no contexto escolar, por permitirem a aprendizagem de conceitos, além do desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social. Além de terem um conhecimento em potencial que pode ou não ser ativado pelo aluno, asseguram condições de aprendizagem que respeitam as inclinações naturais da criança, como a necessidade de brincar (conforme se discorre no caderno Ano 3, Unidade 4). Acrescentamos ainda que jogos e atividades lúdicas contribuem para que se alfabetize e se letre de modo articulado: aprende-se a lidar com gêneros específicos (palavras-cruzadas e regras de jogos, por exemplo), *ao mesmo tempo* em que eles podem propiciar a aprendizagem do sistema de escrita a partir de um planejamento intencional para isso. As práticas de linguagem ganham *significado ampliado* dentro desses *contextos*, no sentido de se diferenciarem das práticas próprias do LE: no dia a dia fora da escola, as crianças participam de atividades dessa natureza, mediadas pelo sistema de escrita. Assim, de forma lúdica, elas mobilizam saberes sobre a língua, consolidam aprendizagens ou se apropriam de conhecimentos outros.

O relato seguinte, por exemplo, se não fosse a brincadeira como instrumento motivador para a participação dos alunos, constituiria uma atividade de leitura de palavras descontextualizadas, limitada ao LE. Entretanto, as palavras ganham sentido ao constituírem as “fichas” de um jogo. A professora desenvolveu com os alunos a brincadeira popular “Chicotinho Queimado”, associando-a à leitura de palavras. Dessa forma, a brincadeira consistiu numa oportunidade também para se vivenciarem conflitos quanto ao conhecimento do SEA, permitindo às crianças construir e confrontar hipóteses nos momentos de leitura.

Exemplo 8

Perguntei quem conhecia a brincadeira e depois que todos tinham entendido como era, começamos a brincar. A brincadeira consistia em esconder uma ficha para que as crianças procurassem. Durante a procura pelas crianças, eu dava as pistas: “tá frio... tá quente”. “Tá frio”, eu dizia quando a criança estava longe da ficha; “tá quente”, era quando a criança chegava perto. Quando uma criança encontrava o ‘chicotinho queimado’, deveria ler a palavra que estava sob o mesmo. Quando não conseguia, eu dava pistas ou as demais crianças ajudavam. (Ano 1, Unidade 4, p. 33)

Noutro relato, uma professora desenvolveu com as crianças o jogo “Troca-Letras” (Ano 1, Unidade 4). Este contém 20 fichas com figuras; são 10 pares de

figuras cujos nomes são semelhantes, havendo diferença apenas em uma das letras (por exemplo, “panela” e “janela”). Uma ficha é apresentada aos grupos de alunos, que contêm até 4 participantes. Eles ou o desafiador (no caso, o professor) devem escrever a palavra correspondente à figura usando letras móveis. Logo em seguida, outra ficha contendo a figura com nome semelhante é apresentada. Eles são desafiados a trocar uma das letras da primeira palavra para que encontrem a escrita correspondente à segunda figura. O objetivo é acertar a escrita da maior quantidade de palavras pela troca de letras. Fora da dinâmica do jogo, a atividade equivaleria a uma prática tradicional da escola, a um ditado mudo. Mas o jogo permite contextualizar a prática, de modo que se leia e se alfabetize ao mesmo tempo, de forma articulada.

Portanto, os jogos, as brincadeiras e outras atividades lúdicas mediadas pela escrita servem ao propósito de ajudar os alunos a se apropriarem do SEA, porém, escapando-se dos treinos mecânicos dos padrões silábicos e de outras metodologias que se pautam em repetição e automatismos. Além disso, representam um contexto de interação social em que a escrita se faz presente, podendo incluir gêneros diversos. As próprias regras do jogo podem ser lidas, sendo passíveis de reflexão; também, os alunos podem criar jogos, registrar por escrito em cartelas que os constituirão, elaborar regras, tudo isso tendo um propósito de ação, interação e permitindo que se reflita sobre como escrever e por quê.

Em contrapartida, há outros momentos dos fascículos formativos em que as práticas de alfabetização e de letramento não trabalham articuladamente. O relato do Exemplo 9 apresenta três atividades de análise linguística que são desenvolvidas em sequência e nenhuma delas partindo de um gênero textual ou visando à elaboração de um texto nesse momento didático. Nessa situação, o foco é oportunizar aos alunos refletirem sobre as relações grafofônicas do SEA, num formato de abordagem pedagógica que caracteriza o LE; a meta é, pois, alfabetizar em sentido estrito: ensinar-aprender o sistema de escrita, o alfabeto e suas propriedades. Para isso, a professora, mediando a realização da atividade, instiga os alunos a se pronunciarem a respeito de suas hipóteses quanto à escrita das palavras, o que encaminha para um processo cognitivo diferenciado do que oportunizam os métodos tradicionais de alfabetização.

Exemplo 9

Realizamos a atividade coletivamente. Fiz a leitura e expliquei cada questão, com as crianças acompanhando no livro, e usei o quadro para registrar as respostas da turma. Na primeira questão, foram apresentadas quatro palavras, com apoio de desenhos, com letras em destaque, numa cor diferente, para serem trocadas por outras indicadas na atividade, formando outras palavras: GATO (L, D), PATO (G,R), BOLA (M, S) e JACA (P, V). Realizei a leitura da questão e pedi que lessem a primeira palavra (GATO) e observassem se tinha alguma coisa diferente na palavra. Responderam que a letra T estava de outra cor; perguntei por que e disseram que era essa letra que deveria ser trocada. Então falei: “se trocarmos o T pelo L na palavra GATO, como vai ficar?”. A turma respondeu: “fica GALO, tia!”. “E se trocarmos o T pelo D na palavra GATO, como fica a palavra agora?”. “Fica GADO”. (A mesma atividade foi realizada com as outras palavras citadas anteriormente). À medida que as crianças iam respondendo, eu registrava no quadro as respostas da turma e elas escreviam no livro. A cada palavra que formávamos, caminhava pelas bancas, observando as atividades de cada uma.

Ao final dessa questão, convidei as crianças para lermos as palavras novas que formamos mudando apenas uma letra e pedi que observassem o que tinha em comum em todas as palavras e as crianças descobriram muitas coisas interessantes, como: todas as palavras tinham quatro letras, tinham duas sílabas e que trocamos as primeiras letras e só usamos consoantes nas trocas.

Iniciamos a segunda questão, que também era para trocar uma letra para formar outra palavra com o apoio de desenhos: FOCA (faca) e CANO (cana). As crianças realizaram com tranquilidade e observaram que, dessa vez, trocamos apenas vogais: a vogal O de FOCA pelo A para formar FACA e a letra O de CANO pelo A para formar CANA.

Na terceira questão, foram apresentadas várias sílabas com o objetivo de que as crianças formassem quatro nomes de brinquedos, sem nenhum apoio de desenho: PE, PI, ÃO, BO, PA, TE, NE, CA. Orientei que fôssemos marcando as sílabas que íamos usando para formar as palavras. Algumas crianças foram logo dizendo o nome de um dos brinquedos (PIÃO).

Então, chamei todos para verificarmos se as sílabas das palavras estavam mesmo dentre as outras e fomos lendo as sílabas e, quando lemos PI, gritaram: “É essa tia!”. Perguntei: “E qual está faltando?”. “O ÃO”, responderam. Escrevi no quadro e elas, no livro e continuamos a ler as sílabas e formar as palavras (PIÃO, BONECA, PETECA, PIPA).

Foi muito interessante observar o bom desempenho que tiveram, pois pensei que, nessa atividade, as crianças poderiam apresentar dificuldades, pois não tinham o apoio do desenho e achei que talvez fosse necessário ter os quadradinhos correspondentes à quantidade de sílabas, dando pistas dos nomes dos brinquedos. Porém, elas realizaram-na tranquilamente, inclusive identificando que a mesma sílaba se repetia em algumas palavras, como em BONECA e PETECA e em PIÃO e PIPA.

Para encerrar a atividade, realizamos a leitura das palavras, contamos as sílabas oralmente e escrevemos o número correspondente ao lado de cada palavra, ampliação que me ocorreu fazer no momento. (Ano 2, Unidade 3, p. 36-37)

As situações de ensino-aprendizagem relatadas nesse exemplo corroboram alfabetização e letramento como práticas integradas, contemporâneas ao longo do ano escolar (já que esperamos que noutros momentos se trabalhe com textos), mas paralelas. Alfabetiza-se e letra-se em momentos distintos; e, importante reiterar, letramento aqui no sentido de práticas sociais que não as tradicionalmente escolarizadas (como essas mesmas atividades que integram o exemplo). Identificamos a possibilidade dessa opção didático-metodológica também nos textos teóricos dos fascículos do PNAIC. Por exemplo:

Exemplo 10

Assim, a organização das aprendizagens na rotina deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos na alfabetização como *atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética*, contemplando diferentes unidades linguísticas. Além disso, o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos indica a importância de desenvolver *{sic} práticas de leitura e escrita, semanalmente*, de forma significativa e contextualizada, atreladas aos diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa na exploração dos gêneros orais e escritos, bem como aos diferentes componentes curriculares. (Ano 2, Unidade 2, p. 24. Destaques adicionados.)

Esse trecho constitui uma das seções dos cadernos cujo objetivo é tratar de questões relativas à organização de propostas de ensino, de modo que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento (segundo registrado no próprio material). Argumenta-se acerca do planejamento e da importância do estabelecimento de rotinas na alfabetização, diversificando-se as formas de intervenção e os tipos de atividades: sequências didáticas, atividades permanentes, projetos e jogos. Desse fragmento, depreendemos que nem sempre a abordagem do SEA se dará de modo contextualizado ou atendendo a situações de interação social diferenciada; ou seja, a articulação não seria uma condição para o ensino do sistema de escrita; nem mesmo a contextualização. Isso fica claro quando o excerto remete a atividades de leitura e escrita que devem ser desenvolvidas *semanalmente*, mas também a práticas de reflexão sobre o SEA que devem acontecer *diariamente* e, pressupomos, via outras abordagens metodológicas que não considerem o texto e seus contextos de produção. Nessa perspectiva, ora um eixo assume a frente das práticas pedagógicas de ensino da língua e dá movimento ao processo, ora outro desempenha essa função; um no compasso do outro.

Mesmo sob esse viés, a proposta pedagógica do programa contempla uma formação que, em algum momento, acontece de forma contextualizada, permitindo que se direcionem as abordagens para os usos da língua escrita em contextos diversos. Quando refletem sobre palavras, sílabas e letras, os estudantes desenvolvem capacidades específicas quanto à distinção de unidades menores da língua, conhecimento esse que, isoladamente, não os forma numa perspectiva textual-discursiva. Isso porque, quando se trata de ler e produzir textos, outros aspectos devem ser concomitantemente considerados, no que se refere a contextos de produção e construção de sentidos. Em resposta a essa formação que seria parcial e, portanto, insuficiente, o material orienta que se trabalhe o texto noutra momento (semanalmente), quando se vivenciará o fato de que se aprende a língua para agir no mundo. Nessa circunstância, conforme esclarece o fragmento do

Exemplo 10, o processo de ensino-aprendizagem da língua se daria de forma significativa, no sentido de envolver processos de interação, e contextualizada, associando os diferentes eixos de ensino.

Assim, mais claramente nesse trecho teórico, vemos a relação entre alfabetização e letramento que parece delinear toda a proposta do programa no que respeita à prática pedagógica nos três primeiros anos do ensino fundamental, dedicada ao ensino e à aprendizagem do SEA. Embora o material formativo do PNAIC registre alguns termos em referência a essa relação sem que se façam distinções semânticas entre eles, essa perspectiva justificaria as alternâncias que divisamos nos cadernos quanto a atividades de análise linguística e de leitura e escrita de textos que ora se desenvolvem paralelamente ora se articulam. O fragmento, explicitamente, atribui relevância cognitiva também às atividades de análise do sistema de escrita que não se prendem ao texto. Além disso, destaca as atividades lúdicas como ferramentas que favorecem a abordagem do SEA de uma forma mais interessante e envolvente para as crianças (e, acrescentamos, também de modo contextualizado). E evidencia ainda que, ao se trabalhar leitura e produção textual, devem-se *articular, nessas situações*, os demais eixos de ensino da língua.

Os fragmentos a seguir também corroboram a possibilidade das alternâncias entre integração e articulação, de modo que se trabalhe alfabetização e letramento também separadamente, segundo suas especificidades. O item (d), de modo específico, reivindica a realização de atividades que analisem a estrutura da língua independentemente de textos. Segundo se defende, a reflexão sobre o SEA a partir de textos não constitui trabalho “sistemático e específico”, dedicado à aprendizagem do sistema de escrita.

Exemplo 11

- (a) Ao tratarmos da necessidade de consolidação da alfabetização, procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o *equilíbrio* necessário entre os processos de alfabetização e letramento. (Ano 2, Unidade 1, p. 15)
- (b) Destacamos que, embora *os eixos possam ser apresentados separados* na organização dos módulos de ensino, eles *também podem se integrar*⁴⁸ dependendo do que se tem como objetivo de ensino para um módulo específico e até de um módulo para outro. (Ano 1, Unidade 6, p. 32)

⁴⁸ Conforme já discutimos nesta tese, alfabetização e letramento têm se integrado na prática pedagógica de alfabetização desde que se tem buscado realizar tanto atividades de análise linguística como práticas de leitura e escritura de textos ao longo dessa etapa. Até mesmo porque

- (c) Assim, é importante que no planejamento didático possibitemos a *reflexão* sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, *situações* de leitura autônoma dos estudantes e *situações* de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos. (Caderno de Apresentação, p. 7)
- (d) Os momentos de produção e, sobretudo, de reescrita/revisão dos textos devem configurar-se como oportunidades para o ensino da ortografia. Contudo *esses momentos não substituem um trabalho mais específico e sistemático*. (Ano 3, Unidade 3, p. 29)
-

Nesse seguimento, o trecho que trazemos no Exemplo 12, embora longo, é bastante esclarecedor acerca da orientação pedagógica de práticas que ora apenas se integram, ora se articulam, reconhecendo ainda algumas das disposições semântico-conceituais que vimos discutindo. Nessa passagem, as autoras remetem às diferentes interpretações para a associação entre alfabetização e letramento (especialmente ao citarem Carvalho, 2012), bem como aos desafios dessa prática. Também, mostram reconhecer o sentido distinto de “articular”, com suas implicações metodológicas. Assim, definindo o propósito primordial a que devem visar as práticas pedagógicas no primeiro ano do ensino fundamental, as autoras declaram haver encadeamentos e dificuldades ao se optar metodologicamente por alfabetizar letrando, pois trata-se de uma prática que requer *constante articulação* entre a apropriação do SEA e os demais eixos. Falam, então, de uma articulação entre os processos “na medida do possível”, já que a exclusividade desta levaria a um trabalho pouco produtivo de reflexão sobre o SEA e sobre o texto. Além disso, na concepção das autoras, essa seria uma forma de abordagem em que os textos serviriam de pretexto para o ensino do sistema de escrita.

Exemplo 12

Um trabalho efetivo implica, portanto, a realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Sem dúvidas que *um foco a ser priorizado* nas turmas de primeiro ano *deve ser a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*, mas o propósito do alfabetizar letrando evidencia *a necessidade de uma constante articulação entre tal eixo e os demais eixos. O que nem sempre é fácil*.

É comum ouvirmos professores alfabetizadores perguntarem: “Por que, apesar de usarmos textos diversos em sala de aula, trabalhando numa perspectiva do letramento, não conseguimos alfabetizar os alunos? Tal questionamento ocorre justamente porque, muitas vezes, busca-se construir práticas que pendem para um dos lados: ou se realiza um trabalho intenso de apropriação do sistema de escrita, ou se realiza um trabalho voltado para a interação por meio dos textos. O

as atividades reconhecidamente escolares já constituem um tipo particular de letramento, o escolarizado. Assim, entendemos que o termo “integrar” neste trecho se refere, de fato, ao que consideramos como “articular”, à vista das discussões semânticas a que já nos empenhamos anteriormente.

desafio é construir *práticas que contemplem as duas dimensões e que, na medida do possível, as articulem.*

O estudo realizado por Carvalho (2012) mostra que muitos professores interpretam que *tal articulação se dê a partir de situações em que na escrita de textos o professor provoque reflexões sobre o sistema de escrita.* Nesses casos, *geralmente os textos tornam-se pretextos* para o ensino do sistema de escrita. Nesses momentos, via de regra, nem se viabiliza um trabalho produtivo de reflexão sobre o texto e nem um trabalho suficientemente reflexivo sobre o sistema de escrita.

É preciso, portanto, entender que apenas a reflexão em torno dos conhecimentos de correntes dos usos dos textos na sala de aula não garante, necessariamente, a apropriação, pelos alunos, dos princípios que regem nosso sistema de escrita. Por outro lado, a reflexão sobre o sistema de escrita não garante, necessariamente, o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos. *Há conhecimentos e capacidades específicos de cada eixo*, como está evidenciado nos quadros de direitos de aprendizagem, na unidade 1, *os quais dependem, muitas vezes, de atividades específicas.*

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros (Ano 1, Unidade 5, p. 9-10. Destaques adicionados.)

Apenas não concordamos que seja a articulação entre as práticas que culmine no uso do texto como pretexto, como afirmam no 3º parágrafo do exemplo. Num processo pedagógico que seja articulado, uma ação serve à outra e mostra-se necessária para que a outra se realize: ao mesmo tempo em que se permite o uso da língua escrita para atender a fins sociais que não unicamente a “tarefa escolar”, contribui-se para a construção de conhecimentos referentes às duas dimensões. Ao contrário, acreditamos que o texto possa ser preterido numa abordagem integrada e paralela. No anseio de se desenvolverem atividades de estrutura da língua a partir de textos, é possível que não aconteça um trabalho satisfatório de reflexão sobre estes, que direcione para a faceta sociocultural, para as práticas de letramento, não apenas para os eventos. Visualizamos esse fato nas já apresentadas figuras 14 e 15, em obra supervisionada por Soares, bem como no relato a seguir.

Exemplo 13

Uma atividade interessante do LD, que percebemos o quanto “surtiu efeito” na turma, foi a que trazia uma parlenda assim:

QUEM COCHICHA,
 O RABO ESPICHA.
 QUEM CUTUCA,
 O RABO ENCURTA.
 VIVA EU,
 VIVA TU,
 VIVA O RABO
 DO TATU.

No primeiro momento, lemos para a turma um cartaz com a parlenda e a ilustração iguais às do livro. Destacamos a palavra TATU. Perguntamos à turma se alguém sabia o que era um tatu. A maioria disse que sabia:

- Sim, tia, já vi na televisão, respondeu Kaillan, todo entusiasmado.
- Já, tia, mas nunca vi um de verdade, disse Artur.

Indaguei se alguém sabia onde estava escrita a palavra “TATU”. 50% da turma acertou, apontando com o dedo para a palavra no cartaz. Em seguida, perguntei sobre o que essas palavras tinham em comum: “COCHICHA e ESPICHA” e “ESCUTA e ENCURTA”. Um deles me respondeu pensativo:

– O...“CHA”?? O “CHA” DE “COCHICHA” é o mesmo de “ESPICHA”. Vê, tia: COCHI-CHA, ES-PI-CHA (falando mais alto a última sílaba das duas palavras).

– Muito bem! – respondi, sorrindo. E “ESCUTA e ENCURTA”? – indaguei.

Muitos ficaram repetindo silabando, uns baixinho e outros mais alto:

– ES-CU-TA, EN-CUR-TA. Já sei tia, já sei tia, o “TA”.

– Isso mesmo, o som final – respondi.

Perguntei se tinham outras palavras com esse som final, que não estavam no texto.

Tainá disse:

– ENXUTA, CHUTA.

Através do cartaz, perguntei:

– E TU e TATU?

Todos em coro, rindo e tentando responder primeiro, falaram:

– O TU, tia, o TU... O TU, tia, o TU...

E foi assim que introduzimos o gênero textual PARLENDA, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema. Dando prosseguimento às atividades escritas do livro, pedi para os alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra “TATU”. Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldade nas atividades em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Passei de banca em banca para ajudá-los. Busquei dar destaque para a última questão do LD, que era para escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever. (Ano 1, Unidade 3, p. 29-30.)

Nesse relato, brevemente se passa da leitura do texto para as questões voltadas às características linguísticas do gênero, atividades estas que, dentro do que se propõem, são válidas, já que favorecem a reflexão sobre o sistema da língua e a apreensão de suas propriedades (COUTINHO, 2005). Entretanto, de fato, o objeto foco de ensino é o sistema de escrita, não a parlenda como gênero, vinculado a um contexto de produção; nesse aspecto, o gênero é ignorado, de modo que o texto não é focalizado nem mesmo como motivador das formações linguísticas que o constituem e caracterizam, as rimas. A realização da leitura que introduziu o gênero parlenda pareceu ser realizada por constituir um padrão pedagógico a que se procede na sala de aula e que rege ser necessário ler textos com os alunos e para eles. Mas, para além disso, não há problematização, não há discussão de sentidos; interessam questões estruturais, técnicas da língua que, sendo necessárias, não são suficientes.

O programa absorve, então, os vieses teóricos dos diversos autores que são referenciados nos cadernos, bem como as releituras daqueles que, também sendo pesquisadores e professores-autores, assinam as seções de textos que os integram. A perspectiva teórica que se configura no material formativo deixa evidente que alfabetização e letramento não são práticas dicotômicas, excludentes, unicamente paralelas ou que devam sempre se articular no contexto de ensino da língua materna nos primeiros anos escolares. Mas fato é que, uma vez que se articulam nas interações verbais do cotidiano extraescolar, é preciso que, também na escola, possam ser desenvolvidas *simultânea* e *articuladamente* em algum momento do processo educacional.

À vista desse entendimento, no intuito de melhor representar a relação entre alfabetização e letramento segundo materializado no contexto do PNAIC e nas pesquisas científicas em que embasamos esta discussão, propomos uma releitura do *continuum* apresentado por W. Silva (2019) quanto à realização dos processos de alfabetizar e letrar. O autor ilustra como se daria a relação entre ambos à vista da inequívoca “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003a; 2004), sem que se negligencie o letramento.

Figura 17 – Compreensões de alfabetização e letramento



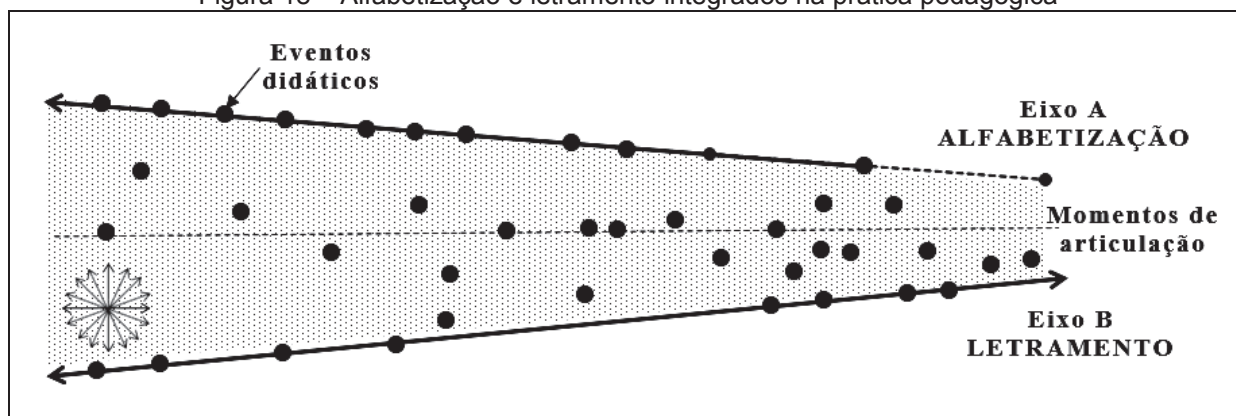
Fonte: W. SILVA (2019, p. 229).

O esquema *a* apresenta a dicotomia a que se ancoraram as práticas escolares que, em algum momento do percurso histórico da educação brasileira, centraram-se mais acentuadamente ou na alfabetização (à época dos métodos tradicionais) ou no letramento (à vista da emergência do que se compreendeu equivocadamente como “método construtivista”). Anteriormente e de forma declarada, tínhamos uma alfabetização autônoma em relação ao letramento; ou seja, privilegiava-se o ensino da escrita alfabética de forma descontextualizada, não

se considerando o propósito comunicativo da linguagem. Entretanto, contrariamente a essa prática, passou-se a privilegiar o letramento, imaginando-se que seria possível apreender o SEA de forma automatizada, apenas pelo contato com textos autênticos. Por sua vez, o esquema *b* mostra a junção desses processos, um e outro sendo trabalhados sob a premissa de se alfabetizar em contextos de letramento (SOARES, 2017).

Mas, conforme vimos discutindo, dentro desse *continuum* enxergamos possibilidades de ações pedagógicas que ora articulam os processos de alfabetização e letramento, ora os desenvolvem paralelamente, o que buscamos representar na Figura 18.

Figura 18 – Alfabetização e letramento integrados na prática pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora.

O infográfico representa o processo pedagógico dedicado ao ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a premissa de que ambas as dimensões, de ensino-aprendizagem da língua escrita e de seus usos sociais (eixos A e B, respectivamente), devem acontecer num *continuum* ao longo de todo o percurso de ensino. O movimento didático que as integra não acontece de forma linear, porque há infinitas possibilidades de abordagens, que dependerão, dentre outros fatores, dos objetivos de ensino e da perspectiva teórica do professor. Pode se dar em todas as direções (o que indicamos no gráfico circular no canto inferior esquerdo da figura); por exemplo: retomando-se algo já trabalhado ou avançando-se em aprofundar conhecimentos; seguindo-se uma sequência didática inteiramente voltada ao letramento e saltando-se a outra de alfabetização; ou, ainda, permanecendo-se por um período maior na análise da estrutura da língua. Em consonância com a Teoria Ator-Rede em que também nos fundamentamos neste

trabalho, as relações entre os eventos didáticos consistiriam num emaranhado de n “caminhos pedagógicos”, definidos com vistas a formar alunos alfabetizados e letrados.

Os pontos pretos equivalem, então, aos eventos didáticos. Estando sobre o Eixo A, correspondem a atividades descontextualizadas (por não estarem atreladas a gêneros outros que não a própria questão, o exercício escolar) e estritamente dedicadas à análise e à aprendizagem do SEA. Já quando estão sobre o Eixo B, implica tratar-se de atividades que têm o letramento como foco de abordagem. Por sua vez, há aquelas que estão no espaço compreendido entre os eixos, o qual inclui as infinitas possibilidades de articulação dessas dimensões, para além da integração. Nesse caso, a depender do objetivo do ensino, é possível que uma delas ganhe mais proeminência, implicando maior proximidade dos eventos em relação a um ou outro eixo.

Os jogos, por exemplo, inserem-se nesse espaço, já que, como já discutimos, motivam a participação dos alunos em atividades de análise e aprendizagem do SEA, contextualiza-as e, ainda, aproxima-as de práticas de linguagem realizadas pelas crianças noutros contextos não escolares. No caso do PNAIC — definidos, portanto, segundo propósitos de ensino —, realizam-se mediados por gêneros textuais diversos (como as regras, fichas, tabuleiros etc.); por isso, tendem a estar acima da linha pontilhada que intermeia os extremos A e B, mais próximos do eixo que compreende a alfabetização.

Ademais, importante destacarmos que alfabetização e letramento são representados em eixos distintos devido às especificidades cognitivas e pedagógicas que compreendem. As setas à esquerda apontam para percursos que já se iniciaram em algum momento da história de vida dos estudantes; como já afirmamos neste texto, não é a escola que promove o primeiro contato das crianças com o sistema de escrita. Mas também os eixos direcionam à direita para a continuidade desses processos, especialmente o letramento, que se prolonga por toda a vida escolar do estudante e para além dela.

Nesse seguimento, quanto à alfabetização em sentido estrito (de se levar à consciência do alfabeto, das relações fonema-grafema e de se desenvolverem habilidades motoras para seu registro), temos nela certa particularidade. Por isso, representamos o Eixo A sem a seta final à direita e com um trecho pontilhado. Segundo Soares (CEALE, 2015), conceitualmente e tomando-se o sentido geral e

estendido com que a expressão é usada, não é possível estabelecer um momento certo em que se pode dizer que uma criança esteja alfabetizada. Também para Morais (2012), ainda que tenha alcançado a etapa alfabética, a criança ainda não pode ser considerada alfabetizada, já que é necessário que sejam consolidadas questões ortográficas. Mas Soares também reconhece que, politicamente e sob a perspectiva da psicogênese da escrita, existe a possibilidade de se definir esse momento, embora não estejam ainda consolidadas muitas das habilidades leitoras e escritoras necessárias para uma interação social mais abrangente. Nesse sentido, esse momento seria aquele em que a criança é capaz de ler com razoável fluência e escrever textos mais curtos; ela, assim, já teria se conscientizado das propriedades do SEA, compreendendo também que alguns sons são notados com letras diferentes.

Por isso, assumimos também que alfabetização e letramento tendem a se aproximar, o que representamos a partir da convergência dos eixos A e B (não mais paralelos, como em W. Silva, 2019). Essa aproximação se dá como consequência do fato de que as abordagens escritas desse sistema tendem a ser gradualmente mais pontuais e menos regulares, à medida em que as crianças se apropriam do SEA e de suas propriedades. Desse modo, numa dada etapa, é possível que prevaleçam atividades voltadas ao letramento e à formação discursiva dos alunos. Além disso, numa concepção política e psicogenética, como classifica Soares (CEALE, 2015), haveria um momento em que se reconheceria a criança como estando alfabetizada, passando-se, pois, mais detidamente, a outras matérias e focos de ensino.

A respeito ainda do trabalho com o letramento na escola, Kleiman (2005) considera inadequado dizer que se ensine letramento, já que não se trata de uma habilidade, mas envolve um conjunto de habilidades que vão muito além do que se pode ensinar na escola. Contudo, a autora também acredita que a instituição escolar pode proporcionar algumas situações de aprendizagem relativas aos usos sociais da escrita e que viabilizarão aos aprendizes mobilizar algumas capacidades necessárias para essas práticas:

Na escola, é possível:

— ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e a participação social;

- ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

Portanto, visando à formação do indivíduo alfabetizado e letrado, vimos que é uma possibilidade pedagógica a alternância entre atividades específicas dedicadas à aprendizagem do SEA e o trabalho com gêneros de circulação social. Contudo, destacamos ser fundamental também que, em diversas situações de ensino-aprendizagem, as propostas se encontrem e se articulem. É esse processo de combinações e afastamentos que representa a alfabetização “na perspectiva do letramento”, “em contexto de letramento” ou o “alfabetizar letrando”, conforme as expressões são empregadas no contexto do PNAIC e na literatura sobre o tema. Todo o conjunto de ações deve visar à formação de escritores e leitores, de modo que, tendo se apropriado do sistema de escrita, estarão também habilitados para as variadas interações nos diversos campos sociais. Isso porque, nesse sentido, é a sala de aula que representa o contexto de letramento em que acontece a alfabetização, em que, à medida em que esta vai sendo trabalhada com os alunos, de igual modo se apresentam propostas de interação social para muito além das práticas escolares, embora não necessariamente a um mesmo tempo, num evento didático único.

A definição da sala de aula como o “contexto de letramento em que acontece a alfabetização” é relevante nesta discussão, uma vez que, tal como mostramos em alguns exemplos nesta tese (cf. Exemplo 13), nas atividades pontuais de ensino-aprendizagem do SEA e de suas propriedades, os textos e contextos de produção nem sempre são focalizados, o que, também, já pontuamos como uma possibilidade didático-metodológica. E, de fato, como mostraremos na seção seguinte deste trabalho, na maioria das atividades de análise linguística relatadas nos cadernos formativos do PNAIC, o texto com que elas se relacionam acaba se perdendo ao longo da abordagem.

Nessa acepção, a condução do processo de ensino-aprendizagem nesse formato só é possível sob o perfil de um professor autônomo, seguro de suas concepções teórico-metodológicas, de forma que possa se movimentar entre uma prática e outra pautado em justificativas didáticas (o ganho por se optar por uma metodologia de ensino e por um dado enfoque pedagógico; a coerência

metodológica em relação às metas e aos objetivos pretendidos). O planejamento e a avaliação permanente determinarão como, quando e por quanto tempo esse professor se prenderá *a uma prática ou a outra* ou *a uma e outra* ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esse perfil profissional nos faz voltar às formações inicial e continuada do professor. Conforme W, Silva (2019), a autonomia do professor alfabetizador é garantida com a formação docente mediada por práticas investigativas, de modo que ele possa, seguramente, definir suas práticas metodológicas e até construí-las. É a educação pela ciência que favorece o saber pensar, por meio da observação intencional, do questionamento e da pesquisa, culminando em profissionais habilitados para escolhas de planos de ação na busca de solucionar situações-problema em suas salas de aula (FREITAS, 2018). Essas questões remetem-nos, assim, à formação inicial do professor, momento em que ele deve ser formado também para trabalhar o alfabetizar letrando, em contexto de letramento ou na perspectiva do letramento. Especialmente, questionamos como os estudos do letramento têm se feito presentes nos cursos de Pedagogia, que tradicionalmente têm formado os alfabetizadores.

Sendo, então, inquestionavelmente processos integrados, mas desenvolvidos, muitas vezes, paralelamente, *vai-se alfabetizando e vai-se letrando* ao longo de todo o período destinado à aprendizagem da língua, não necessariamente a partir dos mesmos momentos didáticos. Nesse sentido, e particularmente no contexto do PNAIC, acreditamos ser mais adequado falar em uma escola que, na verdade, deve *alfabetizar e letrar*, integrando ambos os processos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental e, sempre que possível, articulando-os. Haja vista que nem sempre, nos momentos de abordagem do SEA, se mobilizam empenhos didático-metodológicos com vistas a capacitar os alunos para a realização de textos nas diversas situações sociais, de modo a formar competentes leitores e escritores de gêneros diversos. Aliás, no Exemplo 12, já nos ficou claro que a defesa é para que se privilegie o ensino do sistema de escrita nessa etapa escolar.

No tópico seguinte, procuramos deixar evidente que, de fato, não predomina nos cadernos do PNAIC a articulação entre alfabetização e letramento. Mas, com efeito, ensina-se o sistema de escrita, na maioria das vezes, a partir dos gêneros textuais, o que é favorecido pelas sequências didáticas e pelos projetos didáticos.

4.4 INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS CADERNOS FORMATIVOS

Diante das evidências discutidas até aqui, nos relatos constantes nos cadernos do PNAIC, procuramos divisar as atividades estritamente voltadas à análise linguística⁴⁹, buscando identificar se estariam ou não relacionadas a textos (sendo ou não contextualizadas) e se serviriam a contextos de interação, o que implicaria se *articularem* com as práticas de letramento. Uma vez articuladas, representariam o que o programa qualifica como *significativas, no sentido de atenderem também a propósitos não escolares, mimeticamente às situações vivenciadas no cotidiano fora desse espaço*, contemplando interesses dos aprendizes, seus conhecimentos prévios e necessidades (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007). Conforme já esclarecemos e reiteramos ao longo deste texto, ao empregarmos o termo *significativas*, assumimos sentido que lhe foi atribuído no material do programa. Somado a isso, dentro do *continuum* em que inserimos alfabetização e letramento (Figura 18), quando afirmamos em nossas análises que uma atividade não é significativa, não sugerimos que não tenha relevância para os objetivos linguísticos a que visa. Indicamos, sim, que não se articula com práticas de letramento sociais que se ampliam para além da escola; tem importância dentro de uma das modalidades de letramento, o letramento escolarizado, a que temos nos referido como LE.

Mesma análise direcionamos para as práticas didáticas de produção escrita de textos. A nosso ver, se o programa encaminha para a alfabetização na perspectiva do letramento, em contexto de letramento ou para o alfabetizar letrando, estas também têm que se fazer presentes de modo significativo, atendendo a propósitos mais amplos de interação, além de favorecerem ao trabalho sistemático com o sistema da língua. Sob esse viés, não vemos como produtivo — e sequer como necessário — que se escreva para aprender a escrever ou que se leia para

⁴⁹ Conforme sentido que esclarecemos na nota 2, as atividades de análise linguística são aquelas explicitamente voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, estando elas associadas a textos ou não. Em algumas situações, falamos em atividades alfabetizadoras ou atividades de alfabetização. Contudo, esclarecemos, não é nosso propósito defender a concepção de que só se alfabetize a partir delas. Os textos, ainda que trabalhados de modo a não destacar esses aspectos, contribuem para a construção desse conhecimento, permitindo aos alunos elaborarem hipóteses conceituais sobre o SEA e confrontá-las ao observarem os usos da língua. Entretanto, nós as reconhecemos como práticas didáticas especificamente desenvolvidas para atender ao objetivo central de aprendizagem da língua em sua modalidade escrita, ou seja, para se alfabetizar.

simplesmente se aprender a ler, sem disposição para agir no mundo e sem o propósito de interagir com um outro que se interesse de fato pelo conteúdo enunciado.

Feitos esses esclarecimentos conceituais, nossas análises apontaram que, se o material do programa conclui pela não obrigatoriedade de práticas sempre articuladas (o que comprovamos na seção anterior a partir de trechos dos textos teóricos e de exemplos de atividades relatadas) e, portanto, atividades significativas de aprendizagem do SEA, ao mesmo tempo ele reconhece o diferencial envolvimento e comprometimento dos alunos para com as atividades de análise linguística que são contextualizadas, ou seja, realizadas a partir de gêneros textuais. Conforme destacado numa das seções dos cadernos, o envolvimento das crianças parece ser maior nessas circunstâncias.

Exemplo 14

[...] a situação didática descrita pode ser dividida em duas fases. Na primeira, que tinha uma relação mais direta com o projeto, eles sistematizaram as informações sobre os equipamentos urbanos do bairro. No segundo momento, foram aproveitadas as mesmas palavras ditas, para a realização de uma atividade de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. *Tal atividade, sem dúvida, não seria necessária para a aprendizagem sobre o bairro e poderia ser realizada com quaisquer palavras. No entanto, a docente optou por sequenciar as duas atividades e o trabalho com as próprias palavras ditadas pelas crianças pode ter favorecido um envolvimento maior delas na atividade.* (Ano 1, Unidade 5, p. 17. Destaques adicionados.)

O fragmento se refere a uma situação didática desencadeada para atender ao projeto “Meu bairro, quantos lugares!”. Num primeiro momento, a professora explorou o conhecimento dos alunos a respeito do lugar onde moravam, perguntando-lhes sobre os instrumentos urbanos que havia nas localidades indicadas por eles: padaria, casas, praça, praia, rio, avenida. Ela foi a escriba e anotou cada palavra no quadro à medida em que os alunos soletravam oralmente e ditavam os vocábulos, refletindo sobre as letras que compunham cada um deles. Procedeu-se, então, a uma atividade que consistiu, principalmente, num evento de letramento — e, nesse caso, não caracteristicamente escolarizado, embora também permeie as práticas escolares: escreveu-se para se organizarem as ideias e permitir que esses lugares fossem mais facilmente retomados ao longo das discussões.

Essa lista de lugares produzida com os alunos relacionou-se com as atividades subsequentes fornecendo as palavras para a realização de reflexões metalinguísticas. Nesse caso, então, as atividades desenvolvidas não

necessariamente precisariam ter partido dos vocábulos ditados pelos alunos, já que elas visaram estritamente à construção de conhecimentos sobre a estrutura da língua, a intervir nas hipóteses dos alunos sobre as relações fonografêmicas; como deixam claro as autoras, foram atividades que não contribuíram com aprendizagens sobre o bairro. Consistiram em: registro da quantidade de letras e sílabas de cada uma das palavras da lista; identificação de palavras que começavam com a mesma letra, de palavras que terminavam com a mesma letra, da palavra menor e da maior; escrita de palavras que comessem com as letras iniciais das palavras já listadas. Entretanto, por serem palavras-chave retiradas da lista, na leitura das autoras do texto em que se insere o fragmento, as crianças podem ter se comprometido com o desenvolvimento delas pelo fato de os vocábulos analisados terem significado concreto para os alunos, representando elementos do seu grupo de convívio.

Essa experiência didática lembra-nos a reflexão feita por Kleiman (2005, p.33) sobre letramento e objetivos sociais relevantes para os interlocutores, reflexão esta trazida em um dos fascículos formativos. A autora assinala que um elemento diferencial no processo pedagógico é que as atividades propostas e realizadas, além de serem relevantes para os professores como ferramenta de ensino, que também pareçam relevantes para os alunos, sendo, então, motivadoras da aprendizagem.

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares⁵⁰ visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada. (Ano 1, Unidade 2, p. 7)

Segundo compreendemos, os alunos veem como relevante o aprendizado do sistema de escrita quando vivenciam a necessidade real de lerem e de produzirem textos tal qual o fazem fora do enquadramento escolar e em cujo processo procedem à análise de estruturas da língua porque precisam interagir, porque pretendem operar sobre o outro. Se, ao contrário, escrevem e leem para atender unicamente a anseios de um professor, talvez se torne mais difícil envolver toda uma

⁵⁰ No sentido de letramento escolarizado, LE. O excerto esclarece se tratar de habilidades e competências individuais.

turma de alunos na construção de conhecimentos e motivá-la para isso, porque, nesse caso, a intenção lhe foi imputada, não estimulada.

No caso da experiência didática relatada no Exemplo 14, a construção da lista integrou e articulou alfabetização e letramento, de modo que o pensar sobre a escrita serviu ao propósito do registro, atendendo a uma finalidade autêntica para além da “tarefa”. Por isso, a atividade contou com o empenho motivado dos estudantes para pensarem locais que lhes eram próximos, que conheciam ou de que se lembravam, e informá-los à professora. Já as demais atividades de reflexão sobre a estrutura da língua atenderam a um propósito reconhecidamente escolar. O texto como gênero deixou, até mesmo, de ser importante ao longo do processo, não mais servindo à sua função primeira, a qual fez com que o registro escrito fosse necessário e útil. As situações iniciais articuladas e que, por isso, contaram com alunos mais naturalmente participativos, foram suspensas frente à necessidade de mudança de foco e de metodologia de abordagem. Essa ruptura na sequência do trabalho pedagógico se fez evidente em vários outros relatos que constituem os cadernos, os quais a compreendem como sendo esperada e até necessária, diante do fato de que a aprendizagem do sistema de escrita exige um trabalho cognitivo diferenciado. Esse entendimento, que também se enquadra no *continuum* da Figura 18, é esclarecido no Exemplo 15:

Exemplo 15

Mais uma vez, observamos uma situação em que os conceitos que estavam sendo trabalhados foram suspensos e a docente criou uma situação com o foco específico na apropriação do sistema de escrita. O único vínculo com o projeto é a utilização de palavras que tinham sido listadas em decorrência do tema trabalhado no projeto. No entanto, como já foi dito, a análise acerca do funcionamento do sistema de escrita é importante para garantir que muitas crianças se alfabetizem e a organização sequencial da aula, em que há algum vínculo entre uma atividade e outra, pode dar mais sentido à aprendizagem da criança. (Ano 1, Unidade 5, p. 23)

Essa descontinuidade é, pois, resultado de como se compreende o ensino sistemático do SEA e do modo como ele deve ser desenvolvido. Na perspectiva da psicogênese da escrita, teoria que orienta as propostas dos cadernos, esse ensino deve acontecer por meio de atividades reflexivas, que desafiem as crianças em suas hipóteses e que as levem a compreender as propriedades do sistema de escrita e a dominar suas convenções. Os professores, nos três primeiros anos do ensino fundamental, devem se dedicar a esse fim, especialmente no 1º ano, quando as crianças devem alcançar a fase alfabética. Embora não necessariamente essas

situações atendam à relevância social não escolar a que remete Kleiman (2005), elas são indispensáveis, por não se aprenderem naturalmente objetos de conhecimento que são fruto de convenções e arbitrariedade.

À vista disso, os fascículos esclarecem que os momentos de produção e leitura de textos são importantes e devem se fazer presentes ao longo de todo o processo de ensino da língua. Em contrapartida, não são suficientes para que as relações entre sons e grafemas sejam devidamente estabelecidas, conforme já mostramos em exemplos anteriores. Segundo argumentam, os textos permitem alguns direcionamentos para os saberes ortográficos, mas não substituem o trabalho mais específico. Nesse caso, considerando-se aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem da língua, defende-se:

Exemplo 16

Acerca do domínio das correspondências som-grafia, que permitem ao aprendiz ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, é fundamental considerar, para este momento, a reflexão sobre a relação entre fonemas e letras ou grupo de letras. Pensar sobre a quantidade de letras de uma sílaba, sobre a ordem de apresentação das letras e sobre a presença constante da vogal é um modo de exercer tal reflexão. Estimular os alunos a observarem os sons representados pelas letras ou grupos de letras e a diferença de sentidos da palavra, quando do acréscimo ou retirada de letras ou grupos de letras dentro de uma mesma sílaba, podem ser estratégias didáticas interessantes para a promoção de espaços de reflexão sobre as diferentes formas de composição silábica presentes na Língua Portuguesa. (Ano 2, Unidade 3, p. 22)

Nesse direcionamento, não se trata apenas de leitura, escrita e cópia de palavras, nem se restringe ao reconhecimento de fonemas, tal qual propunham os métodos tradicionais de alfabetização. Embora o foco em unidades menores permaneça por questões cognitivas, devem ser conduzidas análises comparativas entre sílabas e palavras, a partir da separação e contagem de sílabas, da identificação de palavras dentro de palavras, de rimas e aliterações. São atividades de reflexão que ajudarão os aprendizes a construir o conhecimento acerca do funcionamento da língua escrita, como um sistema de notação de sons que atende a normas ortográficas. O objetivo é, assim, levar o aprendiz a alcançar a consciência fonológica.

Na linha do que se explicita no Exemplo 16, o caderno Ano 3, Unidade 3 sugere atividades específicas que podem auxiliar nesse sentido (Quadro 14), permitindo aos alfabetizandos pensar as letras e os sons que estas notam, sem que

sejam propostos exercícios didáticos estritamente voltados à norma ortográfica ou que se prendam à memorização.

Quadro 14 – Atividades sugeridas nos cadernos do PNAIC para aprendizagem do SEA

<p>Atividades para sistematizar as correspondências grafofônicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escrita, leitura e/ou análise de palavras que comecem com a mesma letra ou sílaba; • cruzadinha; • caça-palavras; • exploração da ordem alfabética; • escrita de palavras com uso do alfabeto móvel ou silabário; • atividades de composição e decomposição de palavras, acrescentando-se ou retirando-se letras ou sílabas; • exploração de textos que permitam o trabalho de reflexão fonológica (trava-línguas, parlendas, cantigas); • atividades de montagem de textos já trabalhados previamente em sala e que foram recortados em palavras ou frases para ordenação pelos alunos; • jogos pedagógicos voltados a leitura e escrita de palavras.
<p>Atividades para desenvolver habilidades de reflexão fonológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e atividades de leitura e escrita que explorem rimas, letras e sílabas iniciais em nível de palavra; • atividades com textos que favoreçam o trabalho de identificação e exploração do extrato sonoro da língua, como cantigas, parlendas, trava-línguas e textos poéticos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações constantes no caderno Ano 3, Unidade 3 (BRASIL, 2012t).

O quadro nos mostra atividades a serem desenvolvidas tanto em nível de palavras quanto em nível de textos (o que nos remete, mais uma vez, ao *continuum* que integra os processos de alfabetizar e letrar), pretendendo-se a compreensão da relação entre letras e sons. Quando realizadas em nível de palavras, contemplarão diferentes composições silábicas, desde as mais simples, com formação regular, até as mais complexas, contextuais ou convencionadas. Quanto aos textos indicados no material para essas abordagens, geralmente, já constituem o universo infantil e são até mesmo conhecidos de cor pelas crianças, como as parlendas e as cantigas. O

pressuposto é de que seriam, por isso, mais atrativos, favorecendo atividades lúdicas que podem contribuir para a compreensão do SEA.

Os jogos também são elementos presentes nessa lista e se enquadram nas atividades brincantes. São possibilidades de se romper com um possível enfado que algumas atividades para estudo da língua materna podem promover. Dispensam os exercícios de repetição e memorização; criam situações pedagógicas de desafio e ludicidade, motivando a participação das crianças; e, voltamos a destacar, criam também um contexto a partir do qual se justifica a realização do que está determinado nas regras, ou seja, tornam as atividades significativas. Ainda que se trabalhe com letras, palavras ou sílabas, essas unidades constituem um conjunto coerente que permite que a brincadeira se realize.

Contudo, os cadernos fazem uma ressalva a respeito dos jogos, pois não consideram que promovam o trabalho sistemático com as unidades linguísticas. Segundo esclarecem, “o professor deve apresentar outras propostas de atividades que potencializem a reflexão sobre os segmentos sonoros que foram explorados no jogo, principalmente quanto à reflexão sobre o som e a grafia das palavras” (Ano 3, Unidade 3, p. 12).

Diversamente, entretanto, uma vez que a proposta não é o brincar pelo brincar, sem orientação e sem intervenções, acreditamos que a sistematização ou não do trabalho não está no jogo em si ou em outra atividade que seja desenvolvida com esse propósito; reside no modo como o professor faz a mediação das aprendizagens, dirigindo as análises e dando enfoque detidamente ao que precisa ser apreendido. Mesma resposta temos para o argumento de que o ensino sistematizado do SEA não é possível na realização dos textos. Ademais, não vemos como a proposta de articulação dos eixos de ensino possa se opor às reconhecidas contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky, ainda que as autoras proponentes da teoria não se dediquem a descrever metodologias que atendam a esse fim.

Corroborando esse nosso entendimento, para Soares, o ensino sistematizado na alfabetização consiste que esta não fique à mercê da improvisação ou da percepção espontânea por parte dos alunos. A sistematização constitui-se de um ensino dirigido, planejado, de modo que se pensem situações a partir das quais possa ser desenvolvido progressivamente. Numa entrevista concedida a uma das

autoras dos cadernos formativos (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 936), Soares esclarece:

O importante é que haja integração entre leitura, interpretação, consciência fonológica, escrita, todas as atividades integradas em volta de um texto e de forma sistemática. [...] É muito frequente a improvisação nas escolas públicas. A cada dia a professora improvisa o que fazer, sem sequência em relação ao que fez antes e ao que vai fazer depois. Já vi em escolas uma caixa cheia de matrizes de atividades onde as professoras escolhiam qual delas usar na sala de aula, sem relação com o que fizeram na véspera e o que farão depois. A continuidade do processo de aprendizagem, e, portanto, do processo de ensino, é fundamental: não só de ano para ano, mas em cada ano, a continuidade das atividades em função da progressão da aprendizagem. A sistematização se orienta pelas metas e se baseia no conhecimento do processo cognitivo da criança e na natureza do objeto de conhecimento, a língua escrita. O processo cognitivo da criança segue passos, e a língua escrita é um objeto muito complexo, que precisa ser aprendido em uma certa sequência.

Então, para que sejam produtivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é preciso que se tenha clareza quanto aos ganhos didáticos que serão proporcionados com a realização de algum jogo. O lúdico deverá ser pensado, planejado e intencionalmente aplicado em sala de aula com vistas a atender a metas e objetivos. Fora desses moldes, de fato, não favorecerá aprendizagens importantes para os propósitos escolares.

No caso do PNAIC, são estipulados parâmetros que definem claramente os conhecimentos a serem trabalhados em cada ano escolar, bem como as progressões necessárias em cada etapa (cf. Anexo 3, nos quadros de habilidades para serem trabalhadas em língua portuguesa nos eixos leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística). Eles constituem um apoio para o planejamento geral, a partir do qual podem ser pensadas as ações didáticas, intencionalmente organizadas e realizadas dentro de um plano de metas que visem a introduzir, aprofundar e consolidar conteúdos em momentos distintos e apropriados.

Contudo, soa-nos no mínimo instigante o distinto enfoque que o caderno Ano 2, Unidade 7 (BRASIL, 2012d, p. 7) dá a alguns conhecimentos que devem ser consolidados no primeiro ano; o ponto central são os conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita e, como vemos a seguir, estritamente relativos a ela enquanto sistema. Lamentamos que as questões concernentes aos contextos de produção em que são empregados esses conhecimentos não recebam igual

notoriedade para além dos quadros de habilidades, o que pode ser mal compreendido e refletir negativamente na prática pedagógica. Como já anteriormente discutimos, até mesmo por trás da escrita do próprio nome há questões sociais e culturais que são relevantes e que envolvem as práticas de letramento, para além dos eventos. São tópicos que, sob nenhuma circunstância, podem ser marginais nas abordagens didáticas se o propósito é a formação integral do indivíduo.

Ademais, não obstante reconhecermos a necessidade de se trabalhar sistematicamente as propriedades do SEA e atividades de reflexão fonológica e ortográfica, destacamos, que a aquisição da língua se dá, também e fundamentalmente, pela produção de sentidos. Na maioria das vezes, a palavra isolada não favorece a significação. Quando ela se insere num texto e é trabalhada a partir dele, tanto se internalizam estruturas e propriedades da língua, como se contribui para a formação de um usuário da língua. Isso contempla, não exclui a abordagem sistematizada do sistema de escrita a partir de uma reflexão explícita para a construção conceitual progressiva por parte dos aprendizes; mas ela estaria voltada, simultaneamente, a um propósito de interação. Há instrumentos para isso, e especialmente os enxergamos nos jogos e nas atividades lúdicas, que criam um contexto que justifica as abordagens, ainda que focadas exclusivamente em unidades menores da língua. Mas também essa sistematização pode ser pensada para o próprio processo de leitura ou de produção textual, especialmente no desenvolvimento de atividades regulares nas salas de aula: elaboração e leitura da lista de aniversariantes e do calendário mensal; elaboração dos bilhetes que frequentemente são enviados aos responsáveis; anotação das tarefas escolares para casa; criação de cartões de felicitações aos colegas; dentre outras inúmeras possibilidades. Dessa forma, as análises a que o professor proceder tenderão a ser mais frutíferas, porque serão importantes para o propósito *dos alunos*.

Deixando claro, então, o escopo de fato priorizado pelo programa no primeiro ano do ensino fundamental, o material (Ano 2, Unidade 7, p. 7) dispõe que, ao final dessa etapa, as crianças devem ser capazes de:

- reproduzir o próprio nome, mesmo antes de poder escrever outras palavras;
- reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes;

- diferenciar letras de números e outros símbolos;
- compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho;
- identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas;
- reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível;
- perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.

A partir do 2º ano, conforme destaca o mesmo caderno, a prática de ensino deve estar voltada para a consolidação desse conhecimento, priorizando-se o domínio das correspondências som-grafia, visando-se a leitura e escrita autônomas. Ao final dessa etapa, as crianças já devem conseguir ler pequenos textos e produzir diferentes gêneros com autonomia. Só poderão fazê-lo se já tiverem compreendido como funciona o SEA e se estiverem dominando a maioria das correspondências grafofônicas de nossa língua (BRASIL, 2012d). Também é nessa fase que têm que aprender a usar espaços em branco para separar palavras, a reconhecer os diferentes tipos de letras e a usar a letra cursiva (BRASIL, 2012b).

Já para o final do 3º ano, espera-se que os alunos sejam capazes de usar o SEA de forma autônoma, dominando convenções regulares e começando a dominar outras questões ortográficas. No campo textual, essa etapa lhes exige mais habilidades de compreensão leitora, de modo que consigam extrair informações explícitas, reconhecer finalidades e assuntos, além de realizar inferências. Devem, ainda, produzir textos adequados aos contextos e às situações comunicativas (BRASIL, 2012c).

Essa organização proposta pelo programa é coerente com a aproximação gradual entre alfabetização e letramento que propusemos e ilustramos com os eixos convergentes no *continuum* da Figura 18. Também faz notório o fato de que as atividades de análise e aprendizagem do SEA tendem a acontecer com menos frequência, ao mesmo tempo em que se avolumam atividades mais voltadas a práticas de letramento diversas, para além das escolarizadas.

Assim, considerando a densidade das perspectivas teóricas que se assomam nos cadernos formativos do PNAIC, bem como o problema inicial que se nos apresentou à época das formações presenciais em que atuamos como professora formadora — a dificuldade relatada por algumas professoras de colocarem em prática as propostas do programa —, buscamos divisar como as proposições e discussões teórico-conceituais de alfabetização e letramento se manifestam na prática pedagógica relatada no material. Para isso, além das discussões teóricas a que já nos detivemos, empenhamo-nos em categorizar as atividades dedicadas à aprendizagem do SEA e à reflexão fonológica, relatadas no material.

Distribuímos essas atividades em categorias distintas, cada qual contemplando abordagens didáticas específicas:

- Atividades orais e escritas de apropriação do SEA – exercícios de identificação, de cópia, de exploração da ordem alfabética, de escrita livre ou ‘como souber’, de formação de palavras (a partir de letras ou sílabas pré-definidas, usando-se o alfabeto móvel ou outros recursos didáticos), de segmentação das palavras em sílabas, bem como outras práticas voltadas ao conhecimento do alfabeto e suas propriedades grafofônicas.
- Atividades de reflexão fonológica – identificação de rimas e aliterações, comparação quanto ao tamanho da palavra (quantidade de letras e sílabas), quanto à presença de letras e sílabas iguais ou diferentes.
- Atividades de reflexão ortográfica – atividades que contemplaram as normas ortográficas, buscando consolidar conhecimentos quanto à escrita, especialmente no que diz respeito aos empregos contextualizados ou arbitrários de determinados grafemas (como s/z, ão/m, r/rr, c/ss/ç).

Os procedimentos didáticos na realização dessas atividades levaram-nos ainda à definição de outros parâmetros de classificação:

- Contextualizadas (C) – quando relacionadas a um texto, a um gênero de circulação social, utilizado como tema, como fonte de palavras-chave ou,

ainda, como base para exploração de características linguística (COUTINHO, 2005)⁵¹. Em alguns casos, percebemos atividades não contextualizadas (NC).

- Significativas (S) – quando identificamos a prática de linguagem como atendendo ao propósito de interação, para além de se cumprir uma tarefa própria da escola. Nessas situações, os alunos usam a língua para se divertirem, convencer, convidar, informar, impressionar etc., tendo como interlocutor não somente o professor, o qual avalia e verifica aprendizagens. Identificamos situações didáticas significativas (S) e não significativas (NS).

Reiteramos, assim, que, também para essa categorização, assumimos dos próprios cadernos formativos o vocábulo “significativas” e o sentido que expressa nesta investigação. Portanto, quando classificamos atividades como não significativas, de modo algum nos referimos à compreensão de que não sejam importantes ou necessárias para a aprendizagem dos alunos e para os objetivos escolares. O elemento observado e que define essa identificação é a relação desses eventos com práticas de uso da escrita que, de fato, estejam para além de uma atividade escolar (LE), servindo genuinamente como instrumentos de ação e meio pelo qual os alunos se expressam para interagir e/ou para agir no mundo.

Quanto aos jogos e às atividades lúdicas, eventos de letramento do universo infantil que, nos cadernos do PNAIC, foram mediados por variadas modalidades de textos escritos, ao serem agrupados, constituíram atividades contextualizadas, além, também, de tomarem as abordagens significativas dentro dos desafios propostos em cada um deles.

Para que a classificação fosse a mais clara possível e permitisse tanto a confirmação de nossas interpretações como também a proposição de outras leituras, detivemo-nos apenas aos relatos com suficiência de informações para tanto: relatos que apresentaram detalhes da realização das atividades, dando enfoque às ações desempenhadas pelos professores e pelos alunos nas situações de aprendizagem. Por esse motivo, não foi possível somar às nossas análises as atividades apenas propostas no material do programa. A partir delas, poderíamos conjecturar *n* possibilidades de

⁵¹ Esse esclarecimento se justifica porque a questão ou atividade escolar é, ela mesma, um gênero textual; o próprio enunciado da questão é um texto. Nessa perspectiva, poderia se questionar se seriam possíveis, então, atividades que não estivessem relacionadas a textos. Portanto, não é a esse tipo de relação que nos referimos.

realização, o que, a depender das escolhas didático-metodológicas, culminaria em categorizações diferentes.

Por exemplo, a Figura 19 apresenta a rotina de trabalho semanal de uma professora colaboradora do programa. Nenhuma das atividades listadas foi incluída no grupo de ações pedagógicas que analisamos por não apresentarem informações suficientes que contribuíssem com uma análise segura e clara.

Figura 19 – Rotina de trabalho semanal de uma professora alfabetizadora

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: Ano 1, Unidade 2, p. 26 (BRASIL, 2012v).

Nesse planejamento, para a segunda-feira, por exemplo, a professora previu uma atividade de construção de palavras em que se usaria o alfabeto móvel, com registro posterior nos cadernos dos alunos. Esse é um evento que pode ser realizado de inúmeras formas, assumindo incontáveis combinações pedagógicas. Por exemplo, sendo descontextualizado, ou seja, não partindo de gênero textual algum, pode ser realizado a partir de palavras aleatórias ditadas pela professora ou de imagens desconexas mostradas por ela. De outro modo, pode-se realizá-lo com base na elaboração de uma lista de materiais que, de fato, devem ser levados numa próxima aula para a participação em uma atividade diferenciada. Nesse último caso, teríamos práticas articuladas, envolvendo tanto a abordagem do SEA como a produção de um gênero que, de fato, nessa situação, teria ganhado relevância para o contexto escolar e, além disso, seria útil para os próprios alunos. Conforme sentido delineado pelos cadernos formativos, corresponderia a uma abordagem significativa por atender a um propósito de interação não artificial. Ainda no quadro de planejamento, o próprio registro da merenda poderia consistir numa situação de uso da escrita que oportunizasse alguma aprendizagem específica relacionada ao sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa. Contudo, não se tem evidência dessa dinâmica no momento de sua realização.

Também, no relato seguinte, as atividades foram somente citadas, mas não descritas com suficiência de informações que nos permitissem identificar o modo como foram realizadas: se houve intervenções com relação às hipóteses dos alunos, se partiram de textos ou não e se foi motivada a necessidade das práticas de leitura e escrita, por exemplo.

Exemplo 17

Dentre as atividades desenvolvidas, podemos destacar: leitura em dupla de verbetes e produção de fichas técnicas sobre diferentes animais ameaçados de extinção; leitura de diferentes verbetes, em diferentes suportes, sobre a arara-azul; apresentação de vídeos informativos e de filme de animação sobre a arara-azul; visita ao zoológico para a apreciação dos animais e obtenção de informações por meio da leitura de placas; comparação do gênero verbete com outros gêneros como contos de fada e cantigas de roda, considerando a finalidade e composição; produção de cartaz com características do gênero verbete; produção e revisão de verbetes em trio; reescrita dos textos; produção de desenhos a partir de recortes de imagens; composição dos nomes dos animais com uso do alfabeto móvel; produção de lista coletiva com os nomes de alguns animais ameaçados de extinção, com reflexão sobre a composição das palavras (número de sílabas; comparação do número de sílabas; identificação e comparação considerando a sílaba e a letra inicial); cruzadinha a partir de desenhos de animais; preparação da fala para apresentação considerando a postura, elementos disponíveis para dar suporte à fala. Houve apresentação de um grupo para o outro e para a supervisora (antes da feira de conhecimentos); produção de maquete com massa de modelar representando o habitat natural da arara-azul. (Ano 1, Unidade 5, p. 40-41)

Sabemos que essas não foram atividades desenvolvidas de forma mecânica, tal qual se a mesa da professora fosse um balcão em que se entregassem as tarefas prontas para serem documentadas. Interessa-nos, então, a forma como toda a ação pedagógica se realiza, pois é ela que define as oportunidades de aprendizagem e a articulação com contextos significativos.

Havendo várias possibilidades de abordagem e não sendo elas especificadas nos relatos, houve algumas atividades que não contabilizamos nem categorizamos por não apresentarem informações que eram determinantes para as classificações propostas. Esse critério para inclusão ou exclusão de atividades no escopo de nossas análises levou-nos a um total de 37 relatos analisados, com muitas de suas atividades didático-metodologicamente detalhadas. Dessas narrativas, classificamos um total de 83 atividades voltadas à apropriação e à verificação de aprendizagem do SEA, bem como à reflexão fonológica (Anexo 1).

Os números que mostramos na Tabela 3 são, assim, a manifestação, na prática pedagógica, da compreensão do programa para “alfabetizar letrando”, “em contexto de letramento” ou “na perspectiva do letramento”, a despeito de quaisquer nuances teóricas que tenhamos divisado nos textos. Mostram possibilidades de abordagens didáticas para o ensino da língua escrita dentro de um *continuum* em que são possíveis e válidas atividades contextualizadas, não contextualizadas, significativas ou não.

Tabela 3 – Categorização de atividades de ensino e aprendizagem do SEA nos cadernos do PNAIC

Categorias de atividades	Apropriação do SEA	Reflexão fonológica	Verificação de aprendizagem do SEA	Total
CS*	17	5		22
CNS*	19	22	3	44
NCNS*	10	3	4	17
Total	46	30	7	83

Fonte: Elaborada pela autora.

*Notas: CS – Contextualizadas e significativas; CNS – Contextualizadas, mas não significativas; NCNS – Não contextualizadas e não significativas

Coerentemente com a visão de Soares quanto à prática alfabetizadora vinculada a textos, 80% (66) das atividades se desenvolveram a partir de algum gênero textual. Entendemos que esse índice reflete o cuidado para se fazê-las

contextualizadas, embora, por questões cognitivas, não sejam todas significativas (apenas 50% desse grupo o são, inseridas em práticas de linguagem e contribuindo com propósitos sociointeracionais).

Do total de atividades de ensino e aprendizagem do SEA analisadas, 74% (61) delas não foram significativas. Por isso, no momento de sua realização, muitas delas romperam com o encadeamento das situações pedagógicas significativas que vinham sendo desenvolvidas até então, pautadas no trabalho com textos em situações de interação, passando-se explicitamente à realização de exercícios próprios da escola, ou seja, específicos da escolarização do letramento.

É o caso das duas atividades destacadas no exemplo seguinte: ditado e contagem de letras e sílabas, ações estas inseridas em um projeto denominado “Os nomes e perfis de animais de estimação”. Elas contabilizam as atividades C NS, ou seja, contextualizadas, visto, no caso, partirem de um poema, mas não significativas, já que não atendem a propósitos interacionais, mas caracterizam práticas próprias da escola: não são eventos que refletem, de imediato, na elaboração e no registro escrito do poema, na leitura e compreensão dele e nem mesmo agregam conhecimentos a respeito dos animais de estimação. Também, não agregaram, simultaneamente para o produto final do projeto: a criação e a exposição de um acervo temático imagético (tabelas, quadros e gráficos) e textual (poemas elaborados pela turma) sobre animais de estimação.

Exemplo 18

Foi apresentado e novamente lido o cartaz com o poema “O Cachorro Tobi”, produzido na aula anterior. O professor fez a análise da disposição dos versos no cartaz, chamando atenção para o título e autoria do texto: os alunos do 1º Ano A da escola. Continuando, *foi realizado um ditado com algumas palavras que rimavam no poema (latir, dormir, passear, brincar, gente, diferente) e, em seguida, as palavras foram escritas no quadro, sendo realizada uma contagem das letras e sílabas.* (Ano 1, Unidade 6, p. 19. Destaques adicionados.)

Diferentemente, em destaque no fragmento do Exemplo 19 (relato (24) do Anexo 1), temos uma atividade escrita contextualizada e significativa (C S) para apropriação do SEA. Ela se articula à produção de legendas para imagens que constituiriam cartazes e formariam um “painel das descobertas” sobre higiene bucal. Serviu, então, ao propósito autêntico de expressão por meio da escrita, para registro de uma informação ortograficamente adequada, tendo em vista o respeito ao interlocutor e sua valorização. A situação culminou em oportunidade para se

trabalhar a separação silábica e questões ortográficas pertinentes para o propósito de, *a um mesmo tempo*, alfabetizar e letrar. Para reiterar os conhecimentos de natureza linguística que almejava serem construídos pelos alunos, a professora ainda poderia simular várias outras situações no quadro e pedir aos alunos que as copiassem como forma de registro a ser posteriormente consultado e como, também, apoio à memória.

Exemplo 19

Dando continuidade à aula, a professora apresentou algumas imagens com legendas, relacionadas à higiene bucal. Fez a leitura de cada imagem junto com as crianças e foi discutindo sobre a higiene bucal a partir de cada uma delas. Após essa leitura, a turma foi dividida em duplas, compostas por alunos com níveis de leitura e escrita diferentes, para elaborarem cartazes também com imagens e legendas.

Nesse momento, a professora refletiu sobre a separação de palavras usadas na construção do texto, bem como sobre algumas regularidades ortográficas. Além disso, a atividade foi muito proveitosa, pois permitiu que as crianças apresentassem o que já tinham construído sobre os cuidados com a higiene bucal. (Ano 2, Unidade 5, p. 13-29. Destaque adicionado.)

O mesmo aconteceu em trecho do relato (12) do Anexo 1, que apresentamos no Exemplo 20. A atividade também se inseriu no contexto do projeto “Meu bairro, quantos lugares!”, a que já nos referimos no Exemplo 14. Conforme já havíamos comentado nesse momento, para produzir uma lista contendo os locais dos bairros em que os alunos moravam, foi necessário pensar sobre a escrita das palavras para que elas pudessem ser registradas. Para esse fim, a professora ouviu as hipóteses dos alunos e refletiu, com eles, sobre as relações som-grafema atinentes.

Exemplo 20

As docentes ressaltaram para as crianças que cada um mora em uma rua e que tais ruas possuem elementos comuns e elementos diferentes. Após essa conversa inicial, as professoras incentivaram a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram.

“Nesse momento, eu tive como objetivo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: ‘O que vocês encontram na rua onde moram?’ E os alunos responderam: ‘PADARIA, tia!’ Busquei deles a escrita das palavras: ‘Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram?’ Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO.” (Ano 1, Unidade 5, p. 15-28)

Como mostra a Tabela 3, anteriormente apresentada, as atividades de apropriação e verificação de aprendizagem do SEA e de reflexão fonológica que se

realizaram de forma contextualizada e significativa (C S) não alcançaram um terço do número total dessas práticas (22 de 83, ou seja, 27%). E, desse conjunto, a maior parte só pôde ser assim classificada porque integrou jogos e atividades lúdicas (12 delas⁵²), que criaram um contexto social de interação, um propósito que se agregou ao escolar para a realização de análises quanto à estrutura da língua, contemplando conhecimento das propriedades do sistema de escrita. Além dessas que trazemos nos exemplos 19 e 20 e das atividades brincantes produtivas, as demais situações significativas compreenderam:

- abordagem da ordem alfabética para construção de uma agenda telefônica contendo os dados dos alunos da turma (relato (3) do Anexo 1);
- destaque dos sons iniciais dos nomes de aves (tema de uma sequência didática⁵³ intitulada “Conhecendo as aves”) no momento de leitura de uma obra a respeito (relato (14));
- enfoque nas relações fonográfêmicas durante o registro da rotina diária no quadro (relato (19));
- reflexão fonológica durante a leitura de uma obra literária que “brincava” com a formação de palavras a partir da troca de vogais (2 atividades no relato (22));
- reflexão fonológica no contexto de uma música, em que um dos alunos chamou a atenção para a semelhança de sons entre palavras (relato (29)); também, durante a leitura de um poema, em que, de igual modo, os próprios alunos sinalizaram interesse pelas rimas (relato (36)); e, por fim,
- enfoque em como se escreviam algumas palavras durante o preenchimento de uma tabela contendo características de animais da Mata Atlântica (relato (30)).

Quanto às atividades de apropriação e de verificação de aprendizagem do SEA, bem como as de reflexão fonológica que foram classificadas como não

⁵² Nos relatos 6, 7, 8, 9, 10, 20, 21, 24, 28, 29, 30 e 35 do Anexo 1.

⁵³ Nos cadernos se emprega a expressão “sequência didática” apresentando-se como referência teórica os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesta tese, reproduzimos as expressões utilizadas no material em referência aos relatos e às atividades sugeridas, que compreendem tanto sequências didáticas como sequências de atividades e projetos didáticos.

contextualizadas (NC), elas constituem todas aquelas que não tiveram vínculo direto com textos; nem mesmo os vocábulos objeto de análise foram retirados de gêneros previamente lidos ou estudados. O próprio relato que apresentamos anteriormente no Exemplo 9 mostra uma situação didática realizada nesse formato⁵⁴: uma sequência de quatro atividades que não se realizaram a partir de texto, mas envolveram palavras aleatórias. O foco incidiu, absolutamente, no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita, desenvolvido a partir da análise fonológica da língua, sem qualquer extensão para práticas letradas extraescolares.

O mesmo acontece na situação didática apresentada no Exemplo 21, em que a professora trabalha com palavras isoladas e aleatórias.

Exemplo 21

Pensando em ampliar as atividades propostas, a professora aplicou uma atividade de um livro didático, aprovado pelo PNLD 2010, a fim de trabalhar com as regularidades diretas (P, B, T, D, F, V). A atividade solicitava que os alunos falassem em voz alta o nome de diferentes figuras que apresentavam essas grafias e depois solicitava que eles escrevessem as palavras em uma tabela. (Ano 3, Unidade 3, p. 27)

⁵⁴ Reapresentamos trechos do relato: “Realizamos a atividade coletivamente. Fiz a leitura e expliquei cada questão, com as crianças acompanhando no livro, e usei o quadro para registrar as respostas da turma. Na primeira questão, foram apresentadas quatro palavras, com apoio de desenhos, com letras em destaque, numa cor diferente, para serem trocadas por outras indicadas na atividade, formando outras palavras: GATO (L, D), PATO (G,R), BOLA (M, S) e JACA (P, V). Realizei a leitura da questão e pedi que lessem a primeira palavra (GATO) e observassem se tinha alguma coisa diferente na palavra. Responderam que a letra T estava de outra cor; perguntei por que e disseram que era essa letra que deveria ser trocada. Então falei: “se trocarmos o T pelo L na palavra GATO, como vai ficar?”. A turma respondeu: “fica GALO, tia!”. “E se trocarmos o T pelo D na palavra GATO, como fica a palavra agora?”. “Fica GADO”. (A mesma atividade foi realizada com as outras palavras citadas anteriormente). [...]

Ao final dessa questão, convidei as crianças para lermos as palavras novas que formamos mudando apenas uma letra e pedi que observassem o que tinha em comum em todas as palavras e as crianças descobriram muitas coisas interessantes, como: todas as palavras tinham quatro letras, tinham duas sílabas e que trocamos as primeiras letras e só usamos consoantes nas trocas. Iniciamos a segunda questão, que também era para trocar uma letra para formar outra palavra com o apoio de desenhos: FOCA (faca) e CANO (cana). As crianças realizaram com tranquilidade e observaram que, dessa vez, trocamos apenas vogais: a vogal O de FOCA pelo A para formar FACA e a letra O de CANO pelo A para formar CANA.

Na terceira questão, foram apresentadas várias sílabas com o objetivo de que as crianças formassem quatro nomes de brinquedos, sem nenhum apoio de desenho: PE, PI, ÃO, BO, PA, TE, NE, CA. Orientei que fôssemos marcando as sílabas que íamos usando para formar as palavras. Algumas crianças foram logo dizendo o nome de um dos brinquedos (PIÃO).

Então, chamei todos para verificarmos se as sílabas das palavras estavam mesmo dentre as outras e fomos lendo as sílabas e, quando lemos PI, gritaram: “É essa tia!”. Perguntei: “E qual está faltando?”. “O ÃO”, responderam. Escrevi no quadro e elas, no livro e continuamos a ler as sílabas e formar as palavras (PIÃO, BONECA, PETECA, PIPA). [...]

Para encerrar a atividade, realizamos a leitura das palavras, contamos as sílabas oralmente e escrevemos o número correspondente ao lado de cada palavra, ampliação que me ocorreu fazer no momento.” (Ano 2, Unidade 3, p. 36-37)

Essa atividade foi realizada com crianças do 3º ano. Segundo a professora em questão, no livro didático que adotava, havia boas e diversificadas atividades de leitura e produção de textos, mas faltavam exercícios didáticos de apropriação da escrita alfabética. Como a turma era heterogênea, a professora optou por complementar as abordagens com atividades constantes em outro material. Realizou, assim, um trabalho com foco estrito na estrutura da língua, contemplando unidades menores isoladas de textos. Salientamos que, de outro modo, munida de um saber-fazer e de autonomia, a professora poderia ter usado os próprios textos que visam ao letramento dos alunos para as abordagens relativas à aprendizagem do SEA, o que não aconteceu nesse exemplo. Ela se constituiria autora, elaborando as questões apropriadas para as dificuldades que vivenciava em sua sala de aula.

Por fim, como não poderia ser diferente à vista do que já vimos discutindo, não encontramos atividades nos cadernos formativos que, descontextualizadas, tivessem sido significativas no sentido de atenderem a propósitos comunicativos ou de interação. Isso porque, de fato, aprendemos o sistema de escrita para que ele nos sirva como instrumento de ação e interação, o que se materializa em textos, na infinidade de gêneros que funcionam nas práticas sociais para além dos muros escolares. Mas, como supracitado, ainda que as atividades de aprendizagem do SEA não se articulem com esses propósitos e, diretamente, não visem à formação discursiva dos alunos, elas são eventos possíveis, mesmo que denotem práticas marcadamente escolares ou da escolarização do letramento. E são igualmente relevantes e necessárias, ao atenderem ao ensino sistemático do SEA, mais direto e claramente realizado a partir de unidades menores da língua.

Quanto às atividades de produção textual — que são mais pontuais no material do PNAIC do que as práticas escolares de leitura, bastante difusas nos relatos —, uma grande maioria delas serviu mesmo a propósitos de interação, não apenas a anseios dos professores por ensinar e verificar resultados. De um total de 55 atividades que assinalamos nos relatos anexos, apenas 9 delas não foram significativas. O relato (30), por exemplo, propôs 9 situações de elaboração de gêneros, todas elas significativas, o que foi coerente com o título da exposição: “Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais *a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos*”. O próprio relato esclarece que, no contexto de um projeto didático que buscou investigar a biodiversidade e a preservação ambiental da Mata Atlântica, “os *alunos sentiram a necessidade de ler e*

produzir textos diversos, tais como adivinhas, fichas técnicas de animais, textos de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos” (Ano 3, Unidade 5, p. 12. Destaques adicionados.). De fato, as atividades de produção escrita serviram a propósitos legítimos; os alunos:

- elaboraram uma lista de nomes de animais já reconhecidos como pertencentes ao bioma → como uma forma de relacionar e registrar informações importantes para a discussão temática;
- preencheram duas tabelas: uma com as características de alguns animais da Mata Atlântica; outra sobre o *habitat* dos animais, os hábitos alimentares, os seus mecanismos de defesa → para classificar e sintetizar informações que poderiam, posteriormente, ser facilmente localizadas;
- completaram uma cruzadinha sobre nomes dos animais → atividade lúdica que contribuiu para compreensão de conteúdo e enriquecimento vocabular;
- construíram uma espécie de lista de referências bibliográficas → como forma de documentar textos científicos sobre os animais estudados, textos estes que deveriam ser localizados e retomados posteriormente;
- preencheram uma ficha técnica sobre os animais estudados → como forma de organizar, registrar e divulgar características e particularidades;
- elaboraram dois cartazes: um contendo as descobertas feitas a respeito do gênero “ficha técnica”; outro, um cartaz educativo, sensibilizando as pessoas da comunidade escolar para a preservação do que resta da Mata Atlântica e da fauna, bem como para informar a presença indígena na região → para registro e divulgação de informações;
- produção de um convite para que a comunidade escolar visitasse a exposição do material confeccionado ao longo da realização de todo o projeto → para chamar a comunidade para o evento.

O projeto contribuiu expressivamente para a formação dos alunos quanto ao letramento. Pertinente notar que a professora nem mesmo restringiu as leituras e as produções escritas a textos do universo infantil, o que tradicional e preponderantemente acontece nos primeiros anos escolares. Ela despertou nos

alunos a necessidade de lerem e de produzirem textos diversos e muitos deles não tão comuns nessa etapa escolar, como os textos de divulgação científica, as referências bibliográficas e as fichas técnicas. Tudo o que foi lido e produzido atendeu ao propósito do projeto como um todo: os alunos ampliaram seus conhecimentos a respeito do *habitat*, dos hábitos, da constituição física e dos mecanismos de defesa dos animais desse bioma; das populações que lá vivem; da necessidade de preservação da Mata Atlântica. Por isso, os alunos também foram envolvidos na pesquisa e na seleção dos materiais que leriam para conseguirem essas informações e nas produções que permitiriam o registro, a documentação e a divulgação do que estavam aprendendo. Destacamos, então, o quão importante foi a condução feita pela professora.

Em contrapartida, houve ainda situações que lembraram, de certo modo, a tradição escolar de se escrever para aprender a escrever. O exemplo que, a nós, se fez mais notável foi o constante no relato (17) do Anexo 1, “Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens”, parte do qual reproduzimos a seguir:

Exemplo 22

Para planejar e rever o que ensinar, como ensinar e qual o resultado do que estava sendo ensinado, utilizei alguns instrumentos que foram unificados na Rede. A primeira diagnose do componente curricular Língua Portuguesa foi realizada em março de 2012, organizada em três partes:

1. Eixo da escrita: atividade de escrita de palavras com base em desenhos. O campo semântico das palavras foi material escolar [...].
 2. *Eixo da produção de texto escrito: atividade de escrita de um convite. O gênero já tinha sido trabalhado em sala e a atividade tinha a finalidade de verificar se os estudantes produziam textos com segmentação e com as características do gênero: textos curtos, com uso de contextualizadores, com sequência das informações.*
 3. Eixo da leitura: avaliação da leitura de palavras e de texto. Após a produção de textos e para avaliar a fluência de leitura, foi solicitado também que as crianças lessem textos. (Ano 1, Unidade 8, p. 20-21)
-

Lembramos que o fato de se tratar de um instrumento de diagnose não isenta as questões abordadas de também serem significativas. Mas, longe disso, o propósito, nesse caso, foi única e explicitamente a verificação de aprendizagem de elementos estruturais. Apesar de uma das questões requerer a produção de um gênero textual, ele não foi contemplado como produto social e cultural; o foco se restringiu às habilidades individuais do aprendiz. Entretanto, há aspectos distintos e definidores das condições de produção desse gênero textual e que devem ser de domínio dos alunos, mas que não foram colocados como relevantes nesse exemplo:

o propósito e o conteúdo temático, a natureza do evento para o qual se está convidando, o suporte textual em que o texto seria divulgado, dentre outras. Além disso, o aluno não foi motivado para a produção, não se criou um contexto instigador para tanto; e, fator relevante quando se trata de práticas que sejam significativas, o texto final consistiu numa produção artificial, no sentido de não atender, com efeito, a um propósito real, verídico.

No Exemplo 23, também a produção do texto caracterizou uma atividade estritamente escolar. Diferentemente da produção da lista relatada no Exemplo 14, em que ela serviu para que se organizassem as ideias e fossem retomadas as informações ao longo da discussão, esse gênero textual, nesse caso, serviu unicamente para a realização de atividade de análise fonológica. Ela não foi produzida concomitantemente às discussões, por exemplo, para registro de informações ou para ordenação de ideias e melhor visualização dessas.

Exemplo 23

Em outro dia de vivência do projeto, as professoras exploraram com as crianças o conceito de bairro e buscaram delas uma primeira definição. Os conceitos relacionados com o espaço geográfico são bastante abstratos para as crianças mais novas e a estratégia utilizada foi bastante interessante. Ao construir com os alunos o conceito de bairro, as docentes possibilitaram que os alunos realizassem a sua própria leitura do espaço geográfico, especificamente na categoria lugar.

Após esse momento, as docentes pediram aos seus alunos que escrevessem os nomes dos bairros que apareceram. Com a escrita desses nomes, aproveitaram para realizar atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, destacando a letra inicial do bairro. A professora Erika relata como foi vivenciado esse momento:

“Nesse momento, tinha como objetivo trabalhar com atividades voltadas para o sistema de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Resolvi trabalhar com o nome do bairro em que a maioria dos alunos morava, Peixinhos. Perguntei aos alunos qual era a primeira letra do nome do bairro? E os mesmos responderam P. Depois, escrevi o nome Peixinhos no quadro e perguntei qual era a última letra? E os alunos responderam S. Em seguida, realizei a contagem de letras e sílabas. Após esse momento, entreguei o alfabeto móvel para cada aluno e solicitei que eles escrevessem cinco palavras que iniciassem com a mesma letra do nome do bairro P. Após a montagem da palavra os alunos deveriam registrar a mesma no seu caderno. (Ano 1, Unidade 5, p. 15-28. Destaques adicionados.)

Lembramos que todos esses relatos apresentam a sala de aula real. Por isso, de fato, no material formativo do PNAIC, o modo como as atividades relatadas se desenvolvem, bem como as orientações teóricas que distinguimos nos cadernos sugerem uma escola que, na maioria das situações didáticas, “alfabetiza e letra”. Isso porque, na maior parte das atividades, alfabetização e letramento são práticas contemporâneas nos três primeiros anos do ensino fundamental, mas não acontecem concomitantemente nas atividades propostas. Não são, pois,

desenvolvidas de forma articulada, contemplando usos significativos da linguagem verbal, servindo à interação. Trata-se mesmo de conciliar as atividades relativas à aprendizagem do sistema de escrita com outras de leitura e produção de textos. Essa configuração de ensino se delinea tanto por questões cognitivas como é resultado do próprio papel da escola como um lugar especial e socialmente definido para práticas de ensino-aprendizagem. Dentro desse espaço, não há como todos os usos da linguagem acontecerem com a mesma espontaneidade com que se realizam nas demais instâncias sociais.

Logo, à vista de um ensino sistematizado do SEA marcadamente desarticulado de textos e, portanto, de situações significativas (cf. Tabela 3), de alguma forma, o aluno aprende “*para aplicar depois*”: ele aprende propriedades do SEA numa dada atividade para, numa outra situação com textos, vivenciar a que serve, de fato, a língua que estuda: para informar, convencer, elogiar, convidar, dentre uma infinidade de propósitos. Nesse sentido, faz-se uma separação entre a formação discursiva do aluno e sua alfabetização em sentido estrito, tendo em vista as particularidades didático-metodológicas que requer o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita e de habilidades necessárias para seus usos sociais.

De outro modo, insistimos que também deve acontecer o “alfabetizar letrando”, em que essas práticas acontecem simultaneamente. Para tanto, é fundamental a mediação do professor, o que se fez claro nos próprios relatos dos cadernos e no momento de categorizarmos as atividades que os constituem. Assim, é uma proposta que, a nosso ver, depende menos do estabelecimento de conteúdos curriculares e das modalidades de atividades sugeridas e aproxima-se mais da forma como esses tópicos são desenvolvidos.

Por isso, num contexto escolar, a frequência das formas de abordagem (se articuladas ou apenas integradas, se contextualizadas ou não, se se privilegia uma dimensão ou outro), o modo como o professor combina as possibilidades didáticas dentro do *continuum* revela tanto os objetivos de ensino, como também as concepções de ensino-aprendizagem, de língua e de alfabetização que orientam suas práticas. Esses modos de ação, longe de apenas constituírem escolhas pessoais do professor, também são fruto de memórias históricas da alfabetização, questões estas que tratamos no próximo capítulo.

5 ENTRE NOVAS TEORIAS E VELHAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

No capítulo anterior, caracterizamos o processo de alfabetização como sendo de natureza não só linguística e pedagógica, mas também política e social. Nesse seguimento, já caminhando para a conclusão de nossa trajetória de estudos, trazemos neste capítulo algumas reflexões finais, discutindo as implicações de se lançar uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento ou de se alfabetizar letrando, a qual acaba por evocar velhas práticas (que nos remetem ao letramento autônomo) e, também, novas abordagens (relacionadas ao letramento ideológico, cf. Street, 2014). Essa conjuntura tem implicações pedagógicas que determinarão prevalências no processo de ensino-aprendizagem.

5.1 MEMÓRIAS E HISTÓRIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como discutimos até então, o PNAIC, como uma plataforma política que alcançou expressiva abrangência nacional, ganha maior relevância quando sua proposta é contribuir para mudar a realidade dos índices da qualidade da alfabetização no país. Para tanto, no que diz respeito especificamente às abordagens conceituais e práticas de alfabetização e letramento, amparou-se em diversos estudos realizados sobre essas temáticas, sobressaindo-se a voz de Soares (1998), tanto nos cadernos como nas demais obras neles referenciadas. Também, os postulados da teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), foram importante apoio para orientar como as crianças aprendem e, portanto, como deve ser conduzido o ensino. Defende, pois, uma abordagem que se dedique à interação permanente entre professor-aluno, com vistas à construção conjunta de conhecimentos e saberes. Além disso, em se tratando de alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento, opera em prol da aprendizagem do sistema de escrita de forma integrada ao desenvolvimento de habilidades de interação social mediada pela escrita, a partir dos gêneros textuais. Contudo, também revela opções didáticas que podem ser rediscutidas, tendo em vista a possibilidade e, mais que isso, a necessidade de uma alfabetização que, conjuntamente, vise à formação discursiva dos indivíduos.

A nossa expectativa é de que “alfabetizar letrando” não se resuma a mais uma nova nomenclatura popularizada no cenário educacional. Por isso, também esperamos que seja uma prática frequente e mais pertinente a cada uma das situações didáticas desenvolvidas nas escolas, em lugar de se *letrar e alfabetizar* na maioria das vezes, como nos mostraram os dados discutidos no capítulo anterior. A prática na sala de aula confirma os desafios de se alfabetizar letrando, já que, em grande parte das situações de ensino-aprendizagem voltadas à alfabetização, não se alfabetiza *enquanto* se letra social e significativamente, ou seja, de forma articulada, uma prática servindo a outra.

A causa para tanto não se resume a questões cognitivas e à necessária sistematização do ensino do sistema de escrita. Um dos motivos — e pesquisas posteriores poderão investigar com mais profundidade — diz respeito à dificuldade em se estabelecerem relações entre as práticas. Conforme nos indicou nossa experiência como formadora do programa, isso é fruto de uma autonomia e de uma autoria docentes que ainda estão sendo construídas e fortalecidas no contexto educacional, haja vista que se praticou por longa data uma alfabetização inexpressiva, que não formava leitores e produtores de texto. Kleiman (2006, p. 414) fala, então, do professor agente de letramento: “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. Também, Pedro Demo (2014), ao tratar de educação e alfabetização científica, fala da necessidade de se lidar com o conhecimento de forma autoral, autônoma, crítica e criativa, em lugar de se reproduzir conhecimento.

Mas temos também de considerar a suposta improdutividade (em termos quantitativos, não qualitativos) e, portanto, a inviabilidade de se vincularem atividades de aprendizagem do SEA e de reflexão fonológica a usos efetivos da língua, considerando-se o contexto capitalista neoliberal que permeia a educação (um dos agentes da rede de atores com influência direta no campo educacional). A esse respeito, mais concordes com essa justificativa, Mendonça e Mendonça (2011), quando tratam das contribuições, equívocos e consequências da teoria da psicogênese da escrita para a alfabetização, afirmam:

Ocorre que as atividades didáticas incentivadas pelos intérpretes do construtivismo, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender ‘em contato com o objeto de conhecimento’, na realidade

são estratégias de letramento e não de alfabetização. Se os proponentes de tais atividades tivessem conhecimentos linguísticos, saberiam disto. A pseudoleitura (fingir que se lê), a leitura de diferentes suportes de texto, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento e não de alfabetização.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 47. Destaques adicionados.)

Os autores parecem relatar, então, os (talvez, principais) motivos pelos quais ainda se mantém, na escola, um ensino desvinculado da vida e de seus usos diários: a concepção limitada que ainda vigora nos cenários político-educacionais acerca do que seja “ser alfabetizado”. Não temos dúvidas de que essas são mesmo atividades pertinentes a cada uma dessas práticas, alfabetização e letramento. Mas também é incontestável o fato de que, sob a perspectiva sociointeracional e discursiva da língua, é para se atuar nos inúmeros contextos e agir sobre o outro que se é alfabetizado. Por isso, esses contextos podem e devem servir à alfabetização, bem como ela deve servir a eles nos momentos em que se realizam socialmente, o que implica ações integradas e, uma possibilidade, também articuladas.

Não obstante, a improdutividade se revela quando consideramos as determinações legais referentes à alfabetização. Segundo os documentos oficiais que regem a educação hoje (especialmente a BNCC), as crianças devem estar alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental. Por meio de uma prática de ensino-aprendizagem que sempre parta do texto, os resultados podem se alongar para muito além desse tempo escolar, já que, embora se proceda ao ensino sistemático do SEA, amplia-se o percurso de trabalho, além de se ampliarem também os objetivos a serem alcançados. Logo, instauram-se embates entre o que a dinâmica social requer como “alfabetizado” e o que o governo pretende com a escolarização da criança tão cedo quanto possível.

Sendo, então, distintos os interesses, algumas práticas permanecem nas escolas, coexistindo com mudanças que, inegavelmente, também são relevantes. Porém, das discordâncias emergem antigas problemáticas: a concepção de língua como habilidade mecânica de relacionar fonemas e grafemas e o conceito de

alfabetização como o processo em que se aprende a codificar e a decodificar signos linguísticos. O aprendizado do sistema de escrita como se fosse um código atenderá apenas a pretensões por índices, mensurados em atividades e em questões avaliativas padronizadas que abordem o conhecimento da língua sob uma visão estrutural e técnica.

Por isso, pode ser bastante danosa a consequência dessas perspectivas que ainda defendem a autonomia da alfabetização em relação ao letramento, ou seja, que ignoram a alfabetização como expressão e compreensão de significados, discussão que vimos reacender no atual governo de Jair Messias Bolsonaro. O resultado pode ser um ensino ainda bastante centrado na análise da estrutura da língua, em detrimento de práticas que valorizem e tornem necessário e até atraente o conhecimento do sistema de escrita. Assim, ainda estaríamos formando alunos que conhecem muito das propriedades da língua, mas que são limitados para as práticas de interação social, para pensarem os contextos de produção e os inúmeros sentidos.

Nesse seguimento, no PNAIC, divisamos memórias do modo histórico de se abordar a alfabetização principalmente nas situações em que, a despeito de se propor alfabetizar na perspectiva do letramento, foram relatadas atividades alheias a textos, dedicadas unicamente à reflexão linguístico-fonológica. Houve momentos didáticos nos relatos que se cumpriram a partir de palavras aleatórias, destituídas de sentidos, configurando-se nas tradicionais estratégias do LE. Esse tipo de questão alfabetiza sim, no sentido estrito do termo, mas não é suficiente para a formação plena dos estudantes, o que procuramos evidenciar nas epígrafes deste trabalho.

Em contrapartida, não podemos falar exatamente em heranças nas propostas de alfabetização. À época em que as cartilhas eram os manuais de ensino da língua materna e orientavam metodicamente o processo de ensino-aprendizagem, este assumia algumas características específicas:

- As etapas de ensino eram bem definidas: primeiro, ensinavam-se/aprendiam-se as letras, depois as sílabas, as palavras, as orações, as quais, finalmente, iriam compor os textos. A concepção era, então, de que, para se aprender a ler e a escrever, bastava “juntar as partes”. Por isso, os alunos só participavam de situações de leitura e produção de textos

autênticos quando já dominavam o SEA, o que lhes permitia, pelo menos, combinar letras e sílabas.

- Cada cartilha assumia um único método orientador das práticas, baseado em unidades maiores ou menores da língua (métodos analíticos e sintéticos).
- O ensino era baseado no treino da caligrafia e da ortografia, na repetição e memorização, já que a língua era compreendida como um código a ser decorado.
- A aprendizagem do SEA e da norma ortográfica sobrepunha-se desmedidamente às habilidades relativas ao texto. Isso contribuía para a formação de estudantes limitados quanto a leitura, compreensão e interpretação textual, argumentação e criticidade.
- A modalidade escrita e formal da língua era defendida como o padrão a ser empregado em quaisquer contextos comunicativos, ignorando-se a variação linguística.
- O ensino e, conseqüentemente, o professor eram o centro do processo de alfabetização: o professor expunha conteúdos, passava textos para serem copiados e exercícios mecânicos para serem respondidos e corrigidos.
- O aluno era considerado uma “tábua rasa”; seu conhecimento prévio ou de mundo não era valorizado.
- Os textos que constituíam as cartilhas eram forjados para o ensino de letras e famílias silábicas; por isso, eram curtos e simplificados.

Contrariamente a essas estratégias de ensino-aprendizagem, os relatos que analisamos e que trazemos em anexo evidenciaram mudanças importantes, a despeito de algumas permanências. Principalmente, fica claro a nós o processo dialógico a ser desenvolvido nos momentos de sala, visando-se à construção e ao fortalecimento do conhecimento conceitual das propriedades do SEA. O aluno se manifesta ao longo de todo o processo como ser agente, que participa da elaboração do seu saber, sendo levado a confrontar suas hipóteses e seus conhecimentos prévios. Assim, com o advento da teoria da psicogênese da escrita e dos estudos do letramento, algumas mudanças foram instauradas e se fortaleceram no material formativo do programa. Passa-se a defender:

- a valorização dos sentidos e das interações, não mais o foco apenas nos significantes;
- o reconhecimento do aluno como protagonista de sua aprendizagem, como alguém que chega à escola com uma bagagem importante de conhecimento acerca dos usos da língua; por isso a relevância de práticas que o motivem a se expressar durante as situações didáticas e que prossigam com as experiências de leitura e escrita que ele já vivenciou fora do ambiente escolar;
- a escrita como um sistema notacional (nota os sons que são produzidos na fala);
- a aprendizagem por meio da reflexão;
- a abordagem também da oralidade, renunciando-se à suposta dicotomia entre esta e a modalidade escrita da língua;
- o estudo de uma variedade de gêneros textuais, principalmente daqueles que circulam, normalmente, fora do ambiente escolar;
- a escrita e a leitura de textos realizadas a partir de objetivos claros e significativos para o aluno.

Rompendo com o paradigma de outrora, os cadernos formativos buscam equilibrar as atividades de leitura, produção de textos e de análise linguística, embora ainda defendam a alfabetização como uma prioridade que deve ser intensificada nos estudos diários. Essa concepção ficou explícita tanto nos textos de discussão teórica (cf. Exemplo 10) como no número de atividades que não articulam aprendizagem do SEA e realização de textos, deixando à margem ou para outros momentos a formação discursiva dos alunos. Consequência disso é que o significativo ainda ganha lugar de destaque nos anos iniciais do ensino fundamental, resistindo a abordagens mais críticas e reveladoras. Em contrapartida, muitas das práticas que outrora serviam aos métodos tradicionais, como a cópia, o ditado e o preenchimento de lacunas, são ressignificadas a partir da mediação do professor e ganham contornos construtivistas (no sentido reparado do termo, sem as distorções histórico-educacionais), contornos esses ora mais bem delineados, ora não.

Por exemplo, o excerto a seguir apresenta inserções importantes no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que revela permanências sistemáticas. O fragmento compõe o relato de um projeto realizado com alunos do 3º

ano, intitulado “O centenário de Luiz Gonzaga” (relato (32) do Anexo 1). O objetivo era reconhecer a importância do compositor e cantor brasileiro e de sua obra como riqueza cultural; também, conhecer as características sociodialetais e o perfil histórico e geográfico da região Nordeste. Num primeiro momento, a professora apresentou o tema, fez uma exploração inicial a respeito do cantor e de sua obra e oportunizou aos alunos ouvirem uma de suas músicas. Inseridas nesse propósito e nesse contexto, a professora realizou as demais atividades, algumas das quais apresentamos neste excerto:

Exemplo 24

Foi realizado um ditado com palavras referentes ao contexto das músicas de Luiz Gonzaga e sua vida. As palavras utilizadas foram: sertão, gibão, forró, xaxado, xote, baião, sanfona, couro, seca, mandacaru, rei, caboclo, palma e vaqueiro. Os alunos pré-silábicos, os silábicos e silábico-alfabéticos tiveram certas dificuldades próprias dos níveis em que se encontram. A correção do ditado foi coletiva no quadro para que todos observassem as discrepâncias entre o que foi falado e o que foi escrito. (Ano 3, Unidade 6, p. 18)

Todo o trabalho com o texto integra as mudanças em relação ao ensino tradicional; mas o ditado torna manifesto aquilo que ainda se conserva das práticas de outrora: o escrever para aprender e/ou para se mostrar o que sabe e a escrita como forma de memorização ortográfica. O propósito foi unicamente treino ortográfico e verificação da habilidade de representação escrita das palavras, deixando subentendida uma dicotomia entre aprender a língua e usar a língua que se aprende. Foram pré-selecionadas palavras específicas, preferidas talvez para se trabalharem algumas relações não regulares entre grafema e fonema, como os fonemas *ché* e *sê*, respectivamente nas letras x e s inicial; ou para se consolidarem algumas sílabas complexas, por exemplo, formadas por dígrafos.

Por outro lado, a correção foi acompanhada de reflexões sobre as hipóteses reveladas pelos alunos. A professora, ao final da atividade, desenvolveu uma abordagem dialógica que levou à análise e à resolução de conflitos quanto à grafia. Essa didática se difere, de algum modo, das velhas práticas do ditado que, noutros tempos, além de ser realizado individualmente, era também corrigido assim. Antes, ao final de um exercício dessa natureza, o aluno tinha em mão uma lista de palavras toda assinalada com C e X vermelhos, os quais destacavam acertos e erros, sem quaisquer esclarecimentos que lhe permitissem melhor compreender o sistema de

escrita convencionado para a língua portuguesa; restava-lhe a memorização e reiteradas cópias para isso.

Em contrapartida, diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem e de língua definiram o modo como se realizou o ditado no Exemplo 20, que anteriormente elencamos⁵⁵. Naquele momento, a proposta serviu a uma finalidade real, genuína e comum a todos os alunos, para além de atender a anseios de ensino e verificação ortográficos: os alunos ditaram para a professora, soletrando, palavras referentes ao que poderia ser encontrado na rua onde cada um vivia: padaria, casa, avenida, praça, praia, rio. Nessa situação, os alunos foram chamados à reflexão ao longo de todo o processo de escrita, o qual atendeu diretamente à realização do projeto didático desenvolvido na ocasião.

Mas, a despeito das diferenças, ambas as situações de ensino-aprendizagem têm em comum o fato de estimularem a reflexão sobre a língua (uma o faz ao final do processo; outra, ao longo dele). Além disso, foram desenvolvidas dentro do contexto de projetos, os quais se destacam como propostas contemporâneas para o ensino por favorecerem o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, inter-relacionadas e significativas para os alunos.

Por isso, reiteramos a importância do professor autor, criativo, autônomo. Devido à determinante presença dele e suas opções metodológicas é que não podemos apontar para muitas das atividades didáticas relatadas ou sugeridas nos materiais e, considerando-as isoladamente, defini-las como inteiramente construtivistas ou tradicionais — e, para categorizarmos as atividades, também consideramos esse princípio. Em ambos os relatos dos quais extraímos os exemplos 20 e 24, divisamos como atividades didáticas o ditado, a soletração, a contagem de letras e sílabas, a análise fonológica (nas comparações) e das relações fonográfêmicas (nas equivalências entre letras e sons) e uma produção escrita.

⁵⁵ Exemplo 20: “As docentes ressaltaram para as crianças que cada um mora em uma rua e que tais ruas possuem elementos comuns e elementos diferentes. Após essa conversa inicial, as professoras incentivaram a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram. “Nesse momento, eu tive como objetivo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: ‘O que vocês encontram na rua onde moram?’ E os alunos responderam: ‘PADARIA, tia!’ Busquei deles a escrita das palavras: ‘Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram?’ Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO.” (Ano 1, Unidade 5, p. 15-28)

Portanto, práticas que perpassam por vários dos métodos tradicionais⁵⁶, algumas delas próprias da escolarização do letramento e que, há séculos, permanecem nas estratégias de ensino. Entretanto, a mediação das professoras agrega novas abordagens e revela interseções entre o que se denomina “tradicional” e “moderno”.

De igual modo, os processos avaliativos carregam marcas históricas de práticas clássicas. A despeito da defesa de um processo avaliativo contínuo, ainda se insiste em momentos específicos de avaliação escrita, a qual assume semelhante configuração da “prova” e nada tem de significativo como processo de interação que extrapole o professor como interlocutor. O aluno obedece a comandos que atendem unicamente à verificação de conhecimentos, como mostra o Exemplo 25.

Exemplo 25

Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um período de sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como identificar quais hipóteses da língua escrita em que as crianças se encontravam para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo ano. A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma *lista de palavras* de um mesmo grupo semântico que, no caso desta turma, escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO). Em outro momento fiz *aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1º ano*, em seguida *foram tabulados os acertos* de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. (Ano 1, Unidade 1, p. 27-28)

A avaliação diagnóstica é muito pertinente e, de fato, necessária para o planejamento do professor em conformidade com o perfil da turma de alunos. Contudo, esse relato nos desperta algumas inquietações: em que essa forma de abordagem se diferencia das práticas de outrora? Por que palavras aleatórias? Por que não num contexto de interação mediado por texto escrito? Por que não envolver os alunos e motivá-los para usarem realmente a língua, com finalidade clara e relevante para eles? Nesse exemplo, a opção por uma lista de palavras acabou por reforçar a atividade voltada ao professor, cujo propósito era unicamente verificar e

⁵⁶ Retomando o relato (12) e os exemplos que a ele se referem, quando a professora pede aos alunos que solem as palavras que lhe estavam ditando, vemos traços do método sintético da soletração ou alfabético. Já no Exemplo 24, quando a professora escolhe palavras de estrutura mais complexa, parece se apoiar no método silábico, levando-nos a pressupor que primeiramente teria trabalhado com sílabas canônicas e, agora, com as não canônicas. Também, o fato de ter retirado de uma dada música essas palavras de construções linguísticas específicas para as quais deseja chamar a atenção remete-nos ao método analítico historieta.

quantificar; a atividade acontece, assim, alheia ao letramento social, extraescolar. Mesmo em se tratando de diagnóstico, se houvesse empenho para envolver os alunos em uma situação comunicativa e eles se sentissem motivados para dela participar, o contexto poderia incentivá-los a se expressarem e a mostrarem outros saberes que poderiam contribuir até mesmo com seu processo de aprendizagem. Logo, na perspectiva de se alfabetizar letrando, também a avaliação deveria ser realizada nessa linha pedagógica, estendendo-se ao processo de toda a elaboração da escrita, e não se restringindo ao produto.

Já no campo das novas teorias e, também, novas práticas, importante ainda destacarmos a presença mais marcante dos textos autênticos no dia a dia escolar. À época das cartilhas, acreditava-se que, enquanto não dominassem o sistema de escrita, os alunos não poderiam vivenciar, de forma significativa, situações de leitura e de produção de textos escritos. Por isso, a variedade de gêneros em que as atividades relatadas se pautaram expressa, de fato, uma mudança relevante na perspectiva da alfabetização. Além de o programa trazer os textos para a sala de aula com bastante frequência, mostra que, de modo geral, a escolha dos gêneros não é definida com o objetivo primeiro de garantir a alfabetização, mas com o intuito mesmo de letrar, pelo menos no sentido de oportunizar o contato dos alunos com textos diversos. Além daqueles já tradicionalmente arraigados nas práticas escolares (poemas, parlendas, cantigas, cruzadinhas, listas e tirinhas, por exemplo), as atividades contemplaram uma variedade considerável de gêneros que circulam comumente nos contextos sociais cotidianos e que passaram a ser inseridos com maior proeminência na escola. Os alunos puderam ler e/ou produzir: agenda telefônica e diária, artigo, aviso, bilhete, biografia, caça-palavras, calendário, carta reclamação, cartaz educativo, convite, gráfico, ficha técnica, história em quadrinhos, jogral, legenda de fotos e imagens, música, panfleto, tabela, quadro, dentre outros. Somam-se a essas categorias os livros literários, que agrupam gêneros variados, e os jogos, que, de igual modo, contemplam textos como regras, fichas e cartelas.

Mas se os textos ganharam mais espaço na escola contemporânea, algumas questões relativas aos usos sociais da escrita se mantêm marginalizadas. Quando lemos o relato (13) do Anexo 1, por exemplo, vemos limitações na abordagem do texto enquanto gênero. O professor, na narrativa, desenvolve um projeto com os alunos intitulado “Os nomes e perfis de animais de estimação”. Ao longo da realização desse trabalho, os alunos leram poemas e textos informativos sobre

animais, elencaram características de alguns bichos, fizeram entrevista sobre o tema, construíram tabelas com características dos animais e para procederem a algumas definições. Mas a funcionalidade desses textos não foi trabalhada. A percepção que tivemos foi de que os alunos aprenderiam sobre os gêneros sem a necessidade de um ensino sistemático a respeito, principalmente no que diz respeito aos contextos de produção. Por exemplo, o fragmento a seguir retrata o momento em que o professor orienta a produção de um poema como forma de consolidar as informações aprendidas sobre o cachorro.

Exemplo 26

A atividade seguinte correspondeu à retomada dos nomes dos animais trabalhados na aula anterior, sendo realizada a votação do nome de um animal como sugestão para a criação coletiva de um poema: Bethoven, Chiquinha, Lilica, Pretinha, Tobi. Assim, Tobi foi o nome escolhido para o cachorro que seria o personagem da poesia. Os alunos sugeriram títulos para a poesia, tendo sido escolhido o título: “O Cachorro Tobi” (foi organizada também uma tabela com os nomes dos títulos e os números de votos correspondentes). Continuando, deu-se início à produção do texto. O professor chamou a atenção dos alunos para que eles compusessem a poesia apontando as características do cachorro levantadas na aula anterior, sendo as mesmas anotadas no quadro (tem quatro patas, late, corre muito, é peludo, carinhoso, nosso amigo, é fofo, gosta de brincar, de passear etc.). Em seguida, o poema foi escrito numa cartolina e colado na sala de aula, com a informação de que todos da escola iriam ler o texto.

Nessa aula, destacamos a produção de poema, tendo como escriba o professor, com a finalidade de promover o uso do gênero para registrar conteúdos estudados. Para as crianças, essa opção de escrita foi bem atraente, levando-as a criarem com muita espontaneidade. O trabalho de análise linguística, considerando-se que o gênero poema prioriza rimas, também se mostrou adequado ao contexto em que ocorreu. Atividades de análise linguística, relacionadas tanto à estrutura organizacional do poema, como ao SEA, constituem-se em práticas importantes para alunos de 1º ano. (Ano 1, Unidade 6, p. 18-19)

As percepções dos adultos quanto ao poema são variadas; mas é possível que, para alguns, sejam equivocadas: podem vê-lo como um texto muito simples, relativamente curto e até mesmo como um tipo de leitura mais apropriado para crianças. Talvez por isso também acabem simplificando a forma de abordá-lo, o que acontece no relato em questão. O professor não dá enfoque aos contextos de produção e aos efeitos estilísticos e de sentido que são gerados pela escolha dos elementos linguísticos no poema, por exemplo. Na sequência desse fragmento, ele trabalha com as rimas, mas com foco único nas questões fonológicas. As abordagens quanto ao gênero prenderam-se, assim, à estrutura: os versos, as rimas, o título, a autoria.

De outro modo, seria uma oportunidade, por exemplo, de se discutir com os alunos a que serve realmente o poema e o porquê de se definir essa modalidade de

texto para consolidação das informações estudadas. Poderia haver outro gênero textual que melhor atendesse ao propósito de registrar e divulgar as informações apreendidas. Por exemplo, a carta ou o registro em um diário de bordo seriam alternativas possíveis. A carta poderia ser enviada a colegas de outras turmas da escola ou a pessoas externas a ela. Já no diário, sendo o professor o escriba, os alunos poderiam relatar suas experiências de aprendizagem relativas ao tema; depois, o relato poderia ser reproduzido em um cartaz, afixado em painel na escola, ou poderia até mesmo ser enviado para um caderno do jornal local dirigido ao público infantil. Questões como essas, entretanto, não são discutidas pelo professor, nem esse tipo de discussão é desenvolvida e aprofundada no material formativo de modo geral, apesar de valiosas para a formação discursiva dos alunos.

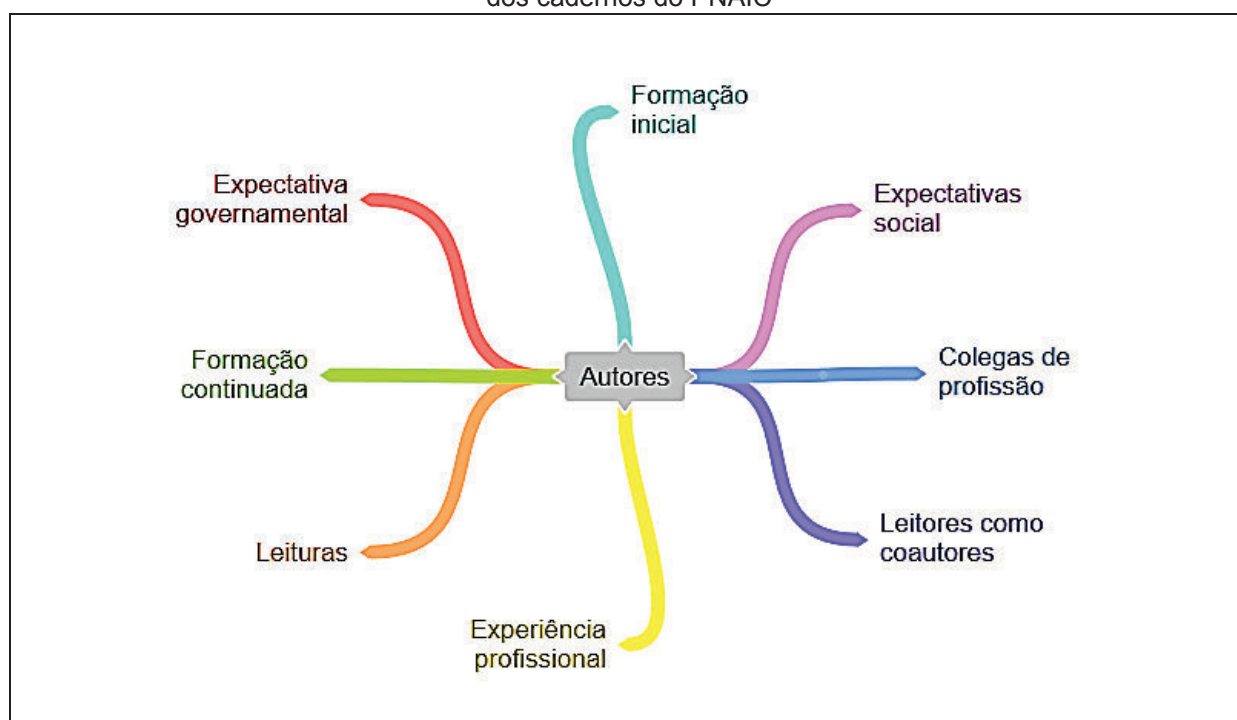
Assim, os cadernos do programa são atravessados por diferentes vieses teórico-pragmáticos, ora emergindo novas abordagens, ora rememorando velhas práticas. Nesse movimento, vemos o ensino da escrita sobrepujando seus usos. O enfoque recaiu em estratégias didático-metodológicas e recursos usados na alfabetização, de modo que o letramento não ocupou mesma distinção nas discussões nem foi alvo de abordagem mais aprofundada. Talvez, no contexto do programa, justifique-se que seja reflexo do número menor de autores das áreas relacionadas aos estudos linguísticos e da LA, que se dedicam mais estreitamente a esse objeto. Mas, se partirmos da concepção de que nem mesmo a escolha dos autores e respectivas áreas pode ser neutra, é, de fato, resultado de concepções acerca de língua e alfabetização.

Faltou, assim, maior interação entre as áreas a que mais interessa a alfabetização e aquelas a que mais interessa o letramento. Cada uma delas parece ter tomado seu objeto de conhecimento, enfocando-o dentro de seu reduto teórico, aproveitando apenas o tema comum ou o texto da outra área. Não houve, de fato, interação entre os conhecimentos disciplinares e muito menos transferência deles.

Mas, juntamente dessa razão, a partir da perspectiva da Teoria Ator-Rede, precisamos considerar que há uma história que se revela no material formativo, uma coexistência de natureza teórico-metodológica que reconhecemos como inerente a qualquer decurso de mudança. Ela é fruto dos processos de (re)construção de identidades e saberes, no caso, as formações identitárias dos autores dos cadernos. Estes têm suas próprias vivências, suas leituras e concepções, além de serem também definidos por agentes externos, como as determinações institucionais, as

formações que ministram e de que participam, dentre uma infinidade de outros fatores (Figura 20). Quaisquer mudanças que ocorram em um desses campos não necessariamente articulam alterações noutros domínios relacionados; ou seja, pode a academia ou outros atores proporem mudanças teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem da escrita, mas isso não significa que elas serão completa, imediata e fidedignamente absorvidas pelos indivíduos que as recebem ou que as discutem e defendem. Por isso, os autores transpõem para os cadernos não somente o discurso já teorizado por outros pesquisadores; eles reinterpretem e reconstroem as suas práticas e próprias teorias também a partir de outras fontes.

Figura 20 – Rede de actantes que impactam a formação identitária dos autores dos cadernos do PNAIC



Fonte: Elaborada pela autora a partir do aplicativo *online* COGGLE.

Tendo em vista todas essas discussões acerca das variantes teóricas e didático-metodológicas no contexto do PNAIC e resguardadas as limitações de quaisquer programas de formação continuada, a questão que fica é se o programa “dá conta”, então, da formação do professor autônomo, crítico e criativo, que é o instrumento essencial para se “alfabetizar letrando” ou “na perspectiva do letramento”, proposta original do projeto. As alternâncias, somadas às discussões rasas, podem contribuir, na verdade, para a formação de um professor inseguro, à vista da ausência de um aporte teórico-metodológico consistente e discutido em

profundidade quanto ao ensino *mediado* pelo texto. Por sua vez, os cursistas têm expectativas, e o próprio programa dá existência a elas quando se propõe a atender à concepção pedagógica legitimada pelas instituições oficiais envolvidas.

Soma-se a esse cenário, a realidade de muitos docentes que ainda não conquistaram sua autonomia profissional, para o que uma das causas é a formação inicial ainda insuficiente. Anseiam, assim, por se colocarem à mercê de manuais “mais indicados”, à espera de práticas que contribuam para uma alfabetização que aconteça mais rapidamente e que seja eficaz. Esse é um comportamento construído historicamente. Houve um período em que os professores tinham à mão livros que apresentavam procedimentos sistemáticos para ensino e aprendizagem da escrita e da leitura enquanto codificação e decodificação, respectivamente, tendo o SEA quase que como único objeto de abordagem. Essa configuração dos livros escolares para alfabetização permaneceu por longos anos; hoje, não mais. A esse respeito, segundo Frade (2003, p. 20),

[a]nalisando, por exemplo, as mudanças ocorridas entre cartilhas ou pré-livros e os hoje chamados livros de alfabetização, percebe-se uma ruptura com a ligação entre livro e método. Isso se torna mais problemático quando quase não distinguimos um livro para alfabetizar de outro livro de leitura. Assim, quando se rompe com um formato editorial/pedagógico, colocando o método para fora dos livros, os procedimentos metodológicos ficam visíveis ou são melhor percebidos apenas por professores que já sabem o que fazer, para fora do livro, em outras atividades.

A autora ainda menciona um comentário feito por Ferreiro (2001) acerca das novas formas de se alfabetizar: elas não se encontram mais nos livros, mas nos saberes do professor; os melhores livros didáticos são, na verdade, a literatura, as enciclopédias, os dicionários; ou seja, materiais que não foram feitos para se ensinar a ler. E lança a pergunta:

Quantos são os educadores que sabem alfabetizar com materiais de boa qualidade, com materiais que não foram feitos para ensinar a ler, mas que foram feitos para ler? Com materiais que não foram pensados para ensinar a escrever, mas que ajudam a escrever? E também com materiais diversos? (FERREIRO, 2001, p.4 *apud* FRADE, 2003, p. 20)

Lembremos da professora a que nos referimos no Exemplo 21. Ela buscou atividades de apropriação do sistema de escrita em outro livro didático, porque o livro que adotava tinha bons textos, boas atividades de leitura e escrita, mas não

atividades estruturais que lhe servissem de apoio para alfabetizar. Por isso, ela escolheu uma atividade isolada, descontextualizada, mas que atendeu ao seu propósito e, na visão dela, às necessidades da turma de alunos com que trabalhava. O caso dessa professora foi relatado em um dos cadernos formativos como uma atitude meritória (Ano 3, Unidade 3). Mas como exemplos dessa natureza contribuem com a formação de professores, visando-se ao perfil docente descrito por Ferreiro (2001)? Acreditamos que até possam impulsionar discussões e alguns direcionamentos, mas certamente não dão a clareza necessária para que o professor tenha segurança em sua prática e saiba exatamente o que precisa ser mantido ou alterado; na verdade, acaba por reforçar velhas práticas e concepções.

5.2 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

Além dessas questões pedagógicas, conforme já mencionamos, a linguagem é perpassada por relações de poder. A partir dessa constatação, refutamos qualquer entendimento de alfabetização que não a considere como tendo valor ideológico. A ela se atrelam importantes discussões políticas, culturais e sociais, que desvelam o fato de que a alfabetização não tem somente valores positivos, bem como não é condição para a cidadania, embora seja instrumento importante para a busca e a construção desta. A esse respeito, Soares (2017, p. 174) esclarece:

Neste contexto [sociedades modernas fundamentalmente grafocêntricas], a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder.

Assim, enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais — como têm sido —, elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão.

Assim, tanto a alfabetização quanto o analfabetismo podem ser instrumentos também de manipulação e domínio. Para confrontar até mesmo esses vieses que atendem a interesses escusos de alguns setores sociais, o ensino da língua escrita, desde o seu princípio, deve assumir natureza política e crítica, constatação esta, em teoria, reconhecida pelos autores dos cadernos formativos, conforme fragmento a seguir:

Exemplo 27

Ao tratarmos do processo de alfabetização, entendemos que ele é permeado por sua natureza complexa, pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um 'instrumento' para futura 'obtenção de conhecimento'; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder. No processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os *temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas*. A alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas. (Ano 2, Unidade 1, p. 13. Destaques adicionados).

Além dos temas, acreditamos que as abordagens também devem considerar a escrita como instrumento de poder. Isso só é possível quando, no processo de alfabetização, se torne claro (e para *todos* os atores envolvidos) que a aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, da leitura é uma exigência pragmática para realização de atividades mediadas por textos visando-se à maior participação social. Fora desse propósito, não há porque ser alfabetizado; a escrita serve como instrumento para exercício pleno da cidadania, para ações que envolvem práticas desde as mais simples e cotidianas (como a escrita de um bilhete ou aviso) até as mais complexas e específicas (como leitura e compreensão de uma lei ou de uma bula de remédio).

Logo, uma vez que o PNAIC tem como legenda a alfabetização associada ao letramento, faz-se imperativo pensarmos sobre o tipo de letramento que se pretende com a formação e, portanto, a quais habilidades se dedica. Retomando a proposição do Exemplo 27, afirmarmos que, para além de encorajar um trabalho mais destemido com o texto, este deve ser abordado de fato como um construto social, impregnado de relações de poder e ideologias. Ou seja, além das questões metodológicas, seria importante o programa trazer mais a voz política, crítica, questionadora, o que temos marcadamente, por exemplo, em Paulo Freire. Contudo, à vista de nossas análises, concordamos com Street (2014), quando o autor afirma que a escola ainda faz sobressair o letramento escolarizado, no sentido restritivo e, por isso, depreciativo da expressão. Também, com Kleiman (2008), para quem a escola, ainda hoje, preocupa-se não exatamente com o letramento como prática social, mas mantém no centro de suas prioridades um tipo de prática de letramento, a alfabetização como processo de aquisição da escrita alfabética, focada no desenvolvimento de uma competência individual e, acrescentamos, ainda muito distanciada dos processos de interação fora da escola. Nesse sentido, os textos

deixaram de ser forçados, mas o modo como são abordados restringe-lhes a abrangência para além do espaço escolar.

Evidentemente, a escola não pode fugir à sua responsabilidade social; estando-se, pois, na escola, espera-se por atividades típicas desse espaço social, realizadas pelos atores que lhe são muito específicos. Soares (2017) caracteriza a escola como cultura ideologicamente legitimada e da qual se esperam alguns procedimentos e conteúdos. Segundo a autora, essa instituição se diferencia de outras instâncias sociais pela organicidade e sistematicidade de sua ação, o que lhe é imposto socialmente. Sob essa perspectiva, não haveria, por exemplo, como se pensar a alfabetização sem a análise fonológica, sem que se pense em sílabas, palavras e sentenças, além, claro, do texto.

Contudo, sustentamos, à vista da possibilidade de abordagens articuladas e significativas, não necessariamente esse ensino precisa estar tão centrado no modelo autônomo de letramento, focado nas habilidades individuais. A leitura dos relatos anexos mostra-nos que o material de formação, no geral, não motiva satisfatoriamente situações conflitivas quanto aos contextos sociais, especialmente aqueles relacionados às vivências cotidianas das crianças. Os conflitos são amortecidos e até se anulam com as atividades centradas no ensino do SEA e na abordagem dos textos como objetos para se ensinar estrutura textual e, também, tomados como verdades, como produtos de informação e para apreciação. Pouco espaço teve o trabalho visando a práticas sociais efetivas, de ação cidadã e de construção da autonomia dos alunos.

No trabalho com os textos, faltaram estratégias de abordagem no formato do modelo ideológico e mais, então, numa perspectiva freireana de educação. Nesse sentido, voltamos às dicotomias de Freire (2018): “educação como formação” (relacionada à vida, crítica e participativa) e uma “educação como treinamento” (insossa, associada unicamente a questões linguísticas e da esfera escolar). Ao trazerem nos relatos a sala de aula real, os cadernos acabam evidenciando uma prática escolar que ainda não visa, fundamentalmente, às interações sociais para além do contexto da instituição; o envolvimento com os contextos de vida dos alunos, com suas necessidades como cidadãos que já são não é uma prioridade que se destaca nos objetivos e metas da proposta. Com poucas exceções, a realidade atendida é a da escola: é o cartaz para exposição em mural, com resultados de uma pesquisa, com a reprodução de um texto lido, com um poema em que se consolida

um aprendizado; é a anotação no quadro para se lembrar e aprender; é a produção de listas para fins de análise fonológica; é a elaboração de bilhetes para sugestões à professora; é a elaboração de fichas de pesquisa para discussão em sala de assuntos pertinentes aos conteúdos a serem trabalhados; etc. Não queremos dizer que esses conhecimentos não sejam também relevantes, mas não são suficientes para a formação irrestrita de um agente social.

Em boa parte dos trabalhos com os textos, não foi viabilizada discussão sobre quem fala, o que fala, para que, por que, onde, quando e para quem, de forma que se encaminhasse para o letramento ideológico, para a ação social. Nesse caso se somaria o objetivo de conscientizar os alunos para a realidade e para a sua necessária transformação. Os interlocutores, os espaços, a variante da língua, esses e outros fatores voltaram-se ao ambiente escolar e aos propósitos também escolares. Por exemplo, quanto às várias abordagens de poemas, não foi oportunizado aos alunos ou incentivado levarem um texto do gênero para ser lido com os pais ou responsáveis em casa, discutindo-se o porquê de se proporcionar isso a eles. Outro exemplo, quando abordaram a saúde bucal (relato (24) anexo), esta poderia ter sido uma oportunidade de se levantar a frequência com que os alunos vão ao dentista; se não vão, por que não o fazem, já que há questões sociais, econômicas e políticas envolvidas e que poderiam ser discutidas com o público infantil, resguardadas as limitações cognitivas da etapa. Nessa conformidade, seriam ampliadas as significações e as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e discursivo. Ao contrário, parece-nos que o ensino ainda simplifica e muito restringe, considerando-se as crianças como seres incapazes de ir além do que se pensa que sabem.

Houve apenas dois relatos que se diferenciaram sobremaneira quanto a essas questões e que, por isso, chamaram-nos a atenção. Um deles é o projeto “Meu bairro, quantos lugares!”, ao qual já nos referimos em discussões anteriores (exemplos 14 e 20; relato (12), caderno Ano 1, Unidade 5, p. 15-28). Por meio dele, os alunos participaram de um exercício de cidadania ao apresentarem suas impressões sobre o bairro onde viviam e, também, na culminância das atividades:

Exemplo 28

A aula terminou com uma discussão sobre o estado de conservação desses lugares [os lugares mais comuns nos bairros onde moram]: Será que estão preservados, limpos? O que vocês mudariam no

bairro em relação a isso? Os alunos foram estimulados a darem suas opiniões e justificarem. [...] Entre os aspectos citados, [a turma] comentou: a presença de lixo espalhado pelas ruas, muitas vezes depositados pelos próprios moradores do bairro e a questão da falta de saneamento básico, pois os esgotos ficam a céu aberto, causando doenças e mau cheiro. [...]

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em sete aulas e culminou com uma panfletagem no entorno da escola, com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre os cuidados que devemos ter com o lugar onde moramos. Também neste dia, as crianças enviaram uma carta de reclamação para o Prefeito cobrando melhores condições para as pessoas que moram no bairro.

Nesse contexto, as crianças participaram das discussões e dos momentos de registro escrito como residentes que têm o direito de opinar e de argumentar para melhoria da comunidade onde vivem. A implicação desse tipo de abordagem é, principalmente, contribuir para a formação cidadã, crítica e para a conquista da autonomia desses atores. Segundo relato da professora, as falas e os desenhos feitos pelas crianças evidenciaram “o desejo por um lugar mais seguro, com policiamento e sem drogas, mostrando a maturidade e o grau de observação das mesmas. Também pediram mais árvores, brinquedos na praça e ruas sem lixo.” (Ano 1, Unidade 5, p. 24). As autoras da seção em que se insere o relato fizeram ainda algumas considerações que indicaram a possibilidade de se polemizar mais esse tipo de discussão, com vistas a desenvolver o censo crítico dos alunos:

Exemplo 29

Ao trabalhar os elementos comuns e diferentes nas ruas, as professoras iniciaram o processo de construção dos elementos que constituem um bairro, como praças, casas, comércio etc. É importante ressaltar que os elementos citados são aqueles de observação mais simples, mas outros elementos também poderiam ser incorporados através de questionamentos junto aos alunos: a casa de vocês tem água encanada da rua ou é água de poço? A rua é asfaltada e tem calçadas? Todas as casas têm luz elétrica? O ponto de ônibus é próximo da casa de vocês? Essas questões dizem respeito aos equipamentos urbanos de uma cidade e também são elementos que compõem um bairro. (Ano 1, Unidade 5, p. 16)

Não se discutiu, entretanto, como e por que os problemas nos bairros vieram a existir. Nem a carta teve outros desdobramentos registrados, como uma resposta do prefeito, o que, na ausência dela, deveria levar a outros pronunciamentos.

Noutra situação didática relatada em outro caderno (Ano 3, Unidade 5), uma professora desenvolveu uma sequência de atividades motivada por uma desavença entre dois alunos. Ao trabalhar a diversidade, a docente provocou os alunos a se verem como cidadãos, como participantes do mundo e, por isso, também responsáveis pela paz. Além disso, o exemplo revela a importância da flexibilidade no planejamento, a fim de se adequar às necessidades de abordagem que a turma

apresentar. Para tanto, também a relevância de uma formação docente que oportunize o fortalecimento da autonomia e da criatividade do professor.

Exemplo 30

Estávamos um pouco tristes com alguns acontecimentos. Dois alunos da nossa sala haviam se envolvido em uma briga com xingamentos e agressões verbais preconceituosas. Após algumas intervenções administrativas por parte da gestão da escola, senti a necessidade de vivenciar atividades que envolvessem a temática da diversidade aliada à proposta de alfabetização, já que a minha turma é bastante heterogênea quanto ao nível de escrita. Deparei-me com algumas questões mais urgentes: incentivar a leitura fluente daqueles que já leem, consolidar a escrita de outros alunos por meio do trabalho com textos e desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes baseados no respeito às diferenças sociais e humanas.

A primeira atividade foi uma roda de conversa na qual tentei provocar os alunos sobre alguns conceitos como racismo, desigualdade social, violência e respeito. Questionei se eles achariam graça no mundo se todas as pessoas fossem iguais, se eles se consideravam melhor do que alguém e se devíamos respeitar as diferenças etc. Entre os alunos, foi de comum acordo a importância do respeito à diversidade. Percebi que as crianças já tinham uma opinião construída a este respeito e questionei: “Se todos concordam que devemos respeitar as pessoas, independente de raça, religião e situação financeira, o que vocês fazem para tornar o mundo melhor?”. A partir dessa pergunta, as respostas foram diversas: “Obedeço à professora, a meus pais e minha avó”; “Não abuso o colega”; “Ajudo as pessoas com alimentos na porta de casa”; “Ajudo meu amigo quando ele não sabe fazer a tarefa”; “Respeito os mais velhos”, enfim, a partir das falas das crianças comecei a colocá-los no lugar de cidadãos responsáveis pela paz no mundo. (Ano 3, Unidade 5, p. 39)

Após essa abordagem inicial, a professora leu um poema que tratava de diversidade e direcionou perguntas aos alunos a respeito. O grupo construiu uma lista de diferenças, a partir da qual a professora resgatou o conceito de multiculturalismo, o que era vivido pelos alunos em suas comunidades; também leu um conto que direcionou as discussões finais mais especificamente para o conflito inicial entre os alunos. De forma integrada e, portanto, paralelamente, ela passou a outras abordagens voltadas à estrutura do poema e à reflexão fonológica: estrofes, versos, rimas. As crianças ainda puderam escrever poemas sobre o tema e apresentá-los em forma de jogral.

Tendo em vista muito poucas ocorrências que, de fato, se expandiram para discussões mais profundas e para ações que alcançaram o contexto fora da escola, não vemos um comprometimento por parte do programa na defesa de uma educação que seja menos apolítica, com um ensino “encharcado na realidade”, nas palavras de Chassot (2016). Isso já começava a se revelar no número de atividades não significativas que caracterizam as práticas “exitosas” dos cadernos. Essas questões, de alguma forma, perpassam pelo material formativo, mas muito timidamente. De fato, o impacto social da escrita não ganha relevância. Respeitadas as limitações cognitivas das crianças, não se destaca o valor do conhecimento e do

uso da escrita como forma de empoderamento. É, pois, uma formação ainda limitada, voltada, em sua maior parte, aos conhecimentos tradicionalmente imputados como responsabilidade da escola. Não se altera, assim, o objetivo de se ensinar para domesticar.

Em se tratando de textos, ignora-se, sobremaneira, que a língua não é uma abstração; ela se materializa nos discursos que marcam as interações sociais e, fator relevante, ganha contornos políticos. Ainda que o estudo dos textos tenha extrapolado o professor como aquele que define os objetivos e como único interlocutor, o foco de discussão ainda se restringiu ao cânone: como elaborar um cartaz de propaganda, como produzir uma tira em quadrinhos ou como redigir um bilhete, por exemplo.

Portanto, embora a escola esteja inserida em um contexto sociocultural ao qual busca atender e que também deveria ser contemplado por ela, a instrução formal tradicional ganha maior relevância. Nesse sentido, as práticas relatadas no material formativo contribuem com a manutenção de uma realidade escolar que privilegia o letramento autônomo; especialmente as atividades de alfabetização, que, em sua maioria, não se articulam com contextos de uso real da língua. Diante disso, mesmo o PNAIC constituindo um programa oficial de formação docente que enuncia a alfabetização na perspectiva do letramento, os conhecimentos ainda são trabalhados como um conjunto de fatos que, em grande medida, devem ser repassados aos alunos, independentemente dos contextos políticos e polêmicos em que se inserem. Essa é uma das memórias clássicas que reconhecemos nas propostas dos cadernos formativos. A observação que retomamos é que, ironicamente, até mesmo a opção metodológica por abordagens pretensamente neutras revela interesses políticos e relações de poder.

5.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A análise das práticas de linguagem no contexto do PNAIC, marcadamente desenvolvidas a partir do modelo autônomo de letramento, encaminha para questões políticas no plano da educação. Os governos apresentam e desenvolvem programas educacionais sob a justificativa de alavancar o país e promover melhores condições de vida à população, o que é bem coerente com a proposta desse modelo de letramento. Determinante, porém, é a necessidade de se mostrar a eficácia de

medidas educacionais implantadas, pelo menos em parte, com o dinheiro de investidores externos, como o Banco Mundial. Considerando-se esses atores, é inegável que o PNAIC também atende a esses anseios, como um pacote de ensino que, para atender a parâmetros avaliativos específicos, deve promover aprendizagens padronizadas.

Nesse sentido, as distinções de natureza linguística, a leitura de textos como reveladores de verdades e a reprodução de gêneros textuais são questões que atendem a um parâmetro de homogeneidade do ensino, de modo geral, sem questionamentos de natureza ideológica. Ele serve para mostrar investimentos em educação cobrados pela sociedade, mas cala denúncias e interesses presumivelmente conflitantes por parte de grupos sociais diversos. Além disso, a maioria das pessoas que recebem essa educação limitada e limitante acabam ficando sujeitas a ocupações que tendem a mantê-las em situação de desprestígio social, submetidas a uma classe detentora de renda, poder e conhecimento.

O PNAIC, dessa forma, ainda que se manifeste em prol da alfabetização, contribui para que se apaguem as razões históricas que levaram o Brasil a apresentar as altas taxas de analfabetismo, bem como outras causas que hoje se somam para a manutenção desse cenário. Ignorados os motivos políticos de exclusão socioeconômica, a implantação do programa surge como necessária e, em certa medida, também como transformadora, à medida que colabora para resoluções de problemas educacionais que afligem os primeiros anos da educação básica.

Uma educação nesses moldes atende principalmente aos interesses governamentais, por, tão logo e de forma perspicaz, quantificar o que as crianças supostamente sabem quanto a conteúdos definidos para cada etapa de ensino. Dizemos “supostamente” porque toda avaliação faz um recorte; é natural que existam limitações do instrumento para mensurar, no caso de nosso foco de abordagem, as práticas de linguagem envolvendo leitura e escrita. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a que já nos referimos neste trabalho, serve a esse propósito. Como já esclarecemos neste texto, até 2018, ela deveria ser aplicada anualmente ao final do 3º ano do ensino fundamental, medindo o nível de alfabetização dos estudantes e, conseqüentemente, a eficácia das formações do PNAIC.

Sob a perspectiva da ANT, não podemos conceber que a ANA seja totalmente desvinculada da formação do PNAIC. Fato é que os autores dos cadernos não tiveram a prova como diretriz de suas ações, já que ela ainda não tinha sequer acontecido até a realização das formações em linguagem. Mas ela também reflete as concepções de alfabetização e letramento esperada pelas instâncias governamentais por meio da voz da academia, uma vez que são professores do ensino superior que também participam do processo de sua elaboração, sob a supervisão geral do MEC. E, nela, privilegia-se a faceta linguística alheia a contextos de realização da língua, ou seja, o letramento autônomo, focado em habilidades individuais. Podemos dizer que ela se apega ao traçado das letras, ao ato de se fazerem palavras com ela, nos termos de Vygotsky (1978), referenciado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29). É o que a prova consegue medir. O processo de aprendizagem acontece antes, na sala de aula, quando se permite a construção interna do conhecimento por parte da criança. Essa é a questão mais relevante, porque é o fortalecimento desse movimento anterior que garantirá autonomia ao leitor-escritor de textos. Além disso, posteriormente à aplicação inaugural da ANA, era natural e esperado que os professores do ensino básico amoldariam suas práticas tendo a prova como parâmetro, para atingirem os índices ansiados pelas instâncias governamentais via avaliação externa. Criaram, pois, expectativas a partir dela, e essas expectativas também foram amoldadas por outros atores: experiências anteriores de avaliação, de formação, dentre outras situações.

Assim, o PNAIC, sobretudo estando, de alguma forma, vinculado à ANA e a outras estratégias governamentais em prol de melhorias na educação, configura-se principalmente como um mecanismo de controle das metas político-educacionais (ESTEBAN, 2012). Nesse sentido, atingir a aprendizagem das crianças tem um peso secundário, quando envolvidos interesses econômicos e internacionais. Tanto é que a aprendizagem, cuja finitude é questionável, acaba ficando restrita a um conjunto de habilidades que se voltam para conteúdos de teor preponderantemente linguístico, alheios, muitas vezes, à intenção das crianças de verdadeiramente comunicar algo significativo.

Diante de todo esse quadro, destacamos o que defende Esteban (2012, p. 573):

Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais.

A autora considera que as avaliações em larga escala, associando a mensuração do desempenho dos estudantes e o estabelecimento de metas, funcionam como mecanismo de controle, estando mais relacionadas à gestão educacional do que à aprendizagem, propriamente. Refletem, dessa forma, preocupações eminentemente técnicas. Por isso, requerem reflexão, já que “o cumprimento de metas e a elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares” (ESTEBAN, 2012, p. 576). Na verdade,

reduzem o papel das dimensões ética, política, social, econômica e cultural na articulação das políticas públicas e valorizam a homogeneidade, desconsiderando processos subjetivos e condições objetivas articulados na aprendizagem e no ensino. (ESTEBAN, 2012, p. 576)

É nesse sentido que também compreendemos as ações do PNAIC. Além disso, concordamos com Dickel (2016), para quem

a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada ao professor alfabetizador, produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população. (DICKEL, 2016, p. 195)

A autora ainda defende que avaliações como a ANA acabam por expor e definir padrões de alunos e profissionais, ocultando fatores outros que afetam tanto ou mais o desempenho, como as condições de vida dos alunos e as condições de vida e de trabalho dos professores. Vemos, assim, que o sistema escolar do país ainda enfrenta graves problemas estruturais, num contexto geral de desigualdades socioeconômicas. Mas, na perspectiva governamental do contexto da formação pelo Pacto e da avaliação de sua eficiência, são os gestores e os professores (estes mais

diretamente) que acabam tendo que responder diretamente pelos resultados nas avaliações.

É sintomático do caráter da responsabilização implementada pela ANA, além do fato de se sustentar em testes de desempenho, a previsão de ‘medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização’ (BRASIL, 2012c⁵⁷). Anuncia-se, com isso, não somente prêmios, mas também o seu inverso, as sanções, e a atividade do professor como foco problemático, já que o que se prioriza no instrumento utilizado são as aprendizagens, acumuladas pela criança ao longo daquele período, no que se refere ao constante no documento Elementos Conceituais para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012e⁵⁸), difundido pelo PFCPA⁵⁹. Nesse sentido, a ANA exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo a ser implementado. (DICKEL, 2016, p. 197-198)

No contexto dessa avaliação, ainda entendemos que o próprio conteúdo das questões para coleta de informações do contexto escolar — relativas à gestão⁶⁰, à infraestrutura, à formação docente⁶¹ e à organização do trabalho pedagógico —

⁵⁷ No artigo, a referência remete a: BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012c. Seção 1.

⁵⁸ Em Dickel (2016), refere-se a: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012e.

⁵⁹ A autora se refere ao programa de formação continuada de professores alfabetizadores.

⁶⁰ Para o gestor, o questionário contempla questões relativas a: Perfil – sexo; cor; faixa etária; renda bruta; nível mais alto de escolaridade, quando alcançado e área temática, no caso de pós-graduação; tipo de instituição em que cursou o ensino superior e a modalidade de ensino; participação em atividade de desenvolvimento profissional e relação com a prática profissional; tempo de trabalho na área da educação e na direção escolar. Funcionamento da escola – recursos financeiros e pedagógicos; quadro de pessoal; falta e rotatividade do corpo docente; comportamento do corpo discente quanto à disciplina. Conhecimentos relativos aos resultados das avaliações em larga escala – Aneb, Prova Brasil, Ideb, Provinha Brasil; utilização ou não dos resultados no contexto escolar, para discussão e (re)planejamentos. Diligências com relação aos alunos – faltas; participação da família na escola. Infraestrutura física da escola - estado de conservação dos itens e equipamentos prediais; acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

⁶¹ Para o professor, o questionário levanta informações sobre: Perfil – sexo; cor; faixa etária; renda bruta; hábitos de leitura; nível mais alto de escolaridade, quando alcançado e área temática, no caso de pós-graduação; tipo de instituição em que cursou o ensino superior e a modalidade de ensino; participação em atividade de desenvolvimento profissional e relação com a prática em sala de aula; tempo de magistério e especificamente nos três primeiros anos do ensino fundamental; carga horária de trabalho semanal; comprometimento com outras atividades remuneradas na área de educação e fora dela; horas semanais dedicadas a atividades extraclasse relacionadas à atividade docente; situação trabalhista; rotatividade anual de professores na turma pela qual é

apresenta um foco tendencioso no professor e nos limites do espaço da escola. Algumas respostas podem ser até distorcidas em momento de interpretação, sendo parciais segundo interesses unilaterais. Além disso, de alguma forma, o questionário direciona a prática pedagógica docente, uma vez que avalia, segundo parâmetros desconhecidos, ações específicas às áreas de Matemática e Língua Portuguesa e que são definidoras da autonomia do profissional da educação que está em sala de aula, lidando com uma turma específica. Por exemplo, pergunta-se ao professor a frequência com que usa material dourado, com que propõe ditados e cópias de textos. O que se faz com essas informações e o que elas representam não fica claro aos respondentes. Também, quando se pergunta sobre o tempo gasto na sala de aula com um certo número de tarefas específicas, o resultado pode ser sentenciado como desperdício de tempo e retornar negativamente ao professor.

Assim, entendemos que o governo federal, por meio do discurso acadêmico, esforça-se em apresentar possíveis justificativas para um problema educacional que também extravasa as salas de aula e permeia contextos político-sociais bastante complexos e dispendiosos aos cofres públicos. Mas, dentro de um contexto de crescente descentralização político-educacional, sobressaem-se ações que restringem e homogeneizam um tipo de conhecimento que se espera dos estudantes, o qual é especialmente técnico, pouco contribuindo para a formação crítica e política desses cidadãos. Servem, entretanto, para se acusar má gestão e má formação docente pelo baixo rendimento dos estudantes brasileiros no que se refere a alfabetização e letramento.

Quanto às questões pedagógicas, especificamente, além de requerer a produção de um texto, a ANA buscou, até então, quantificar conhecimentos padronizados por meio de questões que aferem habilidades de leitura e escrita de

responsável. Gestão escolar – recurso financeiro e humano (pessoal administrativo e para apoio pedagógico); participação docente nas discussões de gestão; avaliação do trabalho do diretor escolar. Estilo pedagógico – tempo gasto em sala de aula em tarefas administrativas, disciplina e atividades de ensino-aprendizagem; opção por algumas práticas pedagógicas específicas: proposição e correção de dever de casa, desenvolvimento de atividades em grupo, realização de projetos temáticos, incentivo à participação oral dos alunos, proposição de atividades que sejam familiares ou de interesse dos alunos; frequência e tipos de avaliação e de recursos pedagógicos empregados; como utiliza os espaços de leitura da escola; frequência com que atende alunos individualmente, ministra aulas de reforço escolar no contraturno e desenvolve algumas práticas pedagógicas específicas das áreas de Matemática e Língua Portuguesa; suposição acerca da quantidade de alunos da turma que será aprovada no ano corrente e, também, que concluirá os estudos em níveis específicos de escolaridade. Avaliação – conhecimento do professor dos resultados das avaliações sistêmicas; discussão e uso dos dados dessas avaliações para planejamento pedagógico e enturmação dos alunos; opinião acerca das causas para os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos avaliados.

palavras ou informações prontamente localizadas ou inferidas em textos curtos (Quadro 15).

Quadro 15 – Matriz de referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2 – Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
	H3 – Reconhecer a finalidade do texto.
	H4 – Localizar informações explícitas em textos.
	H5 – Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
	H6 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.
	H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.
	H8 – Identificar o assunto de um texto.
	H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
Escrita	H10 – Grafar palavras com correspondências regulares diretas.
	H11 – Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
	H12 – Produzir um texto a partir de uma situação dada.

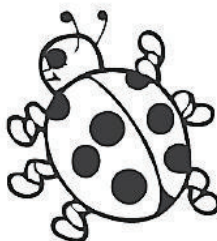
Fonte: BRASIL (2015a, p. 23).

Quando analisamos algumas poucas questões da prova que foram publicizadas até hoje, vemos que a avaliação reflete e leva a uma concepção reducionista de alfabetização, distante dos usos sociais da língua, mas que se mostra suficiente para atender às pretensões governamentais. Seu formato evoca as velhas atividades descontextualizadas, que expressam uma concepção de língua ainda atrelada a processos de decifração.

Alguns itens se restringem mesmo a níveis de conhecimento linguístico considerados elementares. Segundo se justifica, o propósito é mostrar níveis conceituais irrefutáveis em que as crianças estão, a partir de parâmetros predefinidos (cf. quadros 9 e 10, a que já nos referimos). A questão seguinte, por exemplo, afere a habilidade de ler palavras com estrutura silábica não canônica (H2). Importante destacarmos que nenhuma das alternativas apresenta elementos gráficos evidentes para sua exclusão; portanto, ao assinalar uma alternativa incorreta, a criança mostra ainda não ter avançado o mínimo no aprendizado da língua, segundo as variáveis estabelecidas.

Exemplo 31

Veja a figura:



Faça um X no nome da figura.

- (A) JATINHO
- (B) JAQUINHA
- (C) JOANINHA
- (D) JOÃOZINHO

(Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014, v. 1, p. 39)

Esse exemplo ratifica a insistente inclinação no campo educacional por se privilegiarem os aspectos linguístico-estruturais, a partir de uma abordagem paralela de alfabetização e letramento e até mesmo desvinculada de gêneros textuais. O item centra-se em uma figura e verifica o nível de alfabetização como mera apropriação do sistema de escrita, conforme esclarecido no próprio documento da ANA (BRASIL, 2012b, p. 27 *apud* BRASIL, 2015a, p. 20):

Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia.

Inegavelmente, outros itens para se medirem outras habilidades asseguram a abordagem de textos, como no Exemplo 32, que verifica a habilidade H8 do Quadro 15: identificar o assunto de um texto; entretanto, mantém-se a centralidade no letramento autônomo, escolarizado. No caso desse item, a temática do poema é propícia para outros encaminhamentos de teor mais crítico e político. Contudo, não há embates; as informações são apresentadas, mas não questionadas; a operação cognitiva é meramente “identificar”, já que o assunto, nesse caso, figura no título do texto. Os aspectos discursivos levantados pelo gênero são, pois, ignorados. De outro modo, seria uma oportunidade importante para se abordarem, por exemplo, os motivos para esse tema ter sido tratado no formato de um poema, gênero este, no geral, dedicado à leitura por fruição. Também se poderia construir uma ideia, ainda que abstrata, quanto ao alcance desse tipo de abordagem nas salas de aula; portanto, com propósitos mais qualitativos, não quantitativos.

Exemplo 32

Leia o texto:

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo	Não é questão de querer
Deve ser bem protegida	Nem questão de concordar
Contra os rigores do tempo	Os direitos das crianças
Contra os rigores da vida.	Todos têm de respeitar.
Criança tem que ter nome	Tem direito à atenção
Criança tem que ter lar	Direito de não ter medos
Ter saúde e não ter fome	Direito a livros e a pão
Ter segurança e estudar.	Direito de ter brinquedos.

ROCHA, R. *O direito das crianças*. Disponível em: www.antoniomiranda.com.br. Acesso em: 8 maio 2013 (fragmento)

Qual o assunto do texto?

- (A) Os medos das crianças.
- (B) Os nomes das crianças.
- (C) Os direitos das crianças.
- (D) Os brinquedos das crianças.

(Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014, v. 1, p. 41)

No que diz respeito à avaliação da habilidade de escrita, era pedido aos alunos que escrevessem o nome de figuras (questão 1 do Exemplo 33) e que elaborassem um texto

cuja proposta se restringia a um comando direto e não contextualizado (questão 2). Vemos, então, que não se cria para a produção textual uma situação que, de fato, motive o aluno a se expressar e a querer se comunicar com um interlocutor que se interesse pelo que ele fala; atende-se a uma tarefa e, mais incômodo ainda, uma tarefa avaliativa. No que se refere à proposta que trazemos no Exemplo 33, ainda se mantém o paradigma de textos tradicionalmente trabalhados com crianças: uma narrativa do realismo mágico e maravilhoso, associada às contações de histórias que, em princípio e equivocadamente, são vivenciadas por todas as crianças desde bem pequenas. Em contrapartida, há uma incontável diversidade de textos que circulam no dia a dia. E, se há uma teoria pedagógica que defende a ampliação dos usos da língua para o que se vive fora da sala de aula no cotidiano, essas novas práticas devem também aparecer nas avaliações.

Exemplo 33

Questão 1: Escreva o nome da figura.



Questão 2: Escreva o nome da figura.



Questão 3:

A bruxa boazinha

Era uma vez uma bruxa que gostava de fazer coisas boas

Continue a história da bruxa contando uma das coisas boas que ela fez. Escreva onde isso aconteceu e quem participou

(Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014, v. 1, p. 46)

Nesse exemplo, não há um enfoque voltado à compreensão do uso social da língua, ao contexto de produção que define o tipo de interação verbal a ser estabelecida. Nem mesmo o aluno será avaliado por reconhecer o valor da literatura popular para a formação humana, em se tratando de um conto. Independentemente de quaisquer motivações de uso da língua, o estudante deve organizar coerentemente uma narrativa, fornecendo-lhe elementos constitutivos básicos e sequenciais, enfoque este que confirmamos no documento básico da ANA:

Ao se aplicar {sic} itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo

textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar {sic} os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2013a, p. 8)

Portanto, de fato, no contexto de avaliação a que serve o PNAIC, a concepção de língua que prevalece é como código, não um instrumento para interação. Além disso, a própria avaliação em larga escala que subsidia o Pacto acaba sendo incoerente com a proposta de formação integral da criança em processo de alfabetização prevista no programa. Ademais, em se tratando de uma avaliação nacional que classifica e serve até como parâmetro para se estigmatizar, o teor dos itens tende a ser visto como referência para o trabalho em sala de aula. Até porque o objetivo da avaliação não é apenas fornecer um diagnóstico, mas mobilizar as equipes escolares para a melhoria da educação (cf. DICKEL, 2016), a qual se revelaria quando os estudantes resolvessem os itens da prova, que requerem, em sua maioria, conhecimentos estruturais da língua.

O parâmetro, portanto, para os trabalhos escolares continua a ser o modelo autônomo de letramento. Do contrário, mesmo na alfabetização e, por isso, com extensão e profundidade limitadas, as abordagens seriam mais problematizadoras, orientando os alunos a transformarem a “prática de leitura e escrita num exercício de reconstrução das dimensões sociais, políticas, culturais, históricas, ideológicas e espaciais que permeiam o contexto em que ele esteja inserido” (LIMA; SILVA; PORTO JÚNIOR, 2017, p. 148).

Ainda devemos considerar que, no caso das avaliações em larga escala, como a ANA, as notas finais ficam sob a mira de grandes holofotes por parte da mídia e do governo central. Havendo resultados desastrosos, os “erros” cometidos na avaliação evidenciam sintomas de que o ensino não vai bem. E, embora haja uma série de fatores que são determinantes para esse “mal-estar” educacional, o que se revela é que o professor é a causa dos problemas na educação devido, principalmente, ao fato de que seria malformado para a função; adversamente, também é visto como aquele que os soluciona. Por isso, nos últimos tempos, tem sido lançado um número importante de programas de formação docente, atuando tanto na graduação quanto na formação continuada. À vista dos resultados da ANA de 2016, por exemplo, o

governo federal lançou mais um programa para colaborar com as ações do PNAIC e intensificá-las: o Programa Mais Alfabetização, por meio da Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018a).

Entretanto, são muitas políticas que, na prática, contrastam com a realidade das escolas sucateadas e marcadas por privações, o que os resultados das avaliações em larga escala, em certa medida, apenas reforçam. Alguns dos dados do Censo Escolar de 2018 em relação a 2010 que vemos como mais relevantes e trazemos no Quadro 16, mostram uma realidade alarmante quanto a essas outras questões que não ganham palanque no lançamento de programas ou na revelação dos resultados de avaliações governamentais.

Quadro 16 – Matrículas e infraestrutura da rede pública de ensino básico

		2010	2018
Matrículas e escolas	Número de escolas	158.710	141.298
	Total de matrículas	43.699.239	38.928.035
Serviços	Fornecem água filtrada	138.855 (87%)	118.709 (84%)
	Água via rede pública	93.064 (59%)	95.751 (68%)
	Coleta de lixo periódica	93.958 (59%)	103.120 (73%)
Dependências	Biblioteca	42.832 (27%)	43.569 (31%)
	Cozinha	144.914 (91%)	133.930 (95%)
	Laboratório de informática	52.199 (33%)	53.449 (38%)
	Laboratório de ciências	11.487 (7%)	11.661 (8%)
	Quadra de esportes	39.516 (25%)	46.164 (33%)
	Sala para diretoria	96.291 (61%)	91.128 (64%)
	Sala para professores	71.512 (45%)	79.346 (56%)
	Sanitário dentro do prédio da escola	129.175 (81%)	123.789 (88%)
	Sanitário fora do prédio da escola	26.303 (17%)	19.599 (14%)

Equipamentos	Impressora	83.902 (53%)	85.515 (61%)
	Máquina copiadora	45.226 (28%)	51.467 (36%)
	Retroprojektor	49.421 (31%)	35.665 (25%)
	Televisão	106.342 (67%)	109.873 (78%)
Acessibilidade a pessoas com deficiência	Escolas com dependências acessíveis	19.022 (12%)	39.850 (28%)
	Escolas com sanitários acessíveis	22.823 (14%)	55.108 (39%)

Fonte: <http://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 5 out. 2018.

Assim, os investimentos foram e continuam sendo insuficientes e as ações, pouco efetivas. Os efeitos disso atingem também o PNAIC, inserido recentemente (e já finalizado) no projeto de educação do país. As contradições apontam para a não articulação das medidas políticas, ainda que se firme compromisso de colaboração entre municípios, estados, DF e governo federal. De fato, não há uma política de Estado para a educação; se ela existisse, a formação escolar e do professor estaria blindada de intervenções externas, politiqueras e temporárias. Haveria, ainda, um acompanhamento constante dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, uma assistência segura e ininterrupta que garantiria, independentemente de governos, a permanência dos objetivos de aprendizagem e da formação integral. Mas, enquanto não se institui essa realidade, atesta-se que a educação nunca foi prioridade no Brasil.

Enquanto isso, o cenário atual mostra-se fruto do ideal político que ainda se ampara na responsabilização do profissional da educação e que orienta ações ao saber-fazer docente, como que atestando a ele incompetência exclusiva. Além disso, convenientemente, vê a redução dos gastos com a educação pública como um ajuste eficiente à teoria de mercado que tem prevalecido no país. Quanto ao que acontece na sala de aula, ainda visando ao ganho de capital, contenta-se com um ensino utilitário e com uma formação básica para suprir mão de obra.

Em certa medida, o PNAIC contribui para manter essa estrutura social, já que não prioriza a formação humanizadora e crítica. Quando direciona o maior número

de atividades à estrutura da língua de forma descontextualizada de situações comunicativas motivadoras da abordagem crítica, privilegia a aquisição de conhecimentos, não a construção de saberes. Portanto, lamentavelmente, alimenta-se a ideia de avanços e esquece-se dos constantes recomeços na área da educação; também, ignoram-se as mudanças amplas, dispendiosas, mas necessárias e que nunca se efetivam devido a interesses multissetoriais, especialmente dos campos político e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta tese, registramos nosso compromisso político como docente e pesquisadora ao repensarmos e discutirmos as práticas de linguagem no contexto de num programa oficial de formação docente continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sua plataforma consistiu em um curso oferecido em todo o país na modalidade presencial e em rede, com encontros coletivos que aconteciam mensalmente. A princípio, sua duração deveria ser de 3 anos, mas, devido a questões político-econômico-educacionais, estendeu-se, em algumas localidades, até 2018. O currículo que desenvolveu nesse período buscou abarcar todas as disciplinas previstas para os três primeiros anos do ensino fundamental. O material de apoio para as formações consistiu, principalmente, de cadernos elaborados com exclusividade para as formações, bem como livros literários, livros paradidáticos e jogos pedagógicos fornecidos pelo MEC às escolas públicas municipais e estaduais que trabalham com essa etapa educacional. Também, o programa proporcionou o acompanhamento pedagógico das atividades realizadas pelos professores cursistas em suas respectivas salas de aula, acompanhamento este realizado por um coordenador e, mais proximamente, por um orientador de estudos também formado pelo programa e responsável por até 35 professores alfabetizadores.

Esta tese volta, então, à polêmica descrita por Soares (2017), quanto ao conceito de alfabetização e aos métodos de aprendizagem da língua escrita, questões estas que têm suscitado discordâncias desde longa data. Assim, retoma temas que não são inovadores, mas acreditamos que nosso trabalho contribui com novas perspectivas, outros horizontes mais esclarecedores acerca de como esses processos, de fato, se associam na prática pedagógica ou como deveriam se relacionar e quais alguns dos multifatores que contribuem para que se realizem ou não, o que extrapola o campo educacional.

Uma vez que a proposta do PNAIC era claramente voltada à alfabetização na perspectiva do letramento ou a se alfabetizar letrando, buscamos analisar como as proposições teóricas e as atividades didáticas relatadas no material formativo do programa relacionam ambas as práticas, de alfabetizar e letrar. Mais especificamente, dedicamo-nos a investigar como o ensino sistemático da escrita alfabética e ortográfica foi relacionado ao texto (se contextualizado ou não) e se

essa relação se deu a partir do uso significativo da língua, aproximando-se de práticas sociais de leitura e escrita e em consonância com a formação discursiva dos alunos. A esses resultados, associamos perspectivas de natureza político-ideológica, que se assomam a esse conjunto, contribuindo para sua configuração.

Esse recorte investigativo se justifica porque, ao longo dos cadernos de estudo do programa, alternam-se expressões que buscam evidenciar a relação entre alfabetização e letramento: ora se diz serem práticas articuladas e simultâneas, ora integradas, ora desenvolvidas paralelamente. Não consideramos, entretanto, que essas sejam construções sinonímicas e, por isso, conforme sejam interpretadas, podem culminar em orientações pouco claras e em práticas pedagógicas distintas. Considerando-se que mudanças substanciais já foram implementadas a partir dos estudos da psicogênese da escrita, com os avanços já alcançados, é preciso que se tenha clareza dessas relações e de possibilidades de ação nessa perspectiva, para que não se incorra em acusações infundadas ou provenientes de interpretações ainda equivocadas a respeito das teorias, como o que há pouco ganhou destaque na mídia brasileira e no contexto político-educacional, em defesa do retorno ao método fônico. Cientes do *continuum* de ação em que se desenha um emaranhado de redes de naturezas diversas, é possível que os professores tenham mais segurança em suas práticas e percebam os caminhos produtivos que podem traçar.

Quando, em dadas ocasiões, professoras em formação pelo programa expressaram que não sabiam como atender à proposta do PNAIC nem como conciliá-la com as atividades que já desenvolviam em sala de aula, mostraram, na realidade, não compreender o que significa alfabetizar letrando, em contexto de letramento ou na perspectiva do letramento. Esperamos, assim, que nosso estudo contribua para esses esclarecimentos, mostrando que não se trata de abandonar todas as práticas até então assumidas e partir para um novo recomeço. Há, assim, um amplo horizonte, que permite inúmeras possibilidades para se atender a uma alfabetização que contribua com a participação cidadã, para o que não é suficiente aprender a registrar as relações letra e som; é preciso ir além, é preciso construir textos não apenas ortograficamente corretos, mas também adequados numa perspectiva discursiva.

Nesse sentido, nossas análises mostraram que, no material de formação do PNAIC, alfabetizar letrando ou na perspectiva do letramento significa, ao longo de todo o período, no geral, denominado de alfabetização, trabalhar tanto o sistema de

escrita como habilidades para seus usos sociais, num formato de práticas de análise linguística que ora se articulam a textos, ora não. Dentro de um *continuum* que atravessa toda essa etapa escolar, são opções pedagógicas válidas e relevantes, embora devam ainda ser repensadas, dado que se mostram presas a habilidades individuais, pouco críticas e caracteristicamente escolarizadas. Essa forma de abordagem para o aprendizado da escrita assinala memórias das práticas que outrora definiram o ensino da língua materna, bem como reflete interesses político-econômicos que têm marcado a história educacional no país.

Especificamente no que respeita às abordagens voltadas ao letramento social, o material formativo não aprofunda questões relativas aos contextos de produção de forma mais pontual. Os gêneros são lidos e trabalhados como que atendendo estritamente ao processo de escolarização, de modo que a abordagem de sua estrutura ou o reconhecimento de autorias e títulos parecem ser práticas satisfatórias ao professor e àqueles que têm orientado as ações escolares. Quanto às propostas de produção de texto escrito, embora em sua maioria sejam significativas e busquem ser miméticas aos contextos interacionais fora da escola, as funções comunicativas ainda se mantêm bastante limitadas ao espaço institucional e aos objetivos escolares, além de não serem trabalhadas sistematicamente.

Quanto à relação entre alfabetização e letramento, as práticas didáticas podem apenas integrar essas dimensões ou podem articulá-las. Constituindo ações integradas, a alfabetização não serve diretamente às práticas letradas em cada evento de letramento, mas têm momentos separados em que cada uma ganhará maior enfoque. Por outro lado, os cadernos também apresentam situações didáticas em que, ao lerem e escreverem, os alunos sentem a necessidade de esclarecimentos de natureza linguística; são, pois, práticas articuladas, tal como as rodas dentadas de um sistema de engrenagens, que funcionam simultaneamente visando a atender a um objetivo comum.

Para que o professor possa se mover dentro dessas possibilidades didático-metodológicas, é preciso que tenha clareza teórica e segurança de suas opções didáticas, segundo objetivos, metas e ganhos didáticos que ele consiga definir. Além disso, suas escolhas pedagógicas e as práticas que terão maior proeminência em sua sala de aula revelarão suas concepções, principalmente, de ensino-aprendizagem, de alfabetização e de língua.

Quanto a flutuações teórico-pragmáticas que também visualizamos no material formativo, elas parecem emergir do próprio contexto de produção dos cadernos, que congregam vozes de vários autores de diferentes áreas, com prevalência da Pedagogia ou da Educação e da Psicologia Cognitiva. Em contrapartida, em número bem menor são os autores com formação em Linguística Aplicada, reduto dos estudos sobre letramento; assim, a faceta linguística da alfabetização acaba por ser privilegiada nos fascículos. Parece não haver, assim, interação expressiva entre as áreas numa perspectiva mais transdisciplinar, de modo que os postulados fossem construídos na *interação* dos conhecimentos de todos os campos de pesquisa envolvidos, constituindo um sistema total, integrado, sem primazia de interesses e enfoques. No contexto do programa — e o dizemos no que diz respeito às áreas que se dedicam ao estudo da alfabetização e do letramento — sentimos que cada domínio contribui com as discussões, mas ainda se limitando a trabalhar cada qual com um aspecto do objeto, segundo o que lhe é próprio como campo científico.

Mas também, sob a perspectiva da Teoria Ator-Rede, é preciso considerar ainda que a configuração do programa e o enfoque por que se optou no momento de seu planejamento se relacionam também com questões de natureza política e ideológica. Um processo de alfabetização que se realiza nos moldes do letramento autônomo — portanto, mais marcadamente acrítico, apolítico e a-histórico — atende a interesses governamentais. Primeiramente, porque não visa a formar para o exercício pleno da cidadania, o que implicaria a problematização de contextos. Nesse sentido, cala aqueles que poderiam interferir nas políticas seletivas e ineficientes. Mas também porque se ajusta aos moldes das avaliações em larga escala, que visam a mostrar melhores índices educacionais no país. Com resultados positivos, alcançados graças à padronização de conhecimentos abordados em sala de aula e recobrados na prova, o país passa a ocupar patamar mais avançado na hierarquia internacional e dá ares de nação estável e segura, propícia a investimentos internacionais e outras decorrências relacionadas.

Assim, entendemos que a maior contribuição desta tese tenha sido mostrar os limites da proposta de se “alfabetizar letrando”, “na perspectiva do letramento” ou “em contextos de letramento”. Não se consegue, ainda, o domínio de uma articulação entre as facetas linguística, sociointeracional e cultural da alfabetização.

De fato, *alfabetiza-se e letra-se*, e muito proximamente das divisas do letramento autônomo. Isso porque, ao se trabalhar com os aspectos linguísticos da alfabetização, há um afastamento de sentidos, de significações, de determinantes culturais, sociais e políticos; é uma prática que parece se orientar sob a concepção de língua como um construto estático, abstrato, neutro, já que não responde à pergunta “a que serve tudo isso?”. Embora, lembramos, já se configure um processo de ensino-aprendizagem com um aluno agente e reflexivo.

Pode-se argumentar que a configuração do programa e sua opção metodológica relativa à abordagem das temáticas alfabetização e letramento respeitam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Mas, a nosso ver, ela é limitadora, ao instruir e não permitir que as crianças avancem em suas percepções de mundo e nos usos da escrita voltados a suas inquietações enquanto cidadãs que já são. Desse modo, introduz-se nos alunos a rotina do letramento escolar, ainda, de certa forma, sob conduta de silenciamento, de sujeição desde os anos iniciais na escola. Nos anos iniciais do ensino fundamental, estamos certas de que uma educação nesses moldes levará as crianças a apreenderem o SEA tão rápido se espere. Entretanto, questionamos: e depois? Isso não será suficiente para a formação plena do indivíduo; e já não o é, mesmo nessa fase principiante.

Ademais, reiteramos a real possibilidade de haver uma aprendizagem do SEA que seja significativa, o que implica servir a propósitos legítimos, para além do atendimento a comandos do professor. Essa possibilidade só existe quando as práticas de alfabetizar e letrar são articuladas, nas quais se procede à análise das estruturas da língua como uma necessidade do contexto. Nessas situações, o estudante reconhece o porquê de estar na escola, aprendendo a língua e sobre ela. Uma abordagem nesse sentido não significa deixar de trabalhar sistematicamente o sistema de escrita. Isso será feito, mas, conforme anseio de Ferreiro (FERREIRO, 2001 *apud* FRADE, 2003), por meio de textos que, primeiramente, ganhem sentidos; que não foram feitos para o ensino da leitura e da escrita, mas para serem lidos e escritos.

Em meio a esses embates, é, realmente, o professor alfabetizador que se destaca, não como culpado pelas mazelas da educação, mas como elemento-chave, definidor de ensino e aprendizagem significativos ou não. A depender de como ele assume autonomia no processo, conseguirá ou não ressignificar cânones e vencer resistências teórico-metodológicas. É ele que poderá encaminhar para uma

abordagem da língua que não se afaste da vida, que não se isente de significados e sentidos, que não se cale frente às questões de poder. Se a proposta é dar mais espaço para os infinitos gêneros textuais na sala de aula, é preciso que estes sejam abordados sob uma perspectiva discursiva, o que implica problematizar a realidade social, as relações de poder, questões políticas e ideológicas. Nessas condições é que se dará a formação completa dos estudantes, como cidadãos de direitos e deveres. Se o ensino não atende a esses interesses e se não capacita a participar integralmente das relações sociais, está fadado a ser inepto nesses campos.

Com essas discussões, respondemos, então, as questões que propusemos como orientadoras da pesquisa: esclarecemos como se compreende a expressão “alfabetizar letrando” no contexto do PNAIC; mostramos como as atividades de ensino sistemático e explícito do sistema de escrita se associam com os gêneros textuais; revelamos a influência da história da política de alfabetização no Brasil nesse programa de formação, bem como a influência das abordagens tradicionais da alfabetização nas propostas do Pacto. Além disso, propomos um processo de alfabetização que se aproxime mais do texto de circulação social, indo além da concepção de Soares para alfabetizar letrando. Embora talvez não se consiga torná-lo inteiramente significativo, no sentido de sempre se *articular* às práticas de interação social mediadas pela escrita fora do contexto escolar, que se possa pelo menos reverter a realidade de uma maioria de práticas caracteristicamente escolares.

Para futuras pesquisas, deixamos questionamentos: os egressos do curso de formação do PNAIC têm conseguido alfabetizar letrando? Sob que perspectivas teóricas o fazem?

Feitas essas considerações, reiteramos que elas não representam nenhum anseio por um programa que fosse a solução para os problemas relativos ao processo de alfabetização. Sabemos das limitações dos programas de formação e reconhecemos que há uma rede multifatorial que produz os cenários que têm se construído e até se mantido ao longo da história da educação no Brasil. Mas são provocações, sob a premissa de que é necessário que nos mantenhamos (educadores, pesquisadores e tantos outros) com inquieta desconfiância frente a tudo o que afeta e constrói o campo educacional. Faz parte da formação de nossa autonomia, da nossa constituição como sujeitos autores.

Por fim, essa é a nossa leitura. E, sob o parâmetro da pesquisa interpretativista, não se trata de ler certo ou errado. Trata-se de uma ação de pesquisa que foi delineada e construída social e historicamente. É uma possibilidade de interpretação a partir de nossas vivências e leituras, de nossas pretensões para o ensino como profissional da educação e, por que não, como mãe de meninos que estão sendo alfabetizados — se nos for permitido inserir uma terceira pessoa ao conjunto do “nós” que optamos por empregar ao longo de toda a tese. A esta mãe, a metodologia de se alfabetizar primordialmente por palavras soltas, descontextualizadas, e a partir de atividades linguísticas puramente técnicas, se assim podemos dizer, é mais fácil, rápida, mas jamais suficiente. Além disso, ela vê a figura das crianças que querem entender o mundo, que querem compreender o que, por que e para que a mãe tanto lê; que querem assimilar o que o pai faz no trabalho, o que lê, por que e para que; e que querem também registrar seus escritos. Usamos a língua para ler e produzir textos e, tantas vezes, mediamos também nossa fala por textos escritos; ela serve a um propósito interacional. É esse propósito que deve aflorar, avolumar-se nas abordagens alfabetizadoras.

Encerramos, assim, este estudo, cientes de seus limites e, até mesmo, de suas relatividades aos olhares constituídos de outras redes e, portanto, de outras influências teóricas e práticas. Acreditamos que nossa pesquisa contribuiu para suscitar questionamentos quanto ao que se tem apreendido como alfabetizar letrando e quanto ao que tem sido realizado nesse sentido, tanto nas formações continuadas quanto nas salas de aula. Também, esperamos que este trabalho seja provocativo a ponto de estimular professores alfabetizadores à autorreflexão, para que revejam suas práticas e almejem, sempre mais, contribuir com a formação plena daqueles que, com eles, constroem saberes diariamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Estudos em EJA). *E-book*, não paginado. Capítulo 1.

ALFALETRANDO. **Desenvolvimento Psicogenético**: Silábica sem e com valor sonoro. Direção: Paulo Aspis. Edição: Régis Horta, Paulo Aspis. [s.l.], jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R2eLC8GHD-4>>. Acesso em: 12 out. 2018.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMARAL, Ana Lúcia Amaral. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos A. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (E-book)

ANNUNCIATO, Pedro. A alfabetização no Brasil não avança. O Pnaic falhou? **Nova Escola**, 7 nov. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – SP, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BASÍLIO, Ana Luíza. “Pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância”. **Carta Educação**, 25 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827**, p. 71, v. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-norma-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. N. 7, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006a.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006c, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 8.035-b de 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1029286&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

_____. Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**: ano 3, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**: ano 2: unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**: ano 2: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para todos**: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012k. Seção 1, n. 129.

_____. Ministério da Educação. Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2012l.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012m.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012n. 39 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Ludicidade na sala de aula**: ano 1, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula**: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**: ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**: ano 2, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O último ano do ciclo de alfabetização**: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.

Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejando a alfabetização:** integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Planejamento escolar:** alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento:** ano 2, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012y.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares:** ano 3, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012z.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças:** ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012aa.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias:** ano 02, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012bb.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de reinventar histórias:** ano 3, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012cc.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** documento básico. Brasília, DF: Inep, 2013a, 20 p.

_____. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, 25 abr. 2013b. Seção 1.

_____. Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 6, 7 fev. 2013c. Seção 1.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013d. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE n. 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013e.

_____. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013f.

_____. **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: Inep, 2015a. 115 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015b. 120 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015d. 76 p.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016a, p. 23.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 2016b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016c, p. 23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento**: apresentação.

2016d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36531-programa-nacional-de-formacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Educacao_Infantil_e_Ensino_Fundamental.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017c, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador 2017. Brasília, DF: MEC, 2017d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I. Brasília, DF: MEC, 2017e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 2018a, n. 4, Seção 1, pág. 15. Disponível em:

<http://www.lex.com.br/legis_27598533_PORTARIA_N_4_DE_4_DE_JANEIRO_DE_2018.aspx>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação / Gabinete do Ministro. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev. 2018b, n. 37, Seção 1, p. 54-55. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018c.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019a. Edição 70-A, Seção 1, Extra, p. 15. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em: 7 jun. 2019.

_____. Portaria n. 271, de 22 de março de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mar. 2019b. Edição 57, Seção 1, p. 59. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 331-338, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530/1289>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 2012, 9., Caxias do Sul - RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2012. v. 1. p. 1-16.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. **Magda Soares responde**. 22 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 295-316.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 344 p. (Coleção educação em ciências.)

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mírian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUC-SP, 1996. p. 75-124.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. 40. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s. d.].

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/legislacao_deficientes/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DILMA ressalta que alfabetização infantil é ponto estratégico para o país. Palácio do Planalto / Brasília – Lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa. 8 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EMILIA Ferreiro aprofunda o universo da alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 1985. Caderno Educação e Ciência, p. 14.

ESTADÃO. Aluno brasileiro consegue ler, mas não entende nada. **Estadão**, São Paulo, 4 dez. 2001. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,aluno-brasileiro-consegue-ler-mas-nao-entende-nada,20011204p34381>>. Acesso em: 18 maio 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro?], v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Capítulo 1, p. 45-63.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Parceria entre mestrado profissional e programa de formação. In: SILVA, Wagner Rodrigues; BEDRAN, Patrícia Fabiana; BARBOSA, Selma Abdalla (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 189-206.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Paula. ‘Catástrofe nacional’, dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização. **O Globo**, 26 out. 2017. Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERREIRO, Emília. Leitura, bibliotecas, a alfabetização. **Jornal Proler**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 4-5, out./nov. 2001. Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Fundação Biblioteca Nacional.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

_____. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 15-29, mar./abr. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Loureço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. 4. ed., 5. impr. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 2004.

FREITAS, Mirella de Oliveira. Formação para pesquisa nos cursos de Licenciatura em Letras: pela transformação do ensino básico. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 30, p. 21-32, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9380/4947>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p. 76-88, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1277>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/275/27503706.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>> Acesso em: 26 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maira Tomayno de Melo; SILVA, Luciana Prazeres da. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca

Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p. 59-74.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GUARESCHI, Neusa et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene N. et al. (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004. p. 177-194.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 129-142.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 269 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o trabalho de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

_____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, Denize Elena Garcia; VIEIRA, Josênia Antumes (Org.). **Análise do Discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002. p. 187-202.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [S.l.]: Cefiel / IEL / Unicamp, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.)

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012. Bauru; São Paulo: Edusc, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Estudos em EJA). *E-book*, não paginado. Capítulo 7.

LEÃO, Silse Teixeira de Freitas Lemos. Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005. **Anais...** São Luiz, MA: UFMA, 2005. Disponível em: <
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

LIMA, Jonas Pereira; SILVA, Wagner Rodrigues; PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Problematização da proposta “Escola sem Partido” na perspectiva do letramento ideológico. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 146-161, set./dez. 2017.

MAGDA Soares – Alfabetização e Letramento. Vídeo enviado ao YouTube por Escola Cidadã, Alvorada – RS, 1 ago. 2013. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENDONÇA, Onaide Schwart; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Sônia Maria Coelho (Org.). **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 36-56. Disponível em:
 <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, [São Paulo], v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

_____. Contextos Institucionais em Linguística Aplicada: Novos Rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

_____. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino). *E-book*.

_____. A consciência fonológica de alfabetizandos jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Estudos em EJA). *E-book*, não paginado. Capítulo 3.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e LEAL, Telma F. (Org.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-142.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. Brasília, MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). **HISTEDBR**, Navegando na História da Educação Brasileira – 20 anos (1986-2006). Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftnref1>. Acesso em: 10 set. 2018.

NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2002. p. 219-256.

OBSERVATÓRIO DO PNE, OPNE. **Plano Nacional de Educação completa 3 anos e é preciso avançar no seu cumprimento**. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/3-anos-de-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

“O PROBLEMA não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **Cadernos cenpec** – Revista do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 6, n. 1, p.143-164, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367>>. Acesso em: 21 maio 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

_____. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. **Posthumanist Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2018.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO, Edna Maria da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.104-115, jan.-jun. 2014.

PERES, Eliane. “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 2016, 11., Curitiba – PR. **Anais...** Curitiba, PR: UFPR-ANPEDSul, 2016. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetização-e-Letramento.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

PINTO, Clovis Cerretto. **Mudança nas Organizações e a Teoria Ator-Rede: humanos e não-humanos em controvérsias**. São Paulo: Mackenzie, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROCHA, Gladys Agmar Sá. **Português: Uma proposta para o letramento: Livro de alfabetização**. Supervisão Magda Becker Soares. São Paulo: Moderna, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS; Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 11 dez. 1920, p. 7657.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos A. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. (eBook)

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. reimpr. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.). p. 161-199.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá, PR: Eduem, 2011. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1Skru128r2nziqRDbqf609iY2bTc2DbDc>>. Acesso em: 16 maio 2019.

_____. Polêmica da Alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 58, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100219&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 6 jun. 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues et al. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (Org.). **Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 263-293.

SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614/209209210254>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Português**: uma proposta para o letramento: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. _____. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. rev. e ampl., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Maciel. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/298/29832304/>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização. In: _____. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2002. p. 7-18.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio

(Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VANINI, Eduardo; FERREIRA, Paula. Um em cada cinco alunos do 3º ano fundamental não entende o que está lendo. **O Globo**, 17 set. 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/um-em-cada-cinco-alunos-do-3-ano-fundamental-nao-entende-que-esta-lendo-17520233>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 147-171, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos A. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. (E-book)

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. de M. **A formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. **Ciclo Básico**, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, p. 94-104, 1988. Disponível em: <<http://www.colegiojohnkennedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-25-04/TEXT0%20TELMMA%20WEISZ.pdf>>.

YAMAMOTO, Karina. Governo federal suspende prova de alfabetização em 2015. **Uol Educação**, São Paulo, 18 ago. 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi3h4_UgOXbAhUBEZAKHQWiDX4QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FEy4N6DD7.doc&usq=AOvVaw0tiZKYLKLrkckFEu6xGcqJ>. Acesso em: 07 ago. 2017.

ANEXO 1 – RELATOS ANALISADOS, IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Relatos	Caderno / páginas	Classificação ⁶²
<p>(1)</p> <p>“Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um período de sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como identificar quais hipóteses da língua escrita em que as crianças encontravam-se para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo ano. [A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma lista de palavras de um mesmo grupo semântico que, no caso desta turma, escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO)]. Em outro momento fiz aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1º ano, em seguida foram tabulados os acertos de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. Com o resultado desta sondagem organizei as primeiras atividades para que pudesse fazer as intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. Como, no grupo de dezessete alunos, doze estavam no nível pré-silábico, iniciei as atividades partindo do nome das crianças, para que as crianças entrassem em contato com a leitura e a escrita através do que lhe pertence, que é o seu nome. Elaborei também um quadro, para que, no final de cada bimestre, pudesse manter um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de escrita das crianças, pois é através das sondagens e da observação cuidadosa e constante das produções dos alunos durante o ano, que eu posso saber em que momento se encontra cada um, e se a minha rotina está funcionando, e como posso ajustar o planejamento do meu trabalho para que, no final do ano letivo, todos estejam alfabetizados.”</p>	<p>Ano 1, Unidade 1, p. 27-28</p>	<p>NC NS Verificação de aprendizagem do SEA (1)</p>

⁶² Legenda: **C S** – Contextualizada, significativa; **C NS** – Contextualizada, não significativa; **NC NS** – Não contextualizada, não significativa. Observação: Cada atividade foi delimitada por colchetes [].

<p>(2)</p> <p>“Paralelamente às atividades permanentes, também utilizo na rotina semanal as sequências didáticas que organizo para atingir os objetivos didáticos relacionados às diferentes áreas. A duração desta sequência é variável de acordo com o conteúdo escolhido: em algumas situações pode levar duas semanas, um mês ou mais e é praticada duas ou três vezes por semana. No mês de maio iniciei uma sequência a partir de uma cantiga (O jacaré – Newton Helliton). Após a exploração do texto, realizei atividades coletivas e outras diferenciadas de acordo com os conhecimentos das crianças. No dia seguinte trouxe para sala a parlenda Jacaré com Catapora, e após a leitura do texto [propus atividades de identificação das rimas] e de comparação da parlenda com o estilo literário do texto anterior (cantiga). Depois utilizei o poema Jacaré, do livro Alfabetário de José de Nicola e pude ler e comparar com as crianças diferentes versões a partir de uma temática. Em outro momento trouxe para sala um texto informativo sobre animais em extinção, já que o texto de José de Nicola aborda sobre a exploração deste animal para confecção de bolsas e calçados.”</p>	<p>Ano 1, Unidade 2, p. 23</p>	<p>C NS Reflexão fonológica (1)</p>
<p>(3)</p> <p>“Outra atividade que também entra na minha rotina são os projetos didáticos que são articulados aos objetivos didáticos propostos no plano anual para a classe, principalmente nas outras áreas de ensino (Ciências, História, Geografia e Artes). Na escola em que trabalho, anualmente vivenciamos alguns projetos didáticos. Neste ano letivo (2012) há um projeto anual cuja temática é 100 anos de Luiz Gonzaga. Relacionado a esse projeto anual, há projetos a serem desenvolvidos por trimestre, vinculados ao contexto da sustentabilidade (1º trimestre: Lixo: poluição ambiental, coleta e reciclagem/2º trimestre: Água: importância, consumo e poluição).</p> <p>Como os alunos do 1º ano recebem livros didáticos dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, não posso deixar de inseri-los em minha rotina e isso acontece semanalmente. Quando a unidade do livro não está contextualizada dentro do que estou vivenciando na semana, procuro contextualizá-la na temática do livro. Por exemplo, na quinzena de maio na unidade do LD de matemática, o objetivo era o ensino dos números ordinais, então antes de utilizarmos o livro, vivenciei com as crianças algumas atividades (a música: Terezinha de Jesus, que fala dos números em ordem, e a exploração da lista da chamada da classe) e em seguida utilizamos o livro. Em outro momento, como o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa trata sobre a utilização da agenda, [realizei um trabalho com o nome das crianças, solicitei que cada um trouxesse para sala o número do telefone da sua casa ou dos pais, e</p>	<p>Ano 1, Unidade 2, p. 24-25</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

<p>no dia seguinte construímos coletivamente uma agenda da classe, explorando o alfabeto, a partir da lista dos nomes.] Esta atividade foi bastante interessante porque a partir desta vivência eles passaram a comunicar-se por telefone, uns com os outros. Foi uma atividade desenvolvida em grupo que trouxe o contexto social da utilização de uma agenda.</p> <p>Além de todas as atividades explicitadas anteriormente, que estão inseridas na minha rotina, também utilizo com regularidade (dois ou três dias na semana) outro recurso que tem auxiliado no avanço da aprendizagem dos alunos, que são os jogos da área de linguagem, como os que foram distribuídos pelo MEC. Estes jogos proporcionam aos alunos desafios constantes e reflexão sobre o sistema de escrita. É muito importante a utilização desses jogos, já que essa faixa etária necessita de brincadeiras para o seu desenvolvimento e socializar o que sabem com seus colegas. Quando utilizo determinados jogos, inicialmente explico as regras e jogo com as crianças em pequenos grupos. Em outros momentos eles escolhem os jogos de acordo com o que aprenderam. Também tenho a oportunidade de agrupá-los de acordo com os níveis de compreensão da escrita que se encontram.”</p>		
<p>(4)</p> <p>“Uma atividade interessante do LD, que percebemos o quanto “surtiu efeito” na turma, foi a que trazia uma parlenda assim:</p> <p style="text-align: center;"> QUEM COCHICHA, O RABO ESPICHA. QUEM CUTUCA, O RABO ENCURTA. VIVA EU, VIVA TU, VIVA O RABO DO TATU. </p> <p>[No primeiro momento, lemos para a turma um cartaz com a parlenda e a ilustração iguais às do livro. Destacamos a palavra TATU.] Perguntamos à turma se alguém sabia o que era um tatu. A maioria disse que sabia:</p> <p>– Sim, tia, já vi na televisão, respondeu Kaillan, todo entusiasmado.</p> <p>– Já, tia, mas nunca vi um de verdade, disse Artur.</p> <p>Indaguei se alguém sabia onde estava escrita a palavra “TATU”. 50% da turma acertou, apontando com o dedo</p>	<p>Ano 1, Unidade 3, p. 29-30</p>	<p>C NS Reflexão fonológica (3)</p>

para a palavra no cartaz. Em seguida, perguntei sobre [o que essas palavras tinham em comum: “COCHICHA e ESPICHA” e “ESCUTA e ENCURTA”. Um deles me respondeu pensativo:

– O...“CHA”?? O “CHA” DE “COCHICHA” é o mesmo de “ESPICHA”. Vê, tia: CO-CHI-CHA, ES-PI-CHA (falando mais alto a última sílaba das duas palavras).

– Muito bem! – respondi, sorrindo. E “ESCUTA e ENCURTA”? – indaguei.

Muitos ficaram repetindo silabando, uns baixinho e outros mais alto:

– ES-CU-TA, EN-CUR-TA. Já sei tia, já sei tia, o “TA”.

– Isso mesmo, o som final – respondi.

Perguntei se tinham outras palavras com esse som final, que não estavam no texto. Tainá disse:

– ENXUTA, CHUTA.

Através do cartaz, perguntei:

– E TU e TATU?

Todos em coro, rindo e tentando responder primeiro, falaram:

– O TU, tia, o TU... O TU, tia, o TU...]

E foi assim que introduzimos o gênero textual PARLENDIA, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema. Dando prosseguimento às atividades escritas do livro, pedi para os alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra “TATU”. Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldade nas atividades em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Passei de banca em banca para ajudá-los. Busquei dar destaque para a última questão do LD, que era para [escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever.]

Num segundo momento, trouxe uma atividade complementar à do livro, em que havia questões que exploravam a reflexão fonológica. O texto era um poema de Sérgio Caparelli, “O buraco do tatu”. Logo, pudemos comparar com os alunos a diferença entre o gênero parlenda e o gênero poema. [Vimos também as rimas entre as palavras: “DIA e BAHIA”, “MONTES e HORIZONTE”, “CHÃO e JAPÃO”]. Para mim, foi bastante relevante a atividade complementar, fazendo com que os alunos refletissem mais sobre as palavras enquanto sequência sonora, o que contribui muito para a compreensão dos princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética.”

<p>(5)</p> <p>[“Dividimos a turma de 24 alunos em 6 grupos e usamos um repertório de 10 figuras. À medida que mostrávamos cada figura, pedíamos que os alunos montassem, com o alfabeto móvel, o nome daquela figura e que depois cada um escrevesse na folha. As figuras ilustravam SACOLA, SAIA, BOLA, BOCA, PATO, PRATO, MALA, MOLA, FOCA e FLOR.”]</p> <p>Antes de mostrar cada figura aos alunos, na intenção de despertar a curiosidade e deixar a aula mais divertida, fizemos algumas perguntas, como: “o que nós levamos para carregar as compras da feira e supermercado?” ou criávamos adivinhações com dicas como: “serve para guardar roupas e objetos quando uma pessoa vai viajar” ou “é cheirosa e existe na natureza de várias cores”. Assim, quando eles descobriam o nome da figura, colocávamos a mesma afixada no quadro, para todos visualizarem, dizendo:</p> <p>– Agora montem o nome com as letras, depois escrevam no papel.</p> <p>Um fato importante é que, na divisão dos grupos, tentamos colocar as crianças em níveis de escrita o mais diferente possível. No “grupo 4”, Alaíde (nível silábico) montou a palavra SACOLA como “AOA”. Em seguida, pedimos que Alaíde lesse, apontando com o dedo a palavra montada. Logo ela leu e apontou, respectivamente, o “A” para o “SA”, o “O” para o “CO” e o “A” para o “LA”. Sara (silábico-alfabética) disse logo:</p> <p>– Tá faltando o “S”, menina!!!</p> <p>Alaíde respondeu:</p> <p>– Onde?</p> <p>Sara pegou rápido a letra “S”, dizendo:</p> <p>– Aqui no começo, perto do “A”.</p> <p>A palavra, então, ficou assim “SAOA”. Pedimos para Sara ler, apontando. Ela olhou para as letras, lendo baixinho, parou e pensou por alguns segundos...</p> <p>– Ah, tia tá faltando o L aqui.</p> <p>A palavra ficou “SAOAL”. Em seguida, Luiz Henrique (de nível silábico) falou eufórico:</p> <p>– Tá trocado, tá trocado!</p> <p>E arrumou, ficando assim “SAOLA”. Pedimos para registrarem na folha. No “grupo 5”, Tainá (nível alfabético) foi a primeira a terminar. Ela escreveu “SACOLA”. Pedi pra ela ler apontando, em seguida ela leu rapidamente, deslizando o dedinho:</p> <p>– SACOLA.</p> <p>Perguntamos ao grupo se, em “SACOLA”, que Tainá</p>	<p>Ano 1, Unidade 3, p. 32-34</p>	<p>NC NS Apropriação do sistema de escrita (2)</p>
--	---	---

<p>montou, existia outra palavra “dentro”. Adrielly (nível silábico-alfabético), do mesmo grupo, pensou na palavra e falou baixinho:</p> <p>– Hum, SA-CO... tem, SACO.</p> <p>– COLA, disse rapidamente Paulo (nível silábico), tem COLA, vê SA-COLA.</p> <p>Parabenizamos o grupo, e pedimos para Paulo apontar a palavra “COLA”, dentro de “SACOLA”. Ao falar o “CO”, ele apontou para o “O”; e o “LA”, ele apontou para o “A”. Tainá destacou as sílabas, afastando-as:</p> <p>– São essas daqui. (Afastou o “CO” e o “LA”, depois juntou “COLA”).</p> <p>Pedimos para Adrielly ler, apontando onde estava “SACO”, “dentro” de “SACOLA”; ela apontou com o dedinho e disse:</p> <p>– S com A, SA; e C com O, CO.</p> <p>E concluiu:</p> <p>– SACO.</p> <p>No “grupo 1”, Thaissa (nível alfabético) ao montar com as letras a palavra “PRATO”, fez “PATO”. Depois pensou e perguntou:</p> <p>– Tia, o que está faltando? Assim fica PATO.</p> <p>– Uma letrinha “intrometida” – eu disse, sorrindo.</p> <p>– Já sei, o “R”!</p> <p>Ela colocou o “R” assim: “PARTO” e leu baixinho, alongando as sílabas:</p> <p>– PAR...TO, não, não peraí PRA...TO. PRATO, pronto, tia, olha: PRATO.</p> <p>Do “grupo 3”, vamos falar de Maria Letícia (nível silábico-alfabético) que, ao montar a palavra “MALA”, colocou “LAMA”. Pedimos para ela ler, ela leu “MALA” de trás pra frente. Então lhe perguntamos:</p> <p>– E se lermos da esquerda para a direita, como fica?</p> <p>Ela disse:</p> <p>– LAMA.</p> <p>Em seguida, arrumou assim “AMLA”, olhou e arrumou mais uma vez “MALA”, e leu:</p> <p>– MALA.</p> <p>No “grupo 2”, Yasmin (nível alfabético) montou a palavra “FLOR” assim: “FULOR”. Pedimos que ela lesse, ela leu deslizando o dedinho:</p> <p>– FLOR.</p> <p>No “grupo 6”, Tefanne (nível alfabético), ao montar a palavra “FLOR”, fez inicialmente assim “FBLOR”, pedimos</p>		
--	--	--

<p>que lesse. Ela leu “EFE” “LOR”. Depois tirou o “B” e colocou o “R,” ficando “FRLO”, tentou ler... reorganizou as letras e, finalmente, se convenceu, dizendo:</p> <p>– Agora, “FLOR”.</p> <p>[“No final, realizamos uma correção coletiva, pedindo que observassem a escrita das palavras, ao lado das figuras afixadas no quadro. E que anotassem aquelas que estavam diferentes da forma como tinham escrito.”]</p>		
<p>(6)</p> <p style="text-align: center;">Relatando a Aula...</p> <p>“No primeiro momento, lemos em voz alta as regras do jogo, discutimos com os alunos como era o seu funcionamento e tiramos todas as dúvidas. Os alunos sempre ficam bastante eufóricos para jogar. Dividimos a turma de 24 alunos em 4 grupos assim denominados “A”, “B”, “C” e “D”. Distribuí as cartelas e as fichas e em voz alta fomos identificando as figuras, junto aos alunos, para que eles olhassem e verificassem o que elas realmente estavam representando.</p> <p>Assim, expliquei: “Vocês deverão observar com atenção o nome da figura de cada ficha e colocá-la em cima da figura da cartela que possua, em seu nome, o mesmo som final que o da ficha. Por exemplo, se eu tivesse uma ficha com o nome PÃO, em qual figura da cartela eu colocaria em cima?”. Yasmin do grupo “D” respondeu rapidamente, “AVIÃO, AVIÃO, AVIÃO”.</p> <p>Então, falei: “Muito bem! Mas, por que “AVIÃO”? Luiz Henrique, do grupo “C”, respondeu: “Porque termina em “ÃO”, vê tia “PÃO, AVI-ÃO”. Entusiasmada, respondi: “Joia, isso mesmo! Vence o jogo quem terminar primeiro e estiver com a cartela preenchida corretamente. Se tiverem dúvidas, estarei aqui pra ajudar”.</p> <p>Depois que dei o sinal e os alunos iniciaram o jogo, Taissa do grupo “A” perguntou: “O FA de GARRAFA é o mesmo FA de GIRAFA, né?”. No mesmo grupo, Kaillan falou: “O ENTE de DENTE é o mesmo ENTE de PRESENTE e de PENTE”. Taissa disse: – “E pode, tia, ter outras palavras?”. Respondi: “Claro, existem outras palavras que terminam com o mesmo som, que não estão representadas aí pelas figuras, lembra de PÃO que falei no início?”.</p> <p>O grupo “C” estava tendo dificuldades, fui até eles e percebi que estavam atrapalhados com o “som inicial” e o “som final”: ora tentavam comparar as palavras representadas pelas figuras através do som inicial, ora através do som final. Paulo disse: “FACA”, “CADEIRA”. Concluiu: “O mesmo CA de FACA é o mesmo CA de CADEIRA, tá certo tia?”</p> <p>Respondi: “Sim, tá certo. Mas, o som CA de CADEIRA</p>	<p>Ano 1, Unidade 3, p. 38-39</p>	<p style="text-align: center;">C S Reflexão fonológica (1)</p>

<p>está no primeiro pedacinho da palavra e o “CA” de FACA está no final”. Batendo palmas e dando ênfase ao “CA”, tentei fazê-lo entender a diferença: “CA-DEI-RA, a primeira palma está para o CA e, em FA-CA, o CA está na última palma, percebe?”. Ele repetiu batendo palmas e respondeu: “Então a última palma de CA-DEI-RA é para o /Ra/?”. Respondi: “Sim, é para o /Ra/”. Perguntei: “E qual seria, na cartela, a figura que tem no nome o som /Ka/ no final, igual a FACA?”. Ele procurou, falando o nome de outras figuras, até que encontrou e disse feliz: “VACA”. E batendo palmas falou, dando ênfase ao CA: “VA-CA”.</p> <p>Logo, continuaram jogando, quando um integrante do grupo A gritou: “Parou, terminamos, tia!”. Conferi e a cartela estava toda correta. Verificamos quantas fichas foram colocadas nas cartelas de cada grupo.</p> <p>Em outra aula, realizamos uma atividade de cruzadinha com algumas palavras do “Caça-Rimas” associadas às figuras. Em outra atividade, realizamos um “Caça-Palavras” com algumas palavras do Caça-Rimas, inclusive com as figuras sendo associadas às palavras, para que as crianças circulassem as palavras com segmentos sonoros iguais.</p> <p>Repetimos o jogo em outros momentos, variando os integrantes dos grupos. Os alunos sempre se mostram muito alegres e interessados nas atividades com jogos. Destacamos os avanços que esse tipo de atividade proporciona às hipóteses das crianças em relação ao nosso sistema de escrita.”</p>		
<p>(7)</p> <p>“Fiz a escolha desse livro [Folclore Brasileiro Infantil, de Célia Ruiz Ibáñez] por possuir letras graúdas e bem definidas, além de textos curtos, que abordam brincadeiras infantis do nosso rico folclore. Como nele (no folclore) existem várias brincadeiras orais com as palavras, isto facilitou, no momento do trabalho com o texto propriamente dito, além das muitas possibilidades de diversificar atividades em relação à apropriação do nosso sistema de escrita.</p> <p>Apresentamos a obra aos alunos, fazendo suspense em relação ao que se tratava, o que sempre fazemos em “Nossa Hora da História” (momento em que lemos histórias para a turma). Muitos responderam que era sobre o “Sítio do Pica-pau Amarelo”, outros que era uma história sobre as crianças da capa, até que uma aluna respondeu que era sobre brincadeiras de roda, pois a ilustração da capa mostrava tal brinquedo. Em seguida, falei: “Além de CANTIGAS DE RODA existem outras brincadeiras. Quais seriam?”. As crianças relataram várias brincadeiras e respondíamos sim ou não. Uma delas perguntou: “Tem aquela tia, O QUE É, O QUE É?”. Então, respondi toda animada: “Sim, acertou!”. E assim, as crianças descobriram todas as brincadeiras contidas</p>	<p>Ano 1, Unidade 3, p. 41-42</p>	<p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1) Reflexão fonológica (1)</p> <p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

no livro. Depois abordamos informações importantes, como título, autora, ilustradora e editor.

No segundo momento, fomos ao pátio da escola e realizamos brincadeiras de roda, com as cantigas já conhecidas pelas crianças, como “Ciranda Cirandinha”, “Samba Lelê”, “Caranguejo”, “A barca virou”, “Mestre André”. As crianças adoraram, pedindo para que repetíssemos mais uma vez. Repetimos e, no final, cantamos “Peixe vivo”. Com gestos, embalando um bebê imaginário, cantamos “Boi da cara preta”. Voltamos à sala, **[abri o livro e transcrevi no quadro o texto “Caranguejo”.**

Indaguei às crianças qual seria a cantiga de roda escrita no quadro. Uma aluna silábico-alfabética leu: “CA...CARA..JO”, CARANGUEJO, tia!”. E todos começaram a cantar... Disse: “muito bem!”. **Em seguida, solicitei que escrevessem a cantiga no caderno e circulassem a palavra caranguejo.]**

Quando acabaram, **[perguntei quantas vezes eles acharam a palavra caranguejo no texto, depois qual a primeira sílaba da palavra “caranguejo”.** Vários alunos responderam ao mesmo tempo: “CA”. Continuei indagando: “Que outras palavras começam com “CA”? Um aluno silábico respondeu: “CA, de CASA, tia”. E batendo palmas para cada sílaba, disse: “Vê tia, CA-SA, CA-RAN-GUE-JO”. Uma aluna silábica, disse: “CA de CAVALO e CA de VACA, né, tia?”. Falei: “Sim, o CA de CA-VA-LO é o mesmo CA de VACA e é o mesmo “CA” de CARANGUEJO, só que em VACA, o “CA” está na última sílaba. E batendo palmas para cada sílaba, respondi: VA-CA, dando ênfase à última sílaba”.]

Logo depois de terminarem a atividade no caderno, pedi para formarem duplas, distribuí o texto “SAMBA LELÊ” e pedi que lessem o título, dando antes as seguintes pistas: “Também é uma cantiga de roda”, “fala de alguém que está com a cabeça quebrada”. Uma aluna alfabética leu: “SABA LELE”, depois concluiu, “SAMBA LELÊ, é Samba Lelê”. Indaguei: “Nesse texto, tem alguma palavra que inicia com o CA de CARANGUEJO, uma aluna respondeu apontando com o dedinho: “CA...CABEÇA”. Pedi para circularem a palavra CABEÇA, no texto. Em seguida, levantei a seguinte questão: “CABEÇA tem quantas letras? E quantos pedaços, quando a gente fala?”. Acrescentando, perguntei qual era o primeiro pedaço e o último. Uma aluna silábico-alfabética respondeu que o primeiro era o “CA” e o último era “ÇA”, mas que esse “ÇA” não era com “S”, mas com “C” e um tracinho embaixo, e que assim o “C” tinha o mesmo som do “S”.

Para finalizar, distribuí uma pequena folha com uma **[atividade de caça-palavras]**, cujas palavras a serem “caçadas” tinham em comum a sílaba “CA”. Foram elas,

<p>CARANGUEJO, CAVALO, CASA, CABEÇA, BOCA e VACA. Logo, esse tipo de atividade fez o aluno avançar em relação a sua hipótese de leitura e escrita, visto que provocou a reflexão sobre os princípios do SEA, de um jeito gostoso e produtivo.”</p>		
<p>(8)</p> <p>[...] Um tipo de situação que realizo acontece da seguinte forma: organizo pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada um sua vez. Acompanho o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentam. Muitas vezes, utilizo algum jogo que tem na escola e mudo as regras de acordo com as necessidades. É comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado. Costumo perguntar a opinião da turma quando o jogo termina.</p> <p>Por exemplo, [o jogo “Quem escreve sou eu”]. [Após o uso sugerido pelo guia que vem junto com o jogo, desafiei o grupo a registrar no caderno e em ordem alfabética as palavras das cartelas.] Essa proposta foi feita para as crianças que já estavam com mais conhecimentos sobre o sistema de escrita. As outras brincaram com outros jogos. [...]</p>	<p>Unidade 1, Ano 4, p. 32</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
<p>(9)</p> <p>[...] Quanto aos usos [de jogos] que faço em momentos mais coletivos, também faço de diferentes maneiras. Acontecem geralmente da seguinte forma: convido os alunos a participarem do jogo e chamo atenção para as regras do jogo, lendo as instruções. Quando o jogo é conhecido por elas ou já foi vivenciado, pergunto como jogá-lo, estimulando as crianças a produzir texto de instruções orais. Isso é bom para estimular o desenvolvimento da oralidade.</p> <p>Um exemplo de situação desse tipo foi [o trabalho com o jogo popular ‘Chicotinho queimado’]. Perguntei quem conhecia a brincadeira e depois que todos tinham entendido como era, começamos a brincar. A brincadeira consistia em esconder uma ficha para que as crianças procurassem. Durante a procura pelas crianças, eu dava as pistas: “tá frio... tá quente”. “Tá frio”, eu dizia quando a criança estava longe da ficha; “tá quente”, era quando a criança chegava perto. Quando uma criança encontrava o ‘chicotinho queimado’, deveria ler a palavra que estava sob o mesmo. Quando não conseguia, eu dava pistas ou as demais crianças ajudavam.] Em lugar de pedir para ler uma palavra também podemos pedir a leitura de um texto. [...]</p>	<p>Ano 1, Unidade 4, p. 32-33</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
<p>(10)</p> <p>Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula</p> <p>“Tendo como base os registros de acompanhamento de</p>	<p>Ano 1, Unidade 4, p. 34-35</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

<p>aprendizagem das crianças, realizados sem perder de vista a proposta pedagógica da Rede, defino quais jogos vou utilizar. Parto também das avaliações diárias que realizo em sala, nas quais as crianças opinam sobre as atividades realizadas, por exemplo, sobre os jogos anteriormente vivenciados, se gostaram ou não, se gostariam de jogar novamente. Muitas vezes, amplio suas possibilidades de uso dos jogos de que eles mais gostam.</p> <p>Em um dia, resolvi utilizar o jogo “Troca – letras”. Inicialmente apresentei o jogo, mostrando a caixa e lendo as regras. Informei o quanto isso é importante para o desenvolvimento das partidas, além de discutir sobre a função social desse gênero textual. Depois, fiz o convite para as jogadas. Houve muito entusiasmo e algumas crianças pediram para participar. Disse para elas que, naquele dia, algumas crianças participariam e no outro dia, as outras também iriam brincar.</p> <p>Como dito anteriormente, os registros de acompanhamento de aprendizagem foram base para o uso dos jogos, pois é por meio deles que visualizo o nível de leitura e escrita em que se encontra cada criança e organizo as intervenções, a fim de atender às necessidades das mesmas. A turma foi arrumada em 2 grupos: um com o jogo, outro com a leitura de livros do PNBE.</p> <p>[O “Troca-letras” foi usado primeiro com o grupo que apresentava mais dificuldades. Antes de começar a partida, informei que seria uma escrita diferente, sem usar lápis. Então, distribuí as cartelas com figuras e solicitei a cada integrante do grupo a escrita do nome da sua figura com as fichas das letras. Terminadas as escritas espontâneas, chegou o momento das correções, nas quais coletivamente as crianças iam tentando descobrir a grafia correta do nome de cada desenho da rodada, contando com minhas intervenções. Eu ia intervindo de modo a levá-los à reflexão sobre a escrita e oportunizando a leitura a partir das pistas oferecidas.]</p> <p>Nessa experiência, registro o envolvimento das crianças na realização dos jogos, a forma espontânea como realizavam as leituras e escritas, interagindo inclusive com o material do colega. Também prezo pela adequação à rotina da turma, considerando a dificuldade do atendimento por conta do número de crianças na sala. Sempre procuro fazer intervenções constantes e estimular as descobertas, para os avanços significativos.”</p>		
<p>(11) Vamos brincar de contar nossas histórias</p> <p>“Tive como objetivo geral identificar as características dos jogos e das brincadeiras que fazem parte tanto de sua história pessoal quanto da história dos adultos (pais,</p>	<p>Ano 1, Unidade 4, p. 36-40</p>	<p>S Produção de texto (2)</p> <p>C NS Reflexão</p>

<p>mães e avós), comparando o que permanece e o que se modifica entre os jogos e brincadeiras de ontem e de hoje, o que permitiu o trabalho pedagógico com conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Iniciei com uma Contação de História (Fig. 01), onde foi utilizado o livro 'Quer brincar de pique-esconde?', de Isabella e Angiolina, da FTD, momento em que fui perguntando aos educandos sobre como eles brincavam, quais as brincadeiras de que mais gostavam, se eles sabiam nomes de brincadeiras da época de seus pais e avós etc. Após a variedade de respostas, começamos a brincar de esconde-esconde (Figs. 02) e cantiga de roda (Figs. 03).</p> <p>Após contarmos histórias, brincar de esconde-esconde e de cantiga de roda, pedi que os educandos citassem nomes de brincadeiras que vivenciam em seu dia a dia e obtive como respostas boneco, pega-pega, esconde-esconde, escolinha, bola de gude etc. Porém, quando pedi que citassem brincadeiras da época de seus pais e avós, houve um grande silêncio. Para superar esse vazio, usamos brinquedos utilizados em épocas passadas, como rói-rói, mané gostoso, boneca de pano e bola de gude, os quais foram utilizados com muito entusiasmo (Figs. 04 a 06).</p> <p>Num segundo momento, iniciamos uma pesquisa junto aos pais e avós das crianças, a respeito das brincadeiras que vivenciaram quando crianças. Porém, apenas duas crianças realizaram as entrevistas com suas mães. Então, foram realizadas as entrevistas com dois funcionários da escola.</p> <p>[A partir da pesquisa, foi construído um cartaz com nomes de brincadeiras vivenciadas antigamente] (Figs. 07 a 09), o qual fora exposto em mural, na sala de aula. [Na aula seguinte foram sugeridas aos alunos atividades pedagógicas que contemplavam a reflexão quanto ao número de letras das palavras, letras iniciais e finais, quantidade de sílabas, quantidade de vogais e consoantes. Também lemos cada palavra e identificamos as que iniciavam e terminavam com as mesmas sílabas.]</p> <p>Voltamos ao quadro de nomes de brincadeiras antigas para elencar as brincadeiras de que as crianças mais gostavam. À medida que eles citavam os nomes, organizamos no quadro branco suas preferências, levando-as, assim, a desenvolver noções de quantidade, bem como noções de adição, subtração e comparação.</p> <p>[Foi construído também o quadro comparativo com os nomes das brincadeiras de hoje e de antigamente e exposto na sala de aula.] Foi perguntado às crianças se existiam brincadeiras de antigamente que ainda são vivenciadas hoje, e elas responderam que sim, quase todas, como pega-pega, pipa, bola de gude, bola, boneca,</p>		<p>fonológica (1) Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
---	--	---

casinha, esconde-esconde, academia e bambolê, mas que elas preferiam videogame, laptop, esconde-esconde e boneca/boneco.

Na aula seguinte, foram selecionados nomes de brinquedos para serem construídos com material reciclável. O interessante é que, desde o primeiro momento que foi conversado sobre o projeto “Vamos brincar de contar nossas histórias”, as crianças começaram a trazer material reciclável para a escola, aos sacos cheios, demonstrando entusiasmo e interesse, dizendo a uma só voz: - vamos construir carrinhos, vamos construir bonecas, vamos construir aviões etc.

Definidos quais brinquedos seriam construídos, começamos a selecionar as garrafas pet que juntamos. Foi pedido que separassem por tamanho, que retirassem as tampas e separassem por cor. Ao separar as garrafas por tamanho, encontraram apenas dois tamanhos, grande e pequeno, pois consideraram as garrafas médias como grandes. Foi pedido então que colocassem uma garrafa grande e uma média juntas; depois foi perguntado se possuíam o mesmo tamanho, e responderam que não; foi perguntado qual era a garrafa maior, então mostraram; por fim perguntamos qual era o tamanho da outra garrafa, e não responderam; então foi explicado que era de tamanho médio; novamente foi pedido para selecionarem da seguinte forma: garrafas grandes, médias e pequenas. Eles fizeram corretamente. Depois foi pedido que contassem as quantidades de garrafas pequenas, médias e grandes. Eles contaram, compararam e indicaram qual era a maior frequência de garrafas quanto ao tamanho.

Iniciamos o momento de construção dos brinquedos tão esperado pelos educandos. O fato de usar tesoura, tinta e pincel é lúdico e estimulante. Recortamos as garrafas para construirmos o vai e vem (Figs. 10, 11 e 12), depois cada criança pintou as partes que compoariam o brinquedo; nessa hora foi explicado que estávamos reciclando aquelas garrafas, transformando-as em novos objetos e que muitas pessoas sobreviviam reciclando e vendendo os produtos produzidos, gerando renda para a família. Foi perguntado se eles conheciam pessoas que faziam esse tipo de trabalho, disseram que sim, pois alguns vizinhos catavam latinha e vendiam, e que outras pessoas faziam reciclagem de garrafa, transformando-as em flores e jarros.

Também construímos ioiô, com jornal velho; e pequenas bandejas, com o fundo das garrafas utilizadas na confecção do vai e vem. Novamente **[utilizamos a lista dos brinquedos de antigamente, para colocarmos os nomes em ordem alfabética. Essa atividade mereceu muita atenção, pois surgiram algumas dificuldades pedagógicas, como as indagações e conclusões:**

1. O que é ordem alfabética?

<p>2. Não há nome de brinquedos que começam com a próxima letra da sequência;</p> <p>3. Não sei fazer!]</p> <p>Para finalizar, é importante relatar que a sequência didática vivenciada estimulou bastante a linguagem oral e também a escrita, até mesmo das crianças mais tímidas.”</p>		
<p>(12) Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula</p> <p>Na intenção de aprofundar a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, iremos, neste texto, relatar experiências de ensino nas quais foram propostas situações didáticas por meio das quais os alunos leram e produziram textos diversos (lista, aviso, bilhete, panfleto e carta de reclamação), para atender a diferentes propósitos. As experiências foram realizadas no primeiro semestre de 2012, pelas professoras Severina Erika Silva Moraes Guerra e Patrícia Batista Bezerra Ramos. Ambas ensinavam turmas do 1º ano, localizadas no município de Recife-PE.</p> <p>As professoras planejaram conjuntamente o Projeto Didático intitulado “Meu bairro, quantos lugares!”, na intenção de refletir com os alunos sobre os elementos que compõem o bairro onde moram. Com esse trabalho, elas conseguiram integrar diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia.</p> <p>Para introduzir a proposta, na primeira aula, as professoras resgataram os conhecimentos prévios das crianças sobre o lugar onde moram por meio das seguintes perguntas: Alguém da turma mora perto de algum colega da sala? O que tem de mais interessante na rua em que você mora? O que você mais gosta de fazer? Vocês participam de alguma festa importante no bairro?</p> <p>As docentes ressaltaram para as crianças que cada um mora em uma rua e que tais ruas possuem elementos comuns e elementos diferentes. [Após essa conversa inicial, as professoras incentivaram a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram.]</p> <p>[“Nesse momento, eu tive como objetivo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: ‘O que vocês encontram na rua onde moram?’ E os alunos responderam: ‘PADARIA, tia!’ Busquei deles a escrita das palavras: ‘Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram?’ Os alunos foram ditando letra por letra</p>	<p>Ano 1, Unidade 5, p. 15-28 (Com adaptações/ recortes)</p>	<p>S Produção de texto (5)</p> <p>CS Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>C NS Reflexão fonológica (3) Apropriação do sistema de escrita (3)</p> <p>NS Produção de texto (2)</p>

com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO.] [Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas de cada uma destas palavras.] [Nesse momento, também fiz uma exploração coletiva das palavras, perguntando às crianças: ‘Que palavras começam com a mesma letra? Que palavras terminam com a mesma letra? Qual a palavra menor? Qual a palavra maior?’ Por fim, ainda solicitei a escrita de duas palavras que começassem com as letras iniciais das palavras que escrevemos.” (P, R, C, A)]

Por meio dessa atividade, a professora Patrícia realizou atividades que favorecem a apropriação do sistema de escrita, tais como: compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho, além de dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas (ex: CCV = PRAÇA).

Dando continuidade ao projeto, na segunda aula, as docentes prosseguiram com a exploração dos elementos que compõem as ruas e também focaram na questão dos endereços. Após a construção inicial dos elementos de um bairro com os alunos, a etapa seguinte foi trabalhar a localização do lugar (casa e rua) no contexto do bairro. A estratégia para iniciar a orientação e localização foi utilizar o endereço dos alunos. A leitura do livro “A Rua do Marcelo”, de Ruth Rocha, motivou esse momento. A partir da leitura, as professoras buscaram desenvolver a capacidade dos alunos de compreender textos lidos por outras pessoas. Também estavam ensinando algumas estratégias de leitura fundamentais para que essa compreensão acontecesse: antecipação de sentidos do texto, elaboração de inferências, localização de informações, dentre outras.

Após a leitura, os alunos puderam confrontar suas hipóteses sobre o texto e muitas destas foram confirmadas. Os alunos das professoras Érika e Patrícia, por meio da mediação docente, conseguiram entender bem o conteúdo do livro. Foi lançado também o seguinte questionamento para as crianças: Que elementos têm em comum na rua do Marcelo e a lista que fizemos sobre o bairro onde vocês moram? As crianças puderam retomar o cartaz com a lista, fizeram uma leitura coletiva do que haviam escrito e compararam.

No livro, o personagem principal, Marcelo, chama a atenção para a questão dos endereços e que todas as casas tinham números. Nesse momento, as professoras aproveitaram para conversar com as crianças sobre a

importância do endereço (O que é um endereço? Vocês sabem o endereço? E para que serve?) e solicitou como tarefa de casa que todos pesquisassem seu endereço junto aos pais e/ou responsáveis.

[Para garantir que todos os pais colaborassem nesta tarefa, Patrícia e Érika combinaram de escrever com a turma um texto para eles, solicitando o registro dos endereços. Novamente a escrita foi coletiva e as professoras assumiram o papel de escribas. No caso da professora Érika, a turma optou pela escrita de um aviso para os pais, informando-os sobre o trabalho realizado em sala e pedindo o endereço. A docente colocou no quadro o início do texto e questionou os alunos como devia continuá-lo. Já a professora Patrícia combinou com a turma a escrita de um bilhete para as mães.] Depois, os alunos foram convidados a desenhar a rua onde moravam e a socializar seus desenhos para os colegas da turma.

Na terceira etapa do projeto, Patrícia e Érika leram para sua turma o livro “A caminho da escola”. Para verificar a compreensão dos alunos após a leitura, as professoras fizeram perguntas sobre o conteúdo do livro e buscaram perceber se os alunos entenderam que o tema principal do livro era os diferentes meios de transporte e a relação desses meios com o local em que moramos (ex: os alunos ribeirinhos geralmente vão à escola de barco).

Com os alunos motivados pela leitura do livro, as professoras perguntaram quais meios de transporte usavam para ir à escola e os convidaram a desenhar o caminho percorrido de suas casas até lá. Os desenhos ficaram muito interessantes e vários apresentaram uma riqueza de detalhes.

Na mesma aula, as professoras retomaram a questão dos endereços. Numa roda de conversa, as crianças socializaram seus endereços. Este foi um momento importante, pois as crianças fizeram um esforço para ler o que foi escrito por seus pais e com isso puderam desenvolver um pouco mais a fluência de leitura. Ler em voz alta com fluência se constitui como um dos direitos de aprendizagem. Tal habilidade está intrinsecamente relacionada à compreensão textual, uma vez que lemos muito melhor um texto, em voz alta, quando o compreendemos. Para os alunos que ainda não liam convencionalmente, as professoras assumiram o papel de leitor mais experiente. As professoras ainda copiaram o endereço de cada criança no quadro e realizaram a leitura coletiva.

Após essa socialização, os alunos identificaram no quadro quais os endereços que se pareciam, quem morava na mesma rua e no mesmo bairro. **[As professoras pediram ajuda dos alunos para registrar os nomes de quem morava na mesma rua]** e os

aspectos semelhantes e diferentes dos endereços.

Em outro dia de vivência do projeto, as professoras exploraram com as crianças o conceito de bairro e buscaram delas uma primeira definição. Os conceitos relacionados com o espaço geográfico são bastante abstratos para as crianças mais novas e a estratégia utilizada foi bastante interessante. Ao construir com os alunos o conceito de bairro, as docentes possibilitaram que os alunos realizassem a sua própria leitura do espaço geográfico, especificamente na categoria lugar.

Após esse momento, **[as docentes pediram aos seus alunos que escrevessem os nomes dos bairros que apareceram.] [Com a escrita desses nomes, aproveitaram para realizar atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, destacando a letra inicial do bairro.]** A professora Erika relata como foi vivenciado esse momento:

“Nesse momento, tinha como objetivo trabalhar com atividades voltadas para o sistema de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Resolvi trabalhar com o nome do bairro em que a maioria dos alunos morava, Peixinhos. Perguntei aos alunos qual era a primeira letra do nome do bairro? E os mesmos responderam P. Depois, escrevi o nome Peixinhos no quadro e perguntei qual era a última letra? E os alunos responderam S. Em seguida, realizei a contagem de letras e sílabas. **[Após esse momento, entreguei o alfabeto móvel para cada aluno e solicitei que eles escrevessem cinco palavras que iniciassem com a mesma letra do nome do bairro P.] [Após a montagem da palavra os alunos deveriam registrar a mesma no seu caderno.]** Quando os alunos montavam a palavra eu ia até a sua banca para verificar junto com eles se a palavra estava escrita corretamente, sempre solicitando que o aluno realizasse a leitura e questionando se estava faltando alguma letra. Os alunos gostam bastante de trabalhar com o alfabeto móvel e se envolvem na atividade. Circulei pela sala durante a produção das palavras pelos alunos com o alfabeto móvel. Os alunos escreveram as seguintes palavras: pato, Pedro (nome de um aluno da sala), pá, pavão, porta, pulo, pé, pipa, Peixinhos, pipoca, prato, peixe, passarinho, pedra, poeira, praia, pai e papagaio. **[Após esse momento, solicitei que os alunos lessem em voz alta as palavras com a minha ajuda e escrevi no quadro para trabalhar individualmente com eles a quantidade de letras e sílabas, letra inicial e letra final.”]**

[Após essa etapa do projeto, os alunos relataram oralmente os seus sentimentos em relação ao bairro onde moram: quais atividades gostam de fazer, quais lugares gostam de frequentar, o que gostariam que tivesse em seu bairro. Os relatos orais culminaram na produção de um texto escrito em que as crianças

puderam registrar suas impressões.] A escrita novamente foi coletiva e teve a professora da turma como escriba. Feito isso, as docentes trouxeram vários materiais e as crianças foram convidadas a pesquisar fotografias de seus bairros para ilustrar o texto escrito.

Por fim, os alunos foram convidados a fazer um desenho de como seria o bairro dos seus sonhos. Por meio dos desenhos, as crianças também mostraram suas insatisfações, pois representavam como bairro ideal justamente aquilo que sentiam falta em seu bairro. A professora Patrícia comentou essa atividade:

“Com suas falas pude perceber o que os alunos sentem e como percebem o bairro. Com isso, se sentem participantes do local onde moram propondo soluções significativas não só para eles como crianças, mas para toda a comunidade, pois os desenhos demonstraram um bairro ideal para todos e não só para as crianças, como se podia esperar dada a idade das mesmas. O que foi bastante evidenciado nas falas e desenhos das crianças foi o desejo por um lugar mais seguro com policiamento e sem drogas, mostrando a maturidade e o grau de observação das mesmas. Também pediram mais árvores, brinquedos na praça e ruas sem lixo. Estou muito feliz com o resultado!”

No quinto momento do projeto, as professoras leram para suas turmas o livro “Na venda de Vera”.

Após a leitura da obra, foi perguntado às crianças: O que era vendido na venda de Vera? No bairro onde moram tem algum lugar onde vocês comprem coisas variadas? Elas não tiveram dificuldades de responder, inclusive um aluno da professora Érika fez questão de explicar a diferença entre venda e barraca na sua comunidade. Segundo ele, barraca vende apenas bebidas, já na venda encontramos uma variedade de coisas (comida, produtos de limpeza, miudezas em geral). **[Após essa conversa, as docentes solicitaram que os alunos retomassem a lista dos locais mais comuns dos bairros em que moram para complementá-la. Ao lado dos nomes desses locais, os alunos teriam também de descrever o que se faz em cada um destes. Os alunos ditavam e as professoras escreviam para eles.]**

A aula terminou com uma discussão sobre o estado de conservação desses lugares: Será que estão preservados, limpos? O que vocês mudariam no bairro em relação a isso? Os alunos foram estimulados a darem suas opiniões e justificarem. A turma de Patrícia demonstrou o quanto conhece o bairro onde mora e seus problemas. Entre os aspectos citados comentou: a presença de lixo espalhado pelas ruas, muitas vezes depositados pelos próprios moradores do bairro e a questão da falta de saneamento básico, pois os esgotos ficam a céu aberto, causando doenças e mau cheiro.

[Na sexta aula, como uma forma de intervir na realidade, as professoras lançaram para a turma a proposta da escrita de um panfleto com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre os cuidados que devemos ter com o lugar onde moramos] [e também de uma carta para o Prefeito cobrando melhores condições para as pessoas que moram no bairro.]

Para ajudar os alunos a escreverem da melhor forma esses textos, as professoras realizaram antes algumas atividades explorando as características dos gêneros textuais. Em diferentes momentos, foram exploradas, principalmente, a representação da situação de comunicação (finalidade, interlocutor, sua própria posição como autor e o gênero), os aspectos composicionais e o tipo de linguagem adequada aos gêneros.

Em um dos momentos de aprendizagem do gênero panfleto, por exemplo, a professora Erika realizou uma atividade de exploração do gênero. Ela nos conta como foi essa vivência:

“Nesse momento, apresentei para os alunos um panfleto que apresentava as atrações juninas do centro cultural do bairro, o Nascedouro. Cada aluno recebeu um panfleto e realizei a leitura do mesmo e, em seguida, solicitei que os alunos relatassem o que havia no panfleto. Alguns alunos disseram que estava falando de uma festa de São João. Então, perguntei aos alunos para que servia aquele panfleto? Alguns disseram que servia para as pessoas saberem da festa. Outros falaram que era para mostrar as fotos que apareciam no panfleto. Após esse momento, conversei com os alunos explicando que o panfleto é um texto que serve para informar ou fazer alguma propaganda. Perguntei se eles achavam o panfleto parecido com alguns dos gêneros que já havíamos trabalhado (poema, cantiga ou bilhete) e os alunos responderam que não. Então chamei a atenção dos alunos que no panfleto temos que escrever pouco, pois geralmente precisamos usar imagens para chamar a atenção das pessoas que iriam receber o panfleto. Após essas reflexões, informei aos alunos que iríamos produzir um panfleto para conscientizar a comunidade da importância do cuidado que devemos ter com o nosso bairro.”

Já para lançar a proposta de escrita da carta de reclamação, a professora Patrícia primeiramente conversou com os alunos sobre os problemas do bairro. Ela nos relata que esse momento foi muito interessante, pois, ao citar o lixo, a água parada e o esgoto como os principais problemas enfrentados, as crianças mostraram o quanto conheciam o lugar onde moravam. Depois dessa conversa inicial, a docente motivou a escrita:

Profª: Quem nós procuramos para dizer que a nossa

<p>praça está suja?</p> <p>Alunos: A Prefeitura, tia!</p> <p>Profª: Mas quem na prefeitura?</p> <p>Alunos: O prefeito!</p> <p>Profª: E o que vamos colocar? Vamos fazer juntos uma carta para o Prefeito reclamando e pedindo as melhorias no nosso bairro?</p> <p>No último dia do projeto, os alunos fizeram a mobilização para a entrega dos panfletos no entorno da comunidade e também enviaram a carta de reclamação para o prefeito da cidade.</p>		
<p>(13)</p> <p>O projeto denominado “Os nomes e perfis de animais de estimação”, teve sua origem a partir de leituras feitas pelo professor [Sidney] do livro de poemas de Vinícius de Moraes, “A arca de Noé”.</p> <p>Os alunos fizeram comentários sobre os animais de que mais gostavam e aproveitando essa mobilização o professor discutiu a ideia de se fazer um trabalho sobre animais de estimação e produzir poemas sobre esses animais. As crianças participaram do trabalho em todas as suas etapas, opinando e avaliando continuamente.</p> <p>AULA 1</p> <p>A elaboração do projeto ocorreu uma semana antes, junto com a turma e nessa primeira aula o professor Sidney iniciou conversando com os alunos sobre animais, procurando diferenciar os domésticos dos que vivem em zoológicos. Em seguida, o professor leu os poemas “A zebra”, de Ricardo Silvestrin, e “O gato”, de Vinicius de Moraes, ambos dos livros “Fazedores de amanhecer” e “A arca de Noé”.</p> <p>Após as leituras, o professor refletiu sobre os elementos textuais, como título e autoria e sobre os conteúdos de ambos os textos, sendo os alunos indagados se conheciam e como eram os respectivos animais. A partir de figuras da zebra e do gato, os alunos foram elencando as características dos animais, distinguindo o que é peculiar entre aqueles que vivem nas casas. [Ao final, foi organizado um quadro contendo as informações fornecidas pelos alunos sobre seus animais de estimação: nome do aluno, tipo de animal de estimação, nome do animal de estimação.]</p> <p>Concluída essa atividade, o professor solicitou como tarefa de casa que os alunos: a) perguntassem aos seus pais ou demais parentes se eles já criaram animais de estimação e quais eram esses animais; b) pedissem para um adulto relatar uma história envolvendo um animal de estimação.</p>	<p>Ano 1, Unidade 6, p. 15-26 (Com adaptações/ recortes)</p>	<p>S Produção de texto (12)</p> <p>C NS Reflexão fonológica (5) Aprendizagem do SEA (2)</p> <p>NS Produção de texto (1)</p>

AULA 2

O professor iniciou pedindo aos alunos que relatassem as histórias contadas pelos pais envolvendo alguns animais de estimação. Estas envolveram os seguintes animais: cachorro, gato, barata, rato e cavalo; e trataram de relatos sobre sustos, tombos, brincadeiras ou perda envolvendo esses animais. A barata e o rato não foram escolhidos pelos pais como animais de estimação, mas por terem envolvido situações diversas de suas vidas. Foram escolhidos, então, o cachorro, o gato e a barata para as atividades da presente aula. Primeiramente, o professor fez a leitura dos poemas “A cachorrinha” e o “O gato”, ambos do livro “A arca de Noé”. Em seguida, utilizou um texto informativo (<http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A3o>) para ilustrar características do cachorro e depois outro texto sobre o gato (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gato>). Feitas as leituras e comentários, algumas informações foram anotadas no quadro [muito vaga essa informação; por isso, não contabilizada. O que foi registrado? Com que objetivo?]. Em seguida, o professor fez o mesmo em relação à barata: leu a poesia “A barata”, de Ricardo Silvestrin (Fazedores de amanhecer) e um texto informativo (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Barata>). **[O conjunto das informações sobre os três animais foram elencadas numa tabela: animal, altura média, tempo médio de vida, peso médio.]**

AULA 3

[As características do gato trabalhadas na aula anterior (mia, é fofinho, é lindo, é peludo, tem bigodes, come ração, bebe leite e água, sobe no telhado etc.) foram anotadas no quadro pelo professor.] [Após esse levantamento, o poema “O gato” foi lido para que os alunos identificassem as rimas.] [Depois, as palavras com rimas foram anotadas no quadro, como: seguro e muro, opinião e chão etc.]

A atividade seguinte correspondeu à retomada dos nomes dos animais trabalhados na aula anterior, sendo realizada a votação do nome de um animal como sugestão para a criação coletiva de um poema: Bethoven, Chiquinha, Lilica, Pretinha, Tobi. Assim, Tobi foi o nome escolhido para o cachorro que seria o personagem da poesia. Os alunos sugeriram títulos para a poesia, tendo sido escolhido o título: “O Cachorro Tobi” **[(foi organizada também uma tabela com os nomes dos títulos e os números de votos correspondentes).]** **[Continuando, deu-se início à produção do texto. O professor chamou a atenção dos alunos para que eles compusessem a poesia apontando as características do cachorro levantadas na aula anterior, sendo as mesmas anotadas no quadro (tem quatro patas, late, corre muito, é peludo, carinhoso, nosso amigo, é fofo,**

gosta de brincar, de passear etc.). Em seguida, o poema foi escrito numa cartolina e colado na sala de aula, com a informação de que todos da escola iriam ler o texto.]

Nessa aula, destacamos a produção de poema, tendo como escriba o professor, com a finalidade de promover o uso do gênero para registrar conteúdos estudados. Para as crianças, essa opção de escrita foi bem atraente, levando-as a criarem com muita espontaneidade. O trabalho de análise linguística, considerando-se que o gênero poema prioriza rimas, também se mostrou adequado ao contexto em que ocorreu. Atividades de análise linguística, relacionadas tanto à estrutura organizacional do poema, como ao SEA, constituem-se em práticas importantes para alunos de 1º ano.

AULA 4

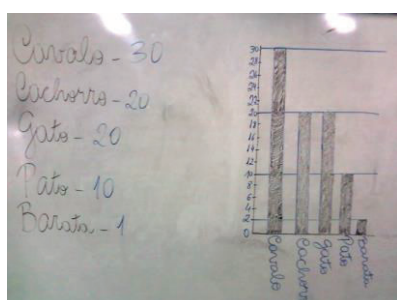
Foi apresentado e novamente lido o cartaz com o poema “O Cachorro Tobi”, produzido na aula anterior. O professor fez a análise da disposição dos versos no cartaz, chamando atenção para o título e autoria do texto: os alunos do 1º Ano A da escola. **[Continuando, foi realizado um ditado com algumas palavras que rimavam no poema (latir, dormir, passear, brincar, gente, diferente)] [e, em seguida, as palavras foram escritas no quadro, sendo realizada uma contagem das letras e sílabas.] [Foram então postas em destaque as rimas das palavras e solicitado que os alunos dissessem outras palavras que rimassem com as já citadas, como por exemplo: para latir e dormir, sorrir e elefante (neste caso, um aluno de 6 anos, apontou o som de i para a letra e de elefante) e para gente e diferente, sorridente, dente e quente.]** Em relação à rima dessas duas palavras (gente e diferente), os alunos primeiramente apontaram os sons da sílaba TE como a que rimava e apenas quando o professor questionou se não havia mais algum som semelhante foi que eles perceberam as letras EN como também correspondentes à rima em destaque.

AULA 5

Dando continuidade ao projeto, foram construídos gráficos de barras com informações sobre alguns animais. O professor distribuiu fotocópias de gráficos e apontou suas informações. **[Primeiro foi feito um gráfico com o tempo de vida de alguns animais trabalhados anteriormente: barata, cachorro, cavalo, gato e pato.] [No quadro, o professor escreveu o nome dos animais um por um, pedindo aos alunos para lerem e dizerem de qual animal se tratava. Depois, colocou o tempo médio de vida ao lado dos nomes e teve início a montagem do gráfico.]** Foi utilizado material dourado (material que auxilia o ensino e a aprendizagem do

sistema de numeração decimal-posicional e as operações fundamentais, ou seja, os algoritmos). Apenas as partes representativas das unidades foram utilizadas, tendo sido explicado que cada cubinho valeria até dois anos de vida. Assim, foram empilhados os cubinhos até somar os anos dos animais. Foram organizados seis grupos de três alunos sempre deixando pelo menos um aluno já alfabetizado em cada grupo.

Para que os alunos pudessem relacionar a explicação que lhes foi dada com seus conhecimentos prévios, o professor informou que eles contariam de dois em dois até chegarem à idade dos animais. Segue abaixo o gráfico:



Feito o gráfico, o professor analisou os dados registrados:

P: Quem vive mais?

C: O cavalo!

P: Então a barra dele é qual?

C: A maior.

P: Olha pra o quadro gente. Quem vive menos no gráfico?

C: A barata!

P: Por que? como sabe?

C: Por que o negócio dela (a barra) é menor.

AULA 6

Nessa aula, para a construção de uma tabela com informações sobre animais já trabalhados, o professor retomou os textos informativos sobre o cachorro e o gato, utilizados na aula 2, e introduziu novos sobre cavalo e rato (<http://pt.wikipedia.org/wiki/>

Cavalo);(http://pt.wikipedia.org/wiki/Mus_musculus).

[Dando continuidade à leitura de cada texto, foram selecionadas, discutidas informações e organizada uma tabela: animal, grupo/raça, tipo físico, alimentação, recebe vacina.]

[Feita a tabela no quadro, lendo com a turma as informações, o professor foi registrando em cartaz] e, ao final, fez uma nova leitura coletiva. [...]

AULA 7

[Para essa aula foi proposta a produção coletiva de um poema sobre um dos animais tratados na aula anterior, iniciada com uma votação para escolha do animal, nome e título], como se observa [nos quadros que seguem, os quais apontam o número de votos que cada item posto em eleição recebeu]:

Animal		Nome do gato		Nome do gato	
Cachorro	2	Mauro	1	É lindo	1
Cavalo	4	Chiquinho	1	Bolinha fofinho	2
Gato	5	Bolinha	9	O gato bolinha	3
Rato	2	Peludo	1	Bolinha	7
		Fofudo	1		

Finalizada a análise dos resultados das votações, antes de iniciar a escrita coletiva do poema, foi retomado o cartaz da aula anterior com as características dos quatro animais, tendo-se focado no gato. O professor começou questionando os alunos sobre o que gostariam de escrever a respeito de Bolinha, o personagem do poema. Aproveitou e explicou o que é o personagem de um texto, conceito que alguns alunos já conheciam. Em seguida, mais uma vez retornou às características do animal. O poema foi escrito e reescrito coletivamente, no quadro e, no final, junto com a turma o professor fez a leitura do poema e transcreveu para uma cartolina. Segundo o professor essa produção foi facilitada pelas sistematizações propostas em aulas anteriores: “Julguei que esta atividade foi mais fácil de fazer, uma vez que não percebi dificuldade dos alunos em entender a proposta e relacionar as informações já trabalhadas sobre o gato com o conteúdo do poema.” Com esse material produzido, o professor ainda fez uma **[leitura coletiva chamando atenção para as rimas.]** E, dando continuidade, **[ditou palavras do poema para os alunos copiarem: fofinho, peludinho, elegante, dançante, bonito, apito, vacinado, animado etc.]** **[Em seguida, com essas palavras, realizou uma atividade de análise fonológica, com contagem de letras e sílabas, comparação do número de letras e sílabas entre as palavras e semelhanças de sons finais.]**

AULA 8

Foram retomadas informações das tabelas e gráficos construídos em aulas anteriores (2, 5 e 6), expostos na parede da sala. Discutidos esses conteúdos, **[foram produzidos poemas, em duplas. Cada dupla escreveu sobre seu animal de estimação.]** Foram formadas 8 duplas equilibradas, compostas sempre por um aluno que já dominava o sistema de escrita, tendo-se apenas uma dupla formada por um aluno em nível pré-silábico com um silábico quantitativo. Durante a produção dos poemas o professor orientou os alunos sobre o conteúdo que

poderiam tratar nos textos, bem como tirou dúvidas sobre a escrita de determinada palavra. Concluída a primeira versão, cada dupla fez a revisão, auxiliada pelo professor e, ao término, cada aluno da dupla fez a leitura da sua produção. Segundo o professor, foi interessante notar que mesmo os alunos pré-silábicos não deixaram de ler seus poemas e explicarem do que se tratava. Após cada leitura, era discutido o conteúdo dos textos e se os alunos haviam gostado e por quê.

AULA 9

As crianças complementaram o trabalho de poemas produzidos na aula anterior, assinando e ilustrando com desenhos representativos. Cada produção ficou composta por 3 folhas, uma do poema e duas com as ilustrações, uma de cada elemento da dupla. Com esse material pronto, as duplas leram seus poemas e apresentaram as ilustrações para a turma. O professor indagou sobre o que o desenho tinha a ver com o texto e os alunos explicaram apontando elementos retratados no texto, objetos ou mesmo o próprio animal:

C: Tem o gato miando, miau, miau.

C: O meu ele tá bebendo o leite no prato.

P: No teu tem o que Grazi?

C: A cachorra tá comendo o osso na boca.

P: Mas vê. No poema ela come osso? Lê aí.

C: Não. Ela não tá comendo o osso. Eu nem botei aqui.

P: Mas o desenho podia ter uma bola né? Vamos fazer uma? (professor sugerindo ajustes no desenho. A aluna desenha uma bola em seguida à sugestão do professor).

Culminância do projeto

Na aula seguinte, foram observados os materiais produzidos para o acervo da sala de aula. Junto com os alunos, o professor refletiu sobre os conteúdos registrados, sendo enfatizados aqueles mais significativos. Foram lidos os dados das tabelas e gráficos, contendo: a) os animais de estimação levantados (cachorro, cavalo, gato e rato); b) os nomes dados aos animais; c) o perfil dos animais, considerando-se características físicas, tipo de alimentação e cuidados. Foi observada a produção de poemas, coletiva e em duplas, avaliando-se as escolhas de cada dupla e os conteúdos das produções, contendo os nomes e perfis dos animais.

No desenrolar do projeto, houve predomínio do gênero textual poema, levando os alunos a apreciarem e compreenderem textos desse universo literário. O professor levou os alunos a entenderem as características desse gênero, com o objetivo de proporcionar uma

<p>experiência lúdica de leitura com a finalidade de aprofundar reflexões sobre o tema do projeto, animais de estimação. Destacamos que os poemas escolhidos pelo professor tiveram uma relação estreita com os interesses dos alunos, uma vez que trataram dos animais preferidos por eles. Conforme explicamos anteriormente na organização da prática pedagógica para os alunos do 1º ano, é importante que esses requisitos de ludicidade e interesse sejam levados em conta para que os alunos se sintam curiosos e, desse modo, a aprendizagem seja favorecida. Ainda, destacamos que a prática de leitura desenvolvida por Sidney foi rica nas antecipações de sentidos dos materiais lidos, com ativação de conhecimentos prévios e que, conforme pudemos observar, possibilitaram experiências relacionadas à realidade dos alunos. Foram também dinamizadas reflexões coletivas sobre o contexto de produção de materiais definidos, atendendo à finalidade do projeto: construção de um acervo com conteúdo gerado pelos alunos sobre “Nomes e Perfis dos Animais de Estimação”. Como pode ser observado, o projeto foi realizado com participação das crianças, embora pudesse contar de forma mais intensa com elas na etapa de planejamento, englobando a definição do produto a ser produzido (uma exposição) das etapas do trabalho. Foi verificado que os estudantes se empenharam nas atividades propostas. Poderíamos sugerir que em outras situações de projetos desse tipo, houvesse ampliação dos interlocutores (visitantes da exposição). Seria interessante que a exposição fosse no pátio da escola ou mesmo na praça do bairro. Teria sido interessante também organizar um recital com os poemas produzidos pelas crianças.</p> <p>Em suma, o projeto integrou diferentes componentes curriculares, tendo como foco um produto final claro (exposição sobre animais de estimação). Como qualquer bom trabalho em sala de aula, pode inspirar novas experiências, tais como as indicadas no parágrafo anterior.</p>		
<p>(14)</p> <p>Conforme o planejamento da professora (ver na seção “Compartilhando”), a sequência foi intitulada “Conhecendo Aves”, tendo por propósito possibilitar aos alunos conhecimentos sobre diferentes tipos de aves, suas características, estabelecendo diferenças com outros tipos de animais. A professora definiu trabalhar nessa sequência com legendas, visando a organização de um álbum.</p> <p>No entanto, foram introduzidos na sua prática outros gêneros textuais que subsidiaram a produção do gênero focalizado. Além de conteúdos relacionados aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências, a professora envolveu os alunos também numa atividade de Matemática. A sequência teve a duração de duas</p>	<p>Ano 1, Unidade 6, p. 32-37</p>	<p>S Produção de texto (6)</p> <p>C S Reflexão fonológica (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>Reflexão fonológica (1)</p>

<p>semanas, sendo distribuída num total de seis aulas.</p> <p>No primeiro momento, relativa à situação inicial, a professora promoveu uma roda de leitura com o livro “A Poesia das Aves Brasileiras” de autoria de Levi Ciobotariu. Inicialmente, a professora fez uma apresentação da capa do livro, autor da obra, explorando, a partir do título e ilustrações, as hipóteses das crianças sobre o conteúdo do livro. Após a leitura, alguns questionamentos foram feitos, tais como: “Quem conhece alguma ave aqui citada? Quem conhece outras aves que não estão no livro? Qual a ave que você mais gostou? Por quê? Vocês gostariam de saber mais sobre estas aves? Que coisas vocês gostariam de aprender sobre elas?”</p> <p>Continuando a conversa inicial em que as crianças demonstraram atenção no momento da leitura e empolgação ao responder as questões, [a professora, fazendo o papel de escriba, listou no quadro os nomes das aves conhecidas e citadas pelas crianças nesse primeiro momento. Foram as seguintes palavras: galinha, urubu, ema, pato, galo, coruja, tucano, pomba, arara e papagaio.]</p> <p>No segundo momento vivenciado, novamente por meio da roda de leitura, foi lido pela professora o livro “Boniteza Silvestre”, de Laurabeatriz Lalau. Concluída a leitura, foram realizadas perguntas visando a comparação entre as aves apresentadas no livro e outras classes de animais, sempre buscando destacar as características das aves. Em seguida, [foi retomada a atividade da aula anterior na qual foram listados os dez nomes das aves, sendo solicitado às crianças que escrevessem o número de sílabas de cada palavra e após, fizessem um desenho da ave de que mais gostaram.]</p> <p>[Continuando a aula, foi feita a construção coletiva de um cartaz com figuras de aves. Durante a elaboração do cartaz, a professora conversou com os alunos sobre as características dos mesmos, destacando os tipos de alimentos consumidos por essas aves. Foi refletido com as crianças o título que deveria ter o cartaz, o tamanho das letras (considerando que o cartaz seria pregado no mural da escola, devendo ficar bem visível para a observação de alunos das outras turmas e turnos), bem como a organização/distribuição das ilustrações no espaço destinado às mesmas. Foi proposto também que as crianças escrevessem legendas para cada ave. Essa atividade foi realizada em dupla, contando com a mediação da professora. Ao final, as legendas que iriam para o cartaz foram escolhidas pelo grupo como um todo.] Tal momento pode ser identificado como “produção inicial”, tomando-se de empréstimo o termo utilizado por Schnewly e Dolz (2004).</p>		<p style="text-align: center;">NS</p> <p style="text-align: center;">Produção de texto (1)</p>
--	--	---

Na terceira aula foi retomada a leitura do livro “A Poesia das Aves Brasileiras” trabalhado na primeira aula, sendo reapresentado o cartaz confeccionado na aula anterior. Foi então realizada a leitura das ilustrações com bastante ênfase nas características dos animais e **[a professora ia escrevendo no quadro as características citadas: as aves possuem asas, penas, bico, patas ou pés, voam, alimentam-se de grãos ou outros bichinhos, tem aves grandes e pequenas, etc.] [Dando continuidade, a professora realizou uma atividade de consciência fonológica, refletindo com as crianças sobre o som inicial e final dos nomes dos pássaros contidos no cartaz.]**

Na quarta aula, a professora retomou os nomes das 10 aves apresentadas anteriormente, pregando as figuras dessas aves no quadro. Foi apresentada e realizada a leitura das páginas correspondentes às aves, do livro “Você Sabia?”, de autoria de Zuleika de Felice Murrie e Rubens Matuck, do acervo do Programa. **[Durante a leitura, foi enfatizado o som/sílaba inicial do nome de cada animal apresentado, bem como a letra inicial de cada palavra.] [Em seguida, foram retomadas as figuras das aves e coletivamente o nome de cada uma delas foi escrito no quadro.] [Foi solicitado às crianças, então, que desenhassem a ave que quisessem e escrevessem o nome ao lado.]** Em seguida, o cartaz produzido na segunda aula foi retomado, destacando as legendas para cada ave contida no mesmo. **[A partir daí, foi proposta a atividade de recorte e colagem de figuras de aves para a construção de um álbum.]**

Nesse momento, a atividade correspondeu à construção do “Álbum das Aves”, contendo figuras ou fotos com legendas. O álbum foi confeccionado em cartolina, tendo em cada página a figura de uma ave com sua legenda correspondente.] A professora relata:

“O interessante, durante essa sequência didática, foram as reflexões dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos. Eles realmente gostaram e houve vários questionamentos, como: A galinha é uma ave, mas não voa, voa? A ema é tão grande, mas não sabe voar! O urubu só se alimenta de coisas nojentas. Por que tem aves que voam e aves que não voam? Por que a coruja fica acordada durante a noite? Se papagaio fala, por que a arara não fala? Como é que o tucano come com um bico tão grande? Toda essa construção contribuiu para uma aprendizagem significativa.”

[Culminando a sequência, na sexta aula, a professora realizou uma votação com os alunos a respeito das cinco aves de que mais gostaram (tucano, urubu, coruja, galinha e pomba). Foi organizada uma tabela com os nomes das cinco aves e pintados os

<p>quadrinhos correspondentes ao número de votos que cada ave obteve. Em seguida, foi realizada uma análise da tabela com algumas indagações aos alunos: Qual o animal mais votado? Qual o menos votado? A atividade, de acordo com a professora, teve por propósito a construção da aprendizagem do raciocínio lógico matemático e a relação número x quantidade.]</p>		
<p>(15)</p> <p>Entre os meses de maio e junho, vivenciamos a sequência didática sobre o gênero tirinhas, adaptada do livro “Diversidade textual: propostas para a sala de aula” (MENDONÇA, 2008). A sequência está organizada em 9 momentos contemplando atividades que envolvem os eixos de leitura e escrita. [O primeiro momento consistiu na entrega de imagens dos personagens da Turma da Mônica; com o alfabeto móvel, os alunos montaram o nome do personagem e escreveram uma frase sobre o mesmo. Em seguida, realizaram a socialização.] No segundo momento, em duplas, leram uma tirinha e depois realizamos uma roda de conversa sobre esse gênero (suportes, finalidade, recursos gráficos). No terceiro momento, organizados em duplas, os alunos receberam tirinhas de um dos personagens da Turma da Mônica e escreveram as características dos mesmos. No quarto momento, observamos tirinhas com a presença de onomatopeias, alguns tipos de balões e outros símbolos característicos do gênero e discutimos a importância desses recursos para a compreensão do texto. Depois realizamos uma atividade na ficha, sobre os tipos de balões. [Atividade de leitura/escrita, mas para exploração de características dos gêneros, localização e compreensão de textos.] No quinto momento, os alunos receberam tirinhas recortadas para organizarem. No sexto momento, realizamos atividade de compreensão textual em dupla [Atividade de leitura/escrita, mas para exploração de características dos gêneros, localização e compreensão de textos.]. O sétimo e o oitavo momentos foram de produção textual. O nono momento foi a confecção de livro com as tirinhas produzidas. O terceiro momento foi um dos momentos mais proveitosos da sequência, pois trabalhamos em duplas de acordo com o nível dos alunos. Para os que ainda não estavam no nível alfabético foi proposta uma atividade na qual os mesmos realizaram um grande esforço para escreverem frases sobre os personagens da Turma da Mônica, com o auxílio do alfabeto móvel. Com os alunos alfabéticos, trabalhamos mais as questões ortográficas. A socialização desse momento também foi muito apreciada pelos alunos. Essa sequência também foi muito boa para trabalharmos um pouco mais a habilidade de inferir dos alunos, visto que essa é uma dificuldade que mesmo os alunos mais avançados apresentam. Diante do desempenho dos alunos nessas atividades, pudemos planejar outras que possibilitaram o desenvolvimento.</p>	<p>Ano 1, Unidade 7, p. 18-19</p>	<p>NS Produção de texto (1)</p> <p>S Produção de texto (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

<p>(16)</p> <p>Poemas em sala de aula</p> <p>1º momento:</p> <p>Expus na sala vários textos de diferentes gêneros; pedi que os alunos observassem e verificassem se conheciam alguns deles. A maioria conseguiu identificar o calendário, o convite, o bilhete e o poema.</p> <p>2º momento:</p> <p>Após a conversação e o levantamento dos conhecimentos prévios, mostrei o livro “Rimas da floresta”. Apresentei o livro, mostrei que o livro tinha poemas. Circulei com o livro e, à medida que circulava, pedi aos alunos para observarem os animais, verificarem se conheciam alguns. Fiz a leitura de alguns poemas e discuti com o grupo.</p> <p>3º momento:</p> <p>Fiz a retomada do livro “Rimas da Floresta”. Após terminar a leitura, passei a mostrar no mapa o lugar onde o animal vivia. Foi muito interessante a empolgação e o envolvimento dos alunos. O primeiro poema que li foi “Cuidado com o peixe-boi!”, escolhido pelos alunos, pois fazia pouco tempo que os mesmos tinham participado da aula extraclasse na Estação dos Mamíferos Aquáticos. [Ficou combinado que cada grupo escreveria um bilhete, sugerindo o poema da aula seguinte.] (Pareceu inadequado. Poderiam ter feito uma votação, uma indicação oral ou por escrito. Mas não era o caso de bilhete.) A escolha seria por sorteio.</p>	<p>Ano 1, Unidade 7, p. 25</p>	<p>NS Produção de texto (1)</p>
<p>(17)</p> <p>Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens</p> <p>Para planejar e rever o que ensinar, como ensinar e qual o resultado do que estava sendo ensinado, utilizei alguns instrumentos que foram unificados na Rede. A primeira diagnose do componente curricular Língua Portuguesa foi realizada em março de 2012, organizada em três partes:</p> <p>1. Eixo da escrita: [atividade de escrita de palavras com base em desenhos. O campo semântico das palavras foi material escolar] (decidido por nós, professores, no 2º estudo quinzenal de fevereiro/2012), pois as palavras não tinham sido trabalhadas em sala. Assim, os estudantes não as sabiam de memória. As imagens escolhidas eram nítidas. Explicamos para os estudantes e para os pais o objetivo da atividade, deixando claro que não teria função classificatória e que as crianças deveriam escrever do jeito que soubessem.</p> <p>2. Eixo da produção de texto escrito: [atividade de escrita de um convite.] O gênero já tinha sido trabalhado em sala e a atividade tinha a finalidade de verificar se os estudantes produziam textos com segmentação e com as</p>	<p>Ano 1, Unidade 8, p. 20-21</p>	<p>NC NS Verificação de aprendizagem do SEA (1)</p> <p>NS Produção de texto (1)</p>









<p>características do gênero: textos curtos, com uso de contextualizadores, com sequência das informações.</p> <p>3. Eixo da leitura: avaliação da leitura de palavras e de texto. Após a produção de textos e para avaliar a fluência de leitura, foi solicitado também que as crianças lessem textos.</p> <p>Os resultados das avaliações foram registrados em quadros construídos a partir da definição do perfil de saída dos alunos. Tais quadros foram elaborados em meados de 2000 e revisados em 2006, sendo preenchido frequentemente no diário de classe (Quadro de Desenvolvimento dos Estudantes). Faço os registros também no meu caderno de anotações e planejamento.</p> <p>Realizar essa avaliação diagnóstica foi importante, pois, de posse dos resultados, pude elaborar um planejamento atendendo às necessidades gerais e individuais da turma. No final, pude analisar quais foram as aprendizagens das crianças.</p>		
<p>(18)</p> <p>A diagnose inicial da turma foi realizada entre os meses de fevereiro e março. Utilizamos um dos instrumentos diagnósticos e a leitura de um livro para os alunos que já iniciaram o processo. Os livros utilizados para avaliar a leitura dos alunos apresentavam graus diferentes no tocante às palavras que compunham os textos e a complexidade da história. Para os alunos com pouca fluência e iniciando o processo de compreensão textual trabalhamos com o livro “O balaio do rato”, de Mary França e Eliardo França. Os alunos com maior fluência de leitura e melhor compreensão leram “Sou fada? Sou bruxa?”. Através das atividades do instrumento buscamos identificar o nível de escrita dos alunos; a leitura de palavras sem o auxílio de pistas; [contagem de sílabas]; leitura de frases e [a escrita do nome completo com autonomia.]</p> <p>Aplicação da diagnose:</p> <p>A aplicação da diagnose se deu da seguinte forma: individualmente os alunos eram chamados para realizar as atividades ao lado da professora, sendo registrados alguns fatos relevantes para compreensão do raciocínio do aluno para a questão. No [ditado mudo] foi pedido aos alunos realizarem a contagem das sílabas das palavras antes da escrita das mesmas.</p> <p>Encaminhamentos diante dos resultados obtidos:</p> <p>Com o resultado da diagnose, a turma foi dividida em grupos, para trabalho dirigido em alguns momentos durante a semana:</p> <p>— Grupo 1: alfabéticos precisando melhorar a fluência de leitura, a compreensão textual e</p>	<p>Ano 2, Unidade 1, p. 24-25</p>	<p>C NS Verificação de aprendizagem do SEA (3)</p>

<p>consolidar a ortografia;</p> <ul style="list-style-type: none"> — Grupo 2: alfabéticos precisando desenvolver a fluência de leitura, compreensão textual, as correspondências som-grafia (principalmente nas sílabas não canônicas) e trabalhar a ortografia; — Grupo 3: pré-silábicos e silábicos com foco no desenvolvimento da leitura e a consolidação das relações som-grafia. <p>Fizemos atividades diferenciadas para cada grupo buscando contemplar os objetivos propostos. No grupo 1 foram priorizadas atividades de leitura em voz alta e interpretação textual; no grupo 2, a leitura individual com a professora na rotina do dia em voz alta para a turma, organização de pequenos textos (parlendas, cantigas) e interpretação textual; no grupo 3, atividades de identificação de palavras, contagem de sílabas e escrita de palavras com o alfabeto móvel, trabalhos com textos rimados. Em todos os grupos trabalhamos ditados, cruzadinhas, caça palavras e jogos com diferentes graus de dificuldades.</p>		
<p>(19)</p> <p>“As atividades de rotina que realizo em minha turma são: escrita da rotina do dia no quadro, escrita do nome da escola e data e marcação da data no calendário. Essas atividades são utilizadas para trabalhar a leitura, as relações grafofônicas e a criação de repertório de palavras estáveis. A escrita da rotina no quadro normalmente é a primeira atividade, na maioria das vezes, [eu escrevo os momentos que iremos ter durante a aula, mas os alunos também são convidados para serem meus escribas. Depois da escrita, sempre uma das crianças é convidada para fazer a leitura dos momentos que teremos durante o dia. Uma atividade não tão frequente, mas que também faço nesse momento de escrita da rotina, é escrever palavras com a troca ou falta de alguma letra para que os alunos encontrem o erro e as corrijam. A escrita da data já foi desenvolvida de três maneiras em nossa turma. A primeira, no início do ano, na qual eu escrevia (nome da escola, município e data) e, em seguida, realizava a leitura destacando as sílabas formadas. Em outro momento, atuei como escriba dos alunos com eles ditando como se escrevia cada palavra. Atualmente, um aluno é chamado para escrever no quadro e, em seguida, realizamos a leitura corrigindo os erros cometidos.] No decorrer do ano, estou percebendo a importância dessas atividades para os alunos, principalmente para aqueles que ainda estão, ou estavam, na fase inicial do processo de alfabetização. Em muitos momentos, eles recorriam a palavras que escrevíamos durante a rotina para a escrita de outras.”</p>	<p>Ano 2, Unidade 2, p. 22-23</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

<p>(20)</p> <p>“Uma das práticas que muito contribui para a consolidação do SEA são os jogos, sendo de alfabetização ou populares. O primeiro aconteceu da seguinte forma: organizei pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada um sua vez. Acompanhei o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentavam; é comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado e perguntar a opinião da turma quando o jogo termina. Por exemplo, o [“Quem Escreve Sou Eu”] que após o uso sugerido pelo guia, [desafiei o grupo alfabético a registrar no caderno e em ordem alfabética as palavras das cartelas.] É importante ressaltar que, na maioria das vezes, utilizo esses jogos nas atividades diversificadas, nas quais, enquanto um grupo está jogando comigo, as demais crianças estão com uma atividade cuja realização seja mais autônoma.”</p>	<p>Ano 2, Unidade 2, p. 24</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
<p>(21)</p> <p>Relato do jogo bingo da letra inicial</p> <p>Realizamos o jogo do “Bingo da letra inicial” usando estratégias parecidas com as que usamos no outro jogo de bingo (bingo dos sons iniciais), que trabalhava sobre os sons iniciais das palavras.</p> <p>Apresentamos o jogo, falando da importância de observar as letras iniciais das palavras para completar a cartela. Perguntei se tinham dúvidas e, em seguida, fiz a leitura das regras para as crianças.</p> <p>Organizamos a turma em duplas, pois a quantidade de cartela era insuficiente para realizarmos individualmente o jogo e queria persistir em fazer com que as crianças tentassem interagir e trocar ideias.</p> <p>Distribuimos as cartelas para as duplas e solicitei que pensassem sobre as palavras, qual letra faltava para completar as palavras. Alguns alunos tiveram dúvidas sobre as palavras, pois consideraram que o desenho não estava claro. Juntos, fomos esclarecendo as ilustrações, que correspondiam às palavras BARRO, VEIA, ROLHA, BOLHA, MACA, SELA e TELA. Em relação a esta última palavra, as crianças insistiam que era quadro.</p> <p>[Iniciamos o bingo] chamando letra por letra e, em alguns momentos, solicitando que as elas próprias dissessem o nome das letras.</p> <p>Quando chamava uma letra que tinham em sua cartela, elas gritavam: “eu tenho, tia!”. Entregava para a dupla e assim começaram a perceber que era necessária muita atenção, pois só entregava para quem pedisse a letra primeiro. Então as outras duplas tinham que esperar que a mesma letra fosse chamada novamente. Repetimos o bingo várias vezes, trocando as cartelas entre as duplas,</p>	<p>Ano 2, Unidade 3, p. 25-26</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

<p>enquanto a turma demonstrava interesse, possibilitando a reflexão sobre as diversas palavras.</p> <p>Foi interessante quando chamei a letra G. As duplas que apresentavam em suas cartelas as palavras JARRO e JACA queriam a letra para completar as palavras. Então, fiz toda a turma pensar quais das duas palavras começava com G. Pedi que colocassem a letra e lessem. Escrevi no quadro e logo perceberam que nenhuma das duas começava com G e sim com a letra J e, assim, não podiam marcar. A dupla com a palavra GATO ficou com a letra.</p> <p>Outra palavra que chamou a atenção da turma foi SELA, pois as crianças queriam escrever com C. Perguntei se existia outra letra que às vezes poderia apresentar o mesmo som do C, antes do E e do I. As crianças demoraram para entender. Então, fui ao quadro e escrevi algumas palavras com CE e CI e perceberam que algumas palavras escrevemos com C e outras com S.</p> <p>Esse jogo foi muito legal, pois as crianças trabalharam bem entusiasmadas, pensando sobre a letra inicial das palavras. Ao final, aproveitamos para explorar as palavras, solicitando que as crianças observassem novamente as cartelas para identificar o que elas tinham em comum, de parecidas. Coloquei as palavras de uma cartela no quadro para que todos pensassem: ___ANELA/ ___ANELA/___ANELA, só que uma abaixo da outra para que pudessem perceber que a primeira letra era diferente, mas o restante da palavra era igual e que essa única letra mudava todo o sentido. Realizamos a leitura das palavras das cartelas, contamos as sílabas e as letras dessas.</p>		
<p>(22)</p> <p>Relato do trabalho com obras complementares – livro: “A e i o u” (Angela Lago e Zoé Rios)</p> <p>Dando continuidade ao trabalho realizado na turma com as atividades do Livro Didático, com os jogos bingo dos sons iniciais e da letra inicial, escolhi um livro das obras complementares que tem como objetivo ajudar a turma a pensar nas letras (vogais), nos sons e como essas palavras se transformam em outras com a inclusão das vogais ou com a troca e retirada de algumas delas, de maneira divertida e interessante.</p> <p>Iniciamos a atividade apresentando o livro para as crianças, mostrando a capa, lendo o nome das autoras e o título do livro, levantando com a turma hipóteses do que tratava aquele livro. Algumas crianças associaram o livro à história e outras falaram que o livro iria falar sobre as letras.</p> <p>Mostrei a primeira página e perguntei sobre a imagem e</p>	<p>Ano 2, Unidade 3, p. 27-28</p>	<p>CS Apropriação do sistema de escrita (2)⁶³</p>

⁶³ Uma delas, oral. Toda a atividade de leitura dinâmica do livro, num primeiro momento, como atividade de apropriação do SEA realizada a partir da leitura.

<p>as crianças não conseguiram entender muito bem do que se tratava. Solicitei que prestassem atenção no texto e no final voltaríamos para ver se alguém conseguiu entender.</p> <p>Falei para a turma que era para eles descobrirem as respostas como as adivinhas e, para isso, era importante ouvir com atenção. Em seguida, fui realizando a leitura: COMO FAZER A ÉGUA SE DERRETER TODA. Na outra página, ÁGUA.</p> <p>Prossigui na leitura e, em certo momento, as crianças já iam respondendo quando mostrava o livro, COMO FAZER MALA PULAR. Fiz um suspense e na outra página, MOLA.</p> <p>Durante a leitura, COMO E ONDE E QUANDO O MEIO DA NOITE FICA NO MEIO DO DIA. Paola respondeu: “o l tia”. “Muito bem, Paola”.</p> <p>Na medida em que lia o texto e mostrava as ilustrações, ia chamando atenção para o que estava acontecendo com as palavras, perguntando o que mudou: “qual letra saiu? Qual letra entrou na palavra?”</p> <p>Quando terminei a leitura do livro, as crianças pediram que lesse novamente, então combinamos que enquanto realizava a leitura eles iam respondendo às questões e foi muito legal. Estávamos brincando com as palavras!</p> <p>[Concluída a leitura, partimos para a atividade escrita que foi realizada individualmente de forma diferenciada. Para o grupo silábico, foi para completar as palavras da primeira parte do texto fazendo a troca da letra para formar outra palavra com o apoio do desenho. Os alfabéticos deveriam escrever as palavras do texto, com o apoio do desenho. Fiquei feliz com o resultado da atividade, percebi que ajudou as crianças refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, além disso, as crianças gostaram da atividade, realizaram sem problemas e com entusiasmo.]</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>A E I O U (Angela-Lago e Zoé Rios)</p> <p>COMO FAZER A ÉGUA SE DERRETER TODA?  <u> </u> GUA </p> <p>COMO FAZER MALA PULAR? M <u> </u> LA  </p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>COMO FAZER COBRA BERRAR?  <u> </u> BRA </p> <p>COMO BADALAR COM SONO?  S <u> </u> NO </p> </div> </div>		
<p>(23)</p> <p>Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático</p> <p>Realizamos a atividade coletivamente. Fiz a leitura e expliquei cada questão, com as crianças acompanhando</p>	<p>Ano 2, Unidade 3, p. 36-37</p>	<p>NC NS Apropriação do sistema de escrita (4) Reflexão fonológica (2)</p>

no livro, e usei o quadro para registrar as respostas da turma. **[Na primeira questão, foram apresentadas quatro palavras, com apoio de desenhos, com letras em destaque, numa cor diferente, para serem trocadas por outras indicadas na atividade, formando outras palavras: GATO (L, D), PATO (G, R), BOLA (M, S) e JACA (P, V).]**

Realizei a leitura da questão e pedi que lessem a primeira palavra (GATO) e observassem se tinha alguma coisa diferente na palavra. Responderam que a letra T estava de outra cor; perguntei por que e disseram que era essa letra que deveria ser trocada. Então falei: “se trocarmos o T pelo L na palavra GATO, como vai ficar?”. A turma respondeu: “fica GALO, tia!”. “E se trocarmos o T pelo D na palavra GATO, como fica a palavra agora?”. “Fica GADO”. (A mesma atividade foi realizada com as outras palavras citadas anteriormente).

À medida que as crianças iam respondendo, eu registrava no quadro as respostas da turma e elas escreviam no livro. A cada palavra que formávamos, caminhava pelas bancas, observando as atividades de cada uma.

[Ao final dessa questão, convidei as crianças para lermos as palavras novas que formamos mudando apenas uma letra e pedi que observassem o que tinha em comum em todas as palavras e as crianças descobriram muitas coisas interessantes, como: todas as palavras tinham quatro letras, tinham duas sílabas e que trocamos as primeiras letras e só usamos consoantes nas trocas.]

[Iniciamos a segunda questão, que também era para trocar uma letra para formar outra palavra com o apoio de desenhos: FOCA (faca) e CANO (cana). As crianças realizaram com tranquilidade e observaram que, dessa vez, trocamos apenas vogais: a vogal O de FOCA pelo A para formar FACA e a letra O de CANO pelo A para formar CANA.]

[Na terceira questão, foram apresentadas várias sílabas com o objetivo de que as crianças formassem quatro nomes de brinquedos, sem nenhum apoio de desenho: PE, PI, ÃO, BO, PA, TE, NE, CA.]

Orientei que fôssemos marcando as sílabas que íamos usando para formar as palavras. Algumas crianças foram logo dizendo o nome de um dos brinquedos (PIÃO). Então, chamei todos para verificarmos se as sílabas das palavras estavam mesmo livros didáticos dentre as outras e fomos lendo as sílabas e, quando lemos PI, gritaram: “É essa tia!”. Perguntei: “E qual está faltando?”. “O ÃO”, responderam. Escrevi no quadro e elas no livro e continuamos a ler as sílabas e formar as palavras (PIÃO, BONECA, PETECA, PIPA).

Foi muito interessante observar o bom desempenho que

<p>tiveram, pois pensei que, nessa atividade, as crianças poderiam apresentar dificuldades, pois não tinham o apoio do desenho e achei que talvez fosse necessário ter os quadradinhos correspondentes à quantidade de sílabas, dando pistas dos nomes dos brinquedos. Porém, elas realizaram-na tranquilamente, inclusive identificando que a mesma sílaba se repetia em algumas palavras, como em BONECA e PETECA e em PIÃO e PIPA.</p> <p>Para encerrar a atividade, [realizamos a leitura das palavras, contamos as sílabas oralmente e escrevemos o número correspondente ao lado de cada palavra, ampliação que me ocorreu fazer no momento.]</p>		
<p>(24)</p> <p>O tema foi introduzido no primeiro momento, com a leitura do livro “Muitas maneiras de viver”. Antes de iniciar a leitura, a professora fez a exploração das ilustrações da capa e do título, por meio dos seguintes questionamentos:</p> <p>P - Qual é o título desse livro que iremos ler?</p> <p>Crianças - “Muitas maneiras de viver” (As crianças que tinham mais fluência a leitura fizeram a leitura rapidamente)</p> <p>P - Quais as imagens que estamos vendo aqui na capa?</p> <p>Crianças - Índio, menino, escola, menina com a pipa, um ninja.</p> <p>P - Pelo título do livro e pelas imagens será que conseguimos saber do que será que o livro vai falar?</p> <p>Criança - Muitas maneiras de viver.</p> <p>Criança - Que cada um não é igual.</p> <p>P - Como assim? Cada um não é igual? (A criança não soube explicar quando a professora questiona).</p> <p>P - Na capa, as imagens são de pessoas em lugares diferentes e fazendo coisas diferentes, não é?</p> <p>Crianças - É.</p> <p>P - Então por que será que Patrick disse que “Cada um não é igual”?</p> <p>Criança - Porque tem muitas maneiras de viver.</p> <p>P - Então vamos ver agora o que o livro quer dizer para nós?</p> <p>Observamos que a professora trabalha com o eixo de leitura levando os alunos a antecipar sentidos e a ativar conhecimentos prévios relativos ao texto que vai ser lido. Ela direciona os questionamentos, sintetizando o que é mais relevante a ser considerado, tendo em vista o tema escolhido: a diferença entre grupos e culturas diversas. Essa forma de condução é importante porque os alunos ainda estão consolidando a capacidade de explicitar seu</p>	<p>Ano 2, Unidade 5, p. 13-29 (Com adaptações/ recortes)</p>	<p>S Produção de texto (6)</p> <p>CS Apropriação do sistema de escrita (2)</p>

ponto de vista, de se fazer entender perante os outros.

Em seguida, a professora iniciou a leitura do livro, mostrando as ilustrações e, à medida que lia, continuava a fazer questionamentos. Na primeira parte do texto “Tantas pessoas, tantas diferenças...”, as crianças observaram as diferenças de moradias, roupas e costumes de alguns grupos e sociedades. Os alunos participaram ativamente da situação de leitura. Uma das crianças, ao observar a imagem de um casamento em cerimônia indiana e de ter lido a legenda, mencionou que os costumes de outros países não são iguais aos nossos:

“Em outros países, os homens podem ter várias mulheres e nos casamentos do nosso país só se pode ter uma esposa.”

Vemos que a criança mostra facilidade em localizar informações do texto e explicita de forma adequada o conteúdo relacionado à temática que está sendo estudada. Conforme mostra o depoimento da professora, a sua prática tem favorecido o domínio dessa habilidade:

“Sempre trabalho com leitura de imagens e construção de legendas, uma atividade bastante significativa em que as crianças podem não só fazer a interpretação das imagens, mas constroem a legenda e refletem sobre a escrita das palavras.”

Na continuidade da leitura feita pela professora, as crianças foram percebendo que os costumes podem variar de um povo para outro. Ao tratar dos hábitos alimentares, os alunos acharam interessantes as diferenças: os brasileiros têm o hábito de usar garfo, faca e colher para comer. Já os japoneses têm o hábito de comer com o hachi. A partir desse ponto, a professora dinamizou uma discussão sobre os hábitos alimentares, chamando atenção para as comidas dos japoneses e as dos brasileiros. Por fim, o livro ainda tratou dos tipos de brincadeiras e brinquedos que se diferenciam entre os povos e a leitura foi finalizada. A professora havia planejado fazer a leitura do livro todo, mas percebeu que o mesmo tinha uma grande quantidade de informações, por isso decidiu retomar o que tinha sido discutido e registrar no quadro o que os alunos foram dizendo, fazendo a seguinte pergunta: “Sobre o que o livro está falando?”

Observamos que, após a leitura, a professora explorou o sentido geral de um texto lido por outras pessoas, com a finalidade de promover discussões que são necessárias para introduzir um tema que vai ser estudado. Nesse caso, o livro lido propiciou uma reflexão acerca da diversidade cultural, ponto de partida do conteúdo das aulas seguintes.

[A professora iniciou o segundo momento retomando a leitura do livro “Muitas maneiras de viver”. Questionou os alunos sobre o que tinha sido visto no livro e registrou no quadro o que eles falaram:]

P - Sobre o que o livro está falando?

Crianças - As muitas maneiras de viver.

P - De que maneiras o livro fala?

Crianças - Moradias (iglu, oca), tipos de casamentos, as roupas (as vestimentas), as maneiras diferentes de brincar e os brinquedos (gangorra, amarelinha, boneca de palha de milho, jogos, boneca de madeira);

P - Esses brinquedos, eles contam a história de quem? Por quem são construídas essas bonecas de pano?

Crianças – Índios.

P – Para vocês essas maneiras de viver (as moradias, as roupas, os hábitos alimentares e os brinquedos) podem contar a história de um povo?

Crianças – Sim.

P - Por quê?

As crianças não conseguiram responder, então, a professora falou sobre os costumes herdados dos nossos pais, avós e das pessoas que fazem parte do grupo em que convivemos. Falou das brincadeiras que os pais já brincaram que também foram dos nossos avós e que podem ter vindo de outros povos, como, por exemplo, a boneca de palha que veio dos índios. Continuando a atividade, a professora direcionou a discussão para os hábitos alimentares que fazem parte das maneiras de viver de diversos grupos e famílias, incluindo os da turma, mas que podem mudar com o tempo. A partir desse ponto, a professora ao propor aos alunos a construção de um mural das descobertas sobre seus hábitos alimentares, dinamizou uma discussão que acabou se encaminhando para uma reflexão sobre a saúde bucal.

A participação das crianças foi bem proveitosa durante os questionamentos. Em relação à importância do trabalho a ser realizado, elas concordaram em fazer o **[mural das descobertas]** e o **[cartaz educativo sobre hábitos alimentares e higiene bucal.]**

[Após a discussão, a professora apresentou uma ficha de pesquisa para os alunos preencherem em casa com a ajuda dos pais ou responsáveis sobre seus hábitos alimentares. Explicou que essa ficha era para auxiliar no levantamento dos hábitos alimentares de cada um, avaliando se são saudáveis ou não para a preservação da saúde bucal.] Segue abaixo o modelo da ficha entregue aos alunos:

Hábitos Alimentares			
CAFÉ DA MANHÃ	ALMOÇO	JANTAR	LANCHES E GULOSEIMAS
<p>No terceiro momento, a professora iniciou refletindo com as crianças sobre o que foi discutido na aula anterior. Algumas crianças relataram o que eles falaram sobre alimento. Em seguida, [os alunos mostraram as fichas que levaram para casa, preenchidas, e cada aluno fez a leitura da sua ficha, na frente da sala. À medida que liam, a professora registrava no quadro os seus hábitos alimentares.] É interessante observar que a ficha é uma tabela. Desta forma os alunos estão sendo familiarizados com uma disposição gráfica bastante utilizada para a exposição resumida de informações. Contas de luz e dosagem de remédios, por exemplo, são apresentadas desta forma. Trata-se de um dos recursos gráficos mais comuns na área das Ciências Naturais e da Matemática.</p> <p>Após o registro das informações, estas foram socializadas. Foi visto que os hábitos alimentares dos alunos são bem semelhantes. Aproveitou-se para discutir sobre quais alimentos são saudáveis e quais não são saudáveis para o dia a dia.</p> <p>[Após a socialização da pesquisa, a professora formou grupos com 3 e 4 crianças e cada grupo ficou responsável pelo preenchimento de uma das colunas da tabela com as informações registradas no quadro (café da manhã; almoço; jantar; lanches e guloseimas).] Tal procedimento induz de modo bastante contextualizado ao entendimento de como se lê e escreve tabelas. Em seguida, relacionando com a discussão sobre hábitos alimentares, a professora propôs a leitura do livro “Brinque-book com as crianças na cozinha”.</p> <p>Mais uma vez a professora fez um exercício de antecipações do conteúdo do texto, a partir da capa, título e ilustrações. As crianças com leitura mais fluente leram o título e o nome do autor com facilidade. Feito isso, a professora perguntou para as crianças sobre o que o livro iria falar. Os alunos logo disseram que ia falar de comidas. Nesse momento, uma das crianças percebeu que o livro era grosso, dizendo: “Tia, esse livro é grosso, né?”. A professora explicou que iriam escolher uma parte do livro para ser lida. Com essa fala, a docente deixou implícito para os alunos que em determinadas situações não precisamos ler o material por completo, tudo depende da finalidade da leitura. Assim, ela começou explorando com os alunos o sumário, com o seguinte questionamento: “Quando vamos usar o livro para localizar a página que queremos ler o que fazemos? Onde procuramos?” Mas observou que as crianças estavam sem entender os questionamentos e prosseguiu explicando que o sumário é a parte do livro que indica o</p>			

que vai ser encontrado no livro: os assuntos, as atividades etc., além dos números das páginas que facilitam a localização do que se deseja ler.

Em seguida, em uma roda de leitura foi lido o sumário do livro “Brinque-book com as crianças na cozinha”. Algumas crianças leram o sumário para escolher qual receita iam ler por inteiro:

P - Qual desses itens vocês querem ler?

C - Sucos e Vitaminas.

P - O que será que temos de sucos e vitaminas?

C - Suco de abacaxi, suco de melão, vitamina de guaraná e vitamina dos campeões. (Algumas crianças fizeram a leitura)

P - Qual dessas receitas vocês ficaram com mais curiosidade de conhecer?

C- Vitamina dos Campeões.

P - Como será essa vitamina, hein?

C - Vitamina dos campeões, tia.

P - Para localizar no livro a receita da vitamina a gente vai para que página? Será que o sumário vai ajudar?

C - Sim tia, a 53.

Nesse momento, a professora abriu o livro na página da receita escolhida e fez a leitura. É relevante ter em mente que o termo vitaminas não está sendo referência a componentes nutricionais e sim a um suco de consistência mais espessa. A professora também comentou sobre as semelhanças do texto que estava sendo lido com outros do mesmo gênero, receita culinária, que tinham trabalhado no início do ano. Durante o resgate da estrutura do gênero, ela percebeu que as crianças, apesar de terem dito que para fazer a receita é preciso saber os ingredientes, não se lembraram que é preciso também se ter o modo de fazer. Ainda, ao final da leitura, a professora mostrou que na receita estava registrado “supersaudável” e propôs a sua execução no dia seguinte.

No quarto momento, preparando a turma para uma experiência, a professora realizou a leitura do livro: “Estou em forma? Aprendendo sobre nutrição e atividade física”.

Inicialmente, procurando levantar os conhecimentos dos alunos sobre o que o livro trata, explorou a capa e o título, solicitando, sobretudo, a participação dos alunos que mostram mais dificuldade de leitura. Ao final da leitura foram explorados os conteúdos lidos a partir dos questionamentos:

— Que alimentos aparecem no texto?

- O livro mostra alguns alimentos que ajudam no desenvolvimento do nosso corpo. Que alimentos são esses?
- Alguns dão energia? Quais são?
- Outros alimentos permitem que nosso corpo funcione de maneira adequada. Vocês lembram quais são?
- E também tem alguns tipos de alimentos que ajudam a armazenar energias? Que alimentos são eles?
- Quando comemos muito do mesmo tipo de alimento, o que pode acontecer?
- Se exagerarmos nos doces e nas comidas gordurosas o que acontece?
- O que é cárie?

Durante a discussão, a professora voltava ao livro para verificar algumas das suas informações. É importante mencionar que as crianças participaram da discussão apresentando suas opiniões e algumas informações que estavam explicadas no texto. A aula foi encerrada com a proposta de realização de um experimento em sala de aula para verificar que o açúcar, juntamente com certas bactérias, é um dos responsáveis pela destruição do esmalte e que o flúor protege o esmalte, tornando-o mais resistente.

Na aula seguinte, a professora deu continuidade ao quarto momento, lembrando aos alunos que iriam fazer uma experiência na sala, destacando a importância de elaborarem e testarem hipóteses sobre a relação entre os hábitos alimentares e a saúde bucal, investigando a formação de cáries, analisando as evidências surgidas no decorrer da experiência. O processo de elaboração de hipóteses e análise de evidências só é possível à luz de referenciais teóricos. Daí porque foi imprescindível a leitura anterior sobre o tema. A vivência do experimento representa um aprendizado de procedimentos sobre como fazer ciência. Abaixo apresentamos os textos lidos:

A química e a conservação dos dentes

Autores: Roberto da Silva; Geraldo A. Luzes Ferreira; Joice de A. Baptista e Francisco Viana.

É um artigo que aborda alguns aspectos da química do dentífrico, destacando sua composição variada, bem como sua função na limpeza e preservação dentária e na prevenção das cáries. (<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc13/v13a01.pdf>), acessado em 4 de junho de 2012.

Os doces estragam os dentes: uma experiência

O texto propõe uma experiência que pode ser facilmente realizada na sala de aula para demonstrar que o açúcar juntamente com certas bactérias é um dos responsáveis pela destruição do esmalte do dente. Mostra também que o flúor protege o esmalte, tornando-o mais resistente.

<http://rinamaia2008.blogspot.com.br/2008/02/os-doces-estragam-os-dentes-uma.html>, em 4 de junho de 2012.

Para dar início ao experimento, a professora conversou com as crianças dizendo: “vamos ser os investigadores dessa experiência, todos os dias vamos olhar o ovo que está com o refrigerante e o ovo que está com a pasta de dente com flúor e observaremos as modificações e diferenças apresentadas”. Desse modo, durante quatro dias foram feitas observações e comparadas as diferenças existentes. No primeiro dia, as crianças já perceberam que o ovo que estava com o refrigerante estava ficando escuro e com rachaduras enquanto o ovo que estava com dentifrício com flúor permanecia inalterado. No último dia, observaram que o ovo com o refrigerante estava como se a casca estivesse menos rígida. Já o outro permaneceu com a casca intacta. Os estudantes apreciaram muito essa vivência e a todo momento se mantiveram curiosos em saber o resultado do experimento. A cada dia, observando a experiência, a professora registrava no quadro com a ajuda dos estudantes as diferenças observadas nos dois recipientes em que estavam os ovos. No final do experimento a docente retomou as diferenças ressaltadas pelas crianças e discutiu um pouco sobre o que a ação do açúcar junto com algumas bactérias pode causar aos nossos dentes. No momento da produção dos cartazes educativos, os resultados do experimento foram retomados.

[Ainda ao final da aula, a professora realizou uma atividade de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), trabalhando com um caça palavras para que os alunos localizassem as palavras: frango, arroz, espinafre, cenoura, batata, abacaxi, macarrão, feijão e carne.] A proposta dessa atividade ajudou na verificação da escrita de palavras com sílabas complexas pelos alunos que ingressaram na hipótese alfabética de escrita. Para o aluno silábico-alfabético, a atividade possibilitou a observação da unidade silábica, ou seja, que uma sílaba pode e na maior parte das vezes é composta por mais de uma letra.

O quinto momento foi iniciado com a leitura do livro “Dente”. As crianças gostaram muito do livro e a professora aproveitou para, durante a leitura, fazer algumas perguntas com o objetivo de resgatar os conhecimentos prévios, tais como: “se eles sabiam quais eram seus dentes caninos e molares e qual seria a função de cada um”. Após a leitura, também de forma bem lúdica

e contextualizada, a professora explorou os conhecimentos adquiridos através da leitura e pediu que os estudantes, em duplas, contassem seus dentes e observassem os caninos e os molares.

Dando continuidade à aula, a professora apresentou algumas imagens com legendas, relacionadas à higiene bucal. Fez a leitura de cada imagem junto com as crianças e foi discutindo sobre a higiene bucal a partir de cada uma delas. **[Após essa leitura, a turma foi dividida em duplas, compostas por alunos com níveis de leitura e escrita diferentes, para elaborarem cartazes também com imagens e legendas.**

Nesse momento, a professora refletiu sobre a separação de palavras usadas na construção do texto, bem como sobre algumas regularidades ortográficas.] Além disso, a atividade foi muito proveitosa, pois permitiu que as crianças apresentassem o que já tinham construído sobre os cuidados com a higiene bucal.

As produções das imagens com legendas foram coladas no mural das descobertas e a aula foi encerrada com uma leitura deleite de história em quadrinho da turma da Mônica:

Turma da Mônica e a saúde Bucal

Uma narrativa em quadrinhos com a turma da Mônica. Mostra como Magali conseguiu se livrar de uma dor de dente e o que ela precisaria fazer para cuidar dos seus dentes. Participam dessa história Mônica, Cebolinha, Cascão, Franjinha e Magali. Com a leitura dos quadrinhos as crianças podem aprender como cuidar da saúde bucal de uma forma divertida com os personagens que tem características marcantes, Magali com apetite de leão e Cascão e sua aversão à água.

<http://www.monica.com.br/institut/s-bucal/pag6.htm>

(acesso em 8 junho de 2012)

O 6º momento iniciou com uma discussão sobre cartaz educativo, preparando a turma para essa produção textual com o tema proposto: hábitos alimentares e saúde bucal. A professora começou a aula fazendo junto com os alunos uma síntese oral das temáticas abordadas durante as aulas, levantando pontos importantes sobre a alimentação saudável e cuidados com a higiene bucal.

Em seguida, apresentou três cartazes educativos da área da saúde e fez a leitura deles com a turma. Aprofundando as reflexões sobre a finalidade desse gênero textual, num primeiro momento a professora questionou para que servem esses tipos de cartazes. Uma das crianças falou que ele ensinava a cuidar da saúde. A partir da fala desse aluno a professora procurou chamar a atenção da turma sobre os usos e contextos de usos do cartaz educativo.

Destacou que a sua função é educar, ensinar alguma ação e torná-la visível a todos, ou seja, mostrar algo para diversas pessoas. Essas reflexões foram importantes para que as crianças entendessem o papel das suas produções serem expostas para toda a escola.

Prosseguindo nesses questionamentos, a professora perguntou onde os cartazes educativos são encontrados (contextos de usos). As crianças ficaram caladas, mas a professora lembrou que nos postos de saúde costumamos ver esses tipos de cartazes e os estudantes se empolgaram e disseram que também tem nos hospitais e nos consultórios dos médicos. Tendo chamado atenção para os locais onde geralmente encontramos esses cartazes, a professora perguntou às crianças se seria interessante esses cartazes serem colocados nas escolas, de imediato elas disseram que sim. A partir daí ela voltou a questionar: “Por que seria legal termos esses cartazes espalhados na escola? Uma das crianças falou: “para ensinar as pessoas, tia”.

Observamos uma rica exploração da finalidade da produção proposta: cartazes educativos. Destacamos que essa prática é importante porque leva o estudante não só a entender o porquê de estar fazendo uma dada produção e se sentir motivado em realizar essa atividade, mas também para mostrar que na vida escrevemos sempre por alguma razão, com alguma finalidade social.

Após discussão sobre a finalidade do gênero, os alunos foram estimulados a observar as características estruturantes do gênero cartaz educativo, a partir do questionamento: O que podemos encontrar de parecido nesses três cartazes?

C - As letras são grandes.

C - Tem desenhos.

C - Está ensinando uma coisa?

P - O que está ensinando?

C - Esse a cuidar dos dentes.

C - O outro a cuidar da saúde.

C - E o outro também.

P - O que mais podemos observar de parecido nesses cartazes?

Encerrada essa exploração, a professora dividiu a turma em quatro grupos: duplas e trios, e solicitou que eles construíssem seus cartazes educativos para colocar no mural e apresentar na escola. Cada dupla ou trio fez um cartaz sobre cuidados com a higiene bucal e/ou alimentação saudável. Durante a produção, a professora foi verificando como as crianças estavam organizando seus cartazes e tirando algumas dúvidas sobre a escrita

<p>de algumas palavras, sem fazer interferências quanto à organização dos textos. Ela apenas recomendava que cada dupla ou trio planejasse antes de escrever como seria seu texto, o que colocaria primeiro, o que colocaria depois e assim por diante.</p> <p>Por fim, destacamos que a sistemática de trabalho desenvolvida pela professora proporcionou o contato e o estudo de gêneros textuais diversos de modo que os alunos tanto exploraram os textos a partir das suas funções e usos sociais, como também discutiram ideias e organizaram informações apreendidas. Estes são fatores relevantes a serem considerados no planejamento das atividades da professora, uma vez que, conforme observamos, puderam favorecer a incorporação dos alunos à comunidade de escritores e leitores.</p>		
<p>(25)</p> <p>A turma do 2º ano era formada por vinte e quatro (24) crianças, sendo doze meninos e doze meninas. São crianças que, em sua maioria, estão na faixa etária de sete e oito anos (há apenas duas com nove anos). Assumi a turma em maio e só agora (início de junho) pude, de fato, realizar a diagnose com as crianças, para conhecer melhor o grupo e suas necessidades e, assim, planejar atividades que possam, de fato, atingir todos os níveis de aprendizagem, facilitando que todos avancem. Apesar de conhecer de perto as dificuldades de realizar atividades diferenciadas e poder intervir sistematicamente, de forma a ajudar as crianças a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é possível pensar em momentos diferenciados no coletivo, em grupo e com duplas, propondo às crianças que pensem sobre a escrita de um texto, de palavras, sobre rimas, considerando o que cada uma já sabe e o que precisa aprender. [Iniciamos a diagnose apresentando para a turma a proposta de escrever nomes de brinquedos, com o apoio de desenhos. Fizemos juntos a leitura das imagens para verificar se todos conheciam os sete brinquedos: bola e tambor (dissílabos), boneca e peteca (trissílabos), escorrego e amarelinha (polissílabos) e pá (monossílabo).] Algumas crianças concluíram a atividade sem problemas, de certa forma até rapidamente, e outras demoraram muito para terminar. O resultado foi muito interessante. Das vinte e uma (21) crianças que fizeram a atividade de diagnose, nove (9) estavam no nível alfabético; quatro (4) no nível silábico-alfabético; duas (2) no silábico de quantidade; uma (1) no silábico de qualidade e cinco (5) eram pré-silábicos.</p>	<p>Ano 2, Unidade 7, p. 9</p>	<p>NC NS Verificação de aprendizagem do SEA (1)</p>

<p>(26)</p> <p>Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização</p> <p>Selecionei as atividades do livro didático (LD) que achei interessantes para a turma. Uma delas tinha a leitura de palavras do mesmo campo semântico com apoio de imagens, uma outra trazia uma questão com palavras com apoio de desenho com sílaba que não pertencia às palavras e, finalmente, outra que apresentava palavras com letras faltando, para as crianças descobrirem. As duas últimas utilizavam letras cursivas.</p> <p>Para iniciar a atividade, organizei a turma em duplas, pensando nos agrupamentos que poderiam ajudar aquelas crianças que estão em hipóteses mais iniciais do Sistema de Escrita Alfabética.</p> <p>Pensar nessas duplas já foi um desafio, pois, além de pensar as questões dos níveis de escrita, foi necessário também levar em conta nas interações, afinidades, que devem ser levadas em consideração. Tentei juntar os alfabéticos com os silábicos-alfabéticos, silábicos qualitativos com os silábicos-alfabéticos e os silábicos quantitativos com os pré-silábicos.</p> <p>A turma não tinha ainda o hábito de trabalhar em grupo ou dupla, era um aprendizado que estava começando a ser trabalhado e que, na continuidade, eles o fariam com maior desenvoltura.</p> <p>Iniciei solicitando que as crianças abrissem o livro na atividade X, observassem e tentassem descobrir o que tinham que fazer. Foi muito interessante, porque as crianças perceberam que tinham que localizar as figuras das sombras na cena e, quando perguntei “Por que vocês acham isso?”, elas responderam: “É que já tem um feito na tarefa tia.” Então, falei: “Isso mesmo, já tem um exemplo circulado para mostrar como fazer, vocês leram a atividade.” e algumas crianças disseram: “Como, se ainda não sei ler?”. É claro que não ia perder a oportunidade de estimulá-las, então respondi: “Sabem, sim, estão aprendendo e todos estão de parabéns, é assim que irão aprender, tentando.”</p> <p>[Em seguida fiz a leitura da questão e verifiquei se todos conheciam os objetos (sombra) que apareciam na cena: açucareiro, bule, funil, pote, rolo, panela. Comecei perguntando qual o objeto que já estava circulado e prontamente responderam: “O açucareiro”. Pedi que observassem o que tinha abaixo da cena e que dissessem por que tinha uma palavra riscada. Falaram que era “açucareiro”. “Por que acham que é açucareiro?”, perguntei. Algumas crianças responderam: “Porque começa com A”. Eu lhes disse: “Muito bem. Vamos agora ver os outros</p>	<p>Ano 2, Unidade 7, p. 30-32</p>	<p>NC NS Apropriação do Sistema de Escrita (3)</p>
---	---	---

objetos”.

Fizemos um a um, identificando o objeto na cena e riscando as palavras. Na terceira palavra, algumas crianças perceberam que as palavras estavam na mesma sequência das imagens. Eu estava escrevendo no quadro (as palavras) e estimulando a turma a refletir sobre a quantidade de sílabas, como começava e terminava cada palavra, tentando levantar com o grupo as estratégias que usavam para descobrir o que estava escrito.]

As crianças estavam entusiasmadas em conseguir realizar a leitura das palavras, mesmo sem saber ler.

Essa atividade funcionou mais no coletivo, não houve muitas interações entre as duplas e quando eu fazia intervenções e perguntas para algumas crianças, especificamente, as outras, alfabéticas, respondiam. Pedi que se segurassem um pouco, pensassem e esperassem que eu iria perguntar para todas. Foi difícil para as crianças não dizerem as respostas. Eu queria, com isso, que as outras crianças, que participam pouco, pudessem dizer o que pensavam sobre a atividade.

[Na sequência, iniciamos a segunda questão, solicitando às crianças que dissessem o nome dos desenhos, que vinham ao lado de “palavras” inventadas ou maiores que seus nomes: pia(piano), peneira(pebeneira), escorredor(escorregador), ralador (rabalador), garrafão(sugarrafão), pote (porote).

Em seguida, pedi que observassem as palavras escritas acima dos desenhos e falei que nas palavras estavam sobrando sílabas e que teríamos que descobrir quais eram elas. Escrevi a palavra “piano” no quadro e pedi que algumas crianças tentassem lê-la, solicitando ao mesmo tempo que quem já soubesse não respondesse, aos poucos foram lendo, e fui perguntando: “Qual o nome do desenho? E o que está sobrando nessa palavra?” As crianças falaram: “O N e o O, tia”. “E qual o som do N e O juntos? Qual a sílaba?”, “No”, grande parte da turma respondeu.]

Então, prossegui: “Agora vamos ver a outra palavra, pebeneira, qual o nome do desenho? As crianças responderam: “Peneira”. Perguntei: “Está escrito peneira aqui?” As crianças demoraram um pouco para responder. Pedi que tentassem ler e algumas responderam: “Não, é parecido, mas não é peneira”. Qual a sílaba que está sobrando? Silêncio total.

Pedi que pensassem na palavra peneira: “Vamos escrever juntos. Quantas sílabas tem essa palavra? Vamos pronunciá-la?” As crianças contaram: “Pe-nei-ra, tem três tia”. E qual a primeira sílaba/peça? Responderam: “P/E”, repeti a pergunta, “qual o primeiro

som?" "PE".

"E a segunda sílaba da palavra peneira, como é?" Mauro respondeu: "É o N/E". "Qual o som, Mauro? Como faz?" "Ne, tia". "E aí pessoal, o que vocês acham?" "Está faltando i, i né tia?" Mauro falou. "Isso mesmo, e qual a sílaba que falta?" Responderam em coro: "O ra".

Coloquei as duas palavras juntas peneira/pebeneira e pedi que comparassem, para descobrir o que tinha de diferente. Assim as crianças descobriram que o BE não fazia parte da palavra, só observando no LD, nem os alfabéticos tinham percebido qual sílaba intrusa estava na palavra.

Continuamos a atividade com as outras palavras, utilizando algumas estratégias de leitura, refletindo sobre a quantidade e posição das sílabas, comparando-as, com o objetivo de identificar as sílabas que estavam sobrando (nas palavras), chamando sempre a atenção para a escrita e solicitando a participação de todas as crianças. Quando estávamos na palavra "rabalador", solicitei que Esdras falasse como começava ralador, e ele respondeu: "Com A", então escrevi e pedi que a turma lesse, em seguida perguntei: "O a sozinho faz ra? O que precisa para fazer o som ra?" As crianças responderam: "O R e o A".

Foi interessante para que as outras crianças que estão na mesma hipótese de Esdras, pudessem refletir sobre a necessidade da inclusão de outra letra/fonema para formar a sílaba, perceber que cada letra representa um som e que a vogal sozinha, em algumas situações, não consegue representar, necessitando da consoante.

Na palavra "sugarraão" as crianças descobriram mais rapidamente porque a sílaba que estava sobrando iniciava a palavra e elas fizeram logo observações como: "Garraão não começa com S/U, começa com GA".

Com a palavra "porote" também foi mais fácil porque perceberam que pote tem só duas sílabas e o RO não faz parte da palavra.

Nessa atividade, percebi que as crianças estão muito mais preocupadas com as letras do que com os sons, sendo de fundamental importância pensar atividades de consciência fonológica com aliterações e rimas, comparação de palavras, quantidade de sílabas. Brincadeiras, músicas, que facilitem a percepção dos sons das palavras podem ajudar toda a turma, até mesmo os alfabéticos.

Passamos a aula inteira nas duas atividades, ficou para o dia seguinte a última questão.

Como já mencionado anteriormente, **[a terceira questão apresentava três palavras com o apoio de desenho, faltando letras para as crianças descobrirem e escreverem a palavra completa, na linha abaixo do**

<p>desenho.]</p> <p>Diante das palavras paela (panela), pato (prato) e ceola (cebola), solicitei que as crianças as lessem, e perguntei qual era o primeiro desenho e responderam: “Panela”. Perguntei: “Está escrito panela?” “Não, tia”. “Falta que letra?” Ruth respondeu: “O N”. Perguntei “Onde?”. Pedi que mostrasse e ela disse: “Depois do pa”.</p> <p>Fizemos as mesmas reflexões com pato para formar prato e com ceola para formar cebola. Essa atividade as crianças fizeram com maior segurança, pois estavam mais familiarizadas tanto com as palavras como com o tipo de atividade.</p> <p>Tentei fazer com que as crianças refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética na medida em que pensavam nos sons das palavras e que grupo de letras representava cada som, além de verem que as letras e sílabas têm que ser organizadas em uma sequência, para formar as palavras.</p>		
<p>(27)</p> <p>Inicialmente, apresentei a obra, sinalizando as informações contidas na capa (título, nome do autor, ilustrador e editora). Logo após, fiz a leitura da sinopse do livro no intuito de antecipar algumas informações acerca do conteúdo do livro. Ao voltar para a capa do livro, chamei atenção para o título “O guarda-chuva do guarda”, na tentativa de fazê-los perceber que a palavra GUARDA tinha sentido diferente. Alguns alunos, depois que explorei a gravura, logo disseram “tia tem o guarda-chuva e tem o guarda, o policial”. A conversa inicial foi gancho para relatar aos alunos que o livro fazia esse jogo com as palavras, mudando o sentido de uma mesma palavra nos poemas. Depois distribuí fotocópias dos poemas para a turma e solicitei a leitura silenciosa.</p> <p>Após aquele momento, propus a leitura coletiva do texto. [Em seguida, pedi que as crianças circulassem as palavras que rimavam no poema.] [Logo após, incentivei os alunos a pensarem que, mudando uma letra na palavra, muda toda a palavra. Um aluno respondeu: “eu posso trocar de lugar as letras A e O (na palavra gato)”. A partir dessa resposta, a palavra PATO virou TOPA, a palavra RATO virou ROTA.] [Em outro momento, solicitei a formação de novas palavras, ao trocar a letra inicial por uma nova letra. Então, pedi que eles completassem as lacunas das palavras escritas no quadro.] Essa atividade demorou um pouco, pois os alunos tiveram que resgatar as palavras do seu repertório.</p> <p>___ATO – FATO ___ATO – MATO ___ATO – JATO</p> <p>Após o trabalho de apropriação, resgatei uma estrofe do poema para trabalhar o sentido da palavra PENA, no intuito de resgatar o jogo de palavras que o livro propõe e que havia antecipado às crianças no começo da leitura.</p>	<p>Ano 3, Unidade 3, p. 17-18</p>	<p>C NS</p> <p>Reflexão fonológica (1)</p> <p>Apropriação do sistema de escrita (2)</p>

<p>(28)</p> <p>“O livro utilizado por mim, este ano, prioriza atividades relativas à gramática e ortografia e, devido a isto, são muitas as dificuldades de utilizá-lo como recurso diário em minha sala de aula. Minha turma é muito heterogênea quanto ao nível de escrita dos alunos. Ao iniciar o trabalho com o livro, senti falta de atividades de apropriação da escrita. Por outro lado, para trabalhar os conhecimentos em leitura e produção textual, o livro propõe atividades boas e diversificadas.” (Cynthia, professora do ano 3)</p> <p>A preocupação da professora é legítima, quando pensamos nas situações em que as crianças podem estar em níveis distintos de aprendizagem do SEA, pois algumas ainda necessitarão refletir mais sobre os princípios do sistema, enquanto outras, que já o compreenderam, precisam ampliar a aprendizagem das relações letra-som. Para viabilizar a utilização do livro didático em sua turma, a professora Cynthia busca alternativas, e uma delas é complementar as atividades do livro com outros recursos que visem a ampliar os conhecimentos do aluno sobre o SEA.</p> <p>“Por ser um livro que não contempla a demanda dos alunos em fase de apropriação da escrita, utilizo outros materiais para reflexão sobre os conteúdos trabalhados, como as obras do acervo da biblioteca da escola, jogos de alfabetização, alfabeto móvel e atividades que adapto com base na proposta do livro.” (Cynthia, professora do ano 3)</p> <p>[Pensando em ampliar as atividades propostas, a professora aplicou uma atividade de um livro didático, aprovado pelo PNLD 2010, a fim de trabalhar com as regularidades diretas (P, B, T, D, F, V). A atividade solicitava que os alunos falassem em voz alta o nome de diferentes figuras que apresentavam essas grafias e depois solicitava que eles escrevessem as palavras em uma tabela.] [A professora, além de realizar essa atividade, realizou um jogo, o “Trilha de Palavras”, presente na caixa “Jogos de Alfabetização”, que explorava as correspondências letra-som regulares diretas. A partir dessa proposta, ela possibilitou que as crianças consolidassem as correspondências grafofônicas regulares diretas e lessem palavras com fluência.]</p> <p>Diante de tudo que foi exposto, é fundamental que os professores pensem sobre os seus objetivos de ensino (o que devem ensinar?) e nos objetivos didáticos (o que os alunos irão aprender com determinado tipo de atividade?). Para o estabelecimento de um planejamento adequado para a turma, é necessário que o professor realize um diagnóstico ortográfico para identificar o que as crianças</p>	<p>Ano 3, Unidade 3, p. 26-29</p>	<p>NC NS</p> <p>Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>Reflexão fonológica (1)</p> <p>CS</p> <p>Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
---	---	---

já sabem sobre a norma, o que eles sabem de forma assistemática e o que eles ainda precisam saber. Essa diagnose ajudará o docente a mapear tanto a necessidade de cada aluno quanto a necessidade da turma.

A partir do mapeamento, é necessário organizar o ensino, de modo a tratar separadamente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. O registro constante dos avanços das crianças em relação ao conhecimento ortográfico também deve ser realizado, o que ajudará o docente a rever e estabelecer novos objetivos. A professora Cynthia, citada anteriormente, percebeu a necessidade de levar seus alunos a refletirem sobre o uso do R/RR e propôs uma sequência de atividade para este fim (apresentada na íntegra na seção compartilhando deste caderno)⁶⁴:

“Tenho uma turma bastante heterogênea quanto às hipóteses de escrita e ao conhecimento ortográfico, mas os erros relativos ao emprego do R nas palavras eram recorrentes no meu grupo. Essa dificuldade era facilmente percebida durante as avaliações diagnósticas que faço mensalmente com os alunos.”

Partindo da constatação de que uma das necessidades ortográficas da turma seria a compreensão do uso do R/RR foi necessário não só continuar trabalhando essa regularidade em atividades pontuais, como durante a revisão da produção textual, mas também investir em um ensino mais sistemático dessa regularidade ortográfica. Durante a sequência de atividades trabalhada pela professora, foi percebido que, apesar de os alunos apresentarem conhecimentos ortográficos distintos, eles avançavam de acordo com os conhecimentos já construídos com aqueles mobilizados ao longo da atividade. Mesmo construindo uma sequência de atividades, a professora não dispensava o uso do livro didático como um recurso que pode ajudar na aprendizagem dos alunos:

“Analisando o livro didático adotado na minha turma, percebi que havia atividades interessantes que poderiam ajudar na sistematização do trabalho que eu vinha desenvolvendo. **[A atividade solicitava o agrupamento de palavras de acordo com o uso do R e, posteriormente, a conclusão de quando se usava R ou RR naquelas situações.]** Essa atividade foi feita com tranquilidade pelos alunos que já tinham discutido em várias situações sobre a grafia correta das palavras com uso desse grafema. Foi mais um momento de sistematização desse conhecimento ortográfico.”

⁶⁴ Não trouxemos aqui o texto da referida seção, já que está em formato de projeto, de proposta. Trouxemos o relato de como foi realmente executado o planejamento.

<p>(29)</p> <p>“Para introduzir o tema “Vamos brincar de reinventar histórias” a turma ouviu a música “Criança não trabalha” (Arnaldo Antunes e Paulo Tatit – CD Palavra Cantada, Canções Curiosas). [Após ouvir a canção e interpretá-la, escrevemos com o alfabeto móvel o nome dos brinquedos e brincadeiras que apareciam na música,] [depois contamos o número de letras e sílabas dessas palavras.] [Ainda escrevemos uma lista com o nome das brincadeiras preferidas da turma.]</p> <p>[Havia na lista as palavras “pipa” e “pião” e como um aluno havia chamado atenção para a semelhança entre o som das sílabas iniciais das duas palavras, aproveitei a oportunidade e pedi que dissessem outras palavras iniciadas por PI e as registrei, sempre questionando os alunos sobre quais letras deveriam usar para escrever as palavras ditadas por eles: piada, pia, picada.] [Não havia planejado, ou seja, não estava previsto na sequência, mas lembrei do jogo “Bingo das sílabas iniciais” e brincamos com o grupo, o que foi muito divertido, porque eles ajudaram uns aos outros chamando a atenção do colega quando este não havia percebido que na sua cartela havia uma figura cujo nome iniciava com a sílaba chamada.] Neste dia, eles tiveram como dever de casa entrevistar os pais e avós a respeito de suas brincadeiras e brinquedos preferidos, de que material eram feitos e onde costumavam brincar.</p> <p>Dando continuidade ao trabalho com brinquedos e brincadeiras, apresentei uma cesta com brinquedos antigos e brinquedos novos (boneca de pano, carrinho de madeira, boneco Mané-gostoso, pião, rói-rói, peteca) e deixei que escolhessem e brincassem com o que quisessem. Ambos os tipos de brinquedos chamaram a atenção da turminha que brincou bastante.</p> <p>[Logo questioneei sobre quais brinquedos seus pais e avós teriam brincado quando crianças, resgatando a entrevista realizada, e registrando no quadro.] Apresentei imagens de brinquedos antigos, de 1912 aos dias atuais, chamando a atenção para os materiais de que eram feitos e, também, para o fato de que um século teria se passado entre sua confecção e os dias atuais. Pedi, então, que registrassem no ábaco de tampinhas de refrigerante as datas em que foram construídos alguns brinquedos, identificando o milhar, a centena, a dezena e a unidade, pois as crianças tinham dificuldade em relacionar o número ao seu valor posicional.</p> <p>Mantendo o clima lúdico, expus alguns brinquedos com um valor fixado. Entreguei a cada criança uma caixinha simulando um presente contendo papéis, imitando cédulas com valores diferentes. Questionei o grupo sobre o brinquedo mais caro e o mais barato e se com o valor</p>	<p>Ano 3, Unidade 4, p. 10-14</p>	<p>NS Produção de texto (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (4)</p> <p>Reflexão fonológica (1)</p> <p>C S Reflexão fonológica (2)</p> <p>S Produção de texto (2)</p>
---	---	--

<p>que ele tinha qual brinquedo poderia ser comprado e quanto receberia de troco.</p> <p>Depois fomos ao parque brincar com os brinquedos: pulamos corda, rodamos pião, jogamos peteca, brincamos de pega-pega e pulamos amarelinha.</p> <p>Ao voltarmos para sala, brincamos com pega-varetas seguindo a regra de que cada cor correspondia a uma pontuação diferente e eles teriam que fazer cálculos de adição para saber quem havia sido o vencedor.</p> <p>[Com o objetivo de cultivar o clima de brincadeira apresentei à turma o poema “Jogo de bola”, de Cecília Meireles, e pedi para localizarem a palavra BOLA, registrar número de letras, de sílabas] [e destacar as rimas do poema.] Também respondemos algumas perguntas de interpretação de texto. Questionei, ainda, sobre suas experiências sobre jogar bola: onde brincam e com quem costumam brincar. Depois disso, apresentei a tela “Futebol” de Portinari.</p> <p>Fizemos uma leitura dessa tela: O que os meninos estão fazendo? Onde vocês imaginam que eles estão? Quantos meninos estão representados na tela? O que não aparece na pintura, mas que vocês acham que deveria aparecer? Quais semelhanças e diferenças existem entre a tela de Portinari e as brincadeiras de futebol de vocês? Em seguida foi solicitado que fizessem um desenho partindo das impressões causadas pela tela.</p> <p>Como estávamos nos despedindo do primeiro semestre tivemos uma aula especial com pipoca, refrigerante e uma sessão de cinema com o filme “Toy Story 3”. Eles comentaram o filme, o que gostaram e o que não gostaram, qual final dariam ao filme. [E, por fim, pedi que imaginassem um brinquedo para as crianças do futuro e escrevessem o nome dele.]</p>		
<p>(30)</p> <p>Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos</p> <p>Na intenção de compreender melhor como pode acontecer o trabalho com a variedade de gêneros textuais na sala de aula, iremos, neste texto, relatar uma experiência de ensino, na qual foram propostas situações didáticas por meio das quais os alunos sentiram a necessidade de ler e produzir textos diversos, tais como adivinhas, fichas técnicas de animais, textos de divulgação científica, mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos.</p> <p>A experiência em questão foi realizada no primeiro semestre de 2012, pela professora Célia Maria Pessoa Guimarães, em uma turma do 3º ano, na Escola Municipal José Jorge de Farias Sales, em Igarassu/PE. A turma era</p>	<p>Ano 3, Unidade 5, p. 12-28 (Com adequações / recortes)</p>	<p>S Produção de texto (9)</p> <p>C S Apropriação do sistema de escrita (2)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

composta por 25 alunos (16 meninos e 9 meninas), de níveis de escrita bastante variados.

A professora desenvolveu um Projeto Didático que buscou investigar a Biodiversidade e a preservação ambiental na Mata Atlântica e conseguiu integrar os componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. A vivência durou 10 aulas e culminou com uma exposição aberta de fichas técnicas contendo os dados científicos dos animais e de um cartaz educativo sensibilizando as pessoas para a necessidade de preservar o pouco que restou da nossa Mata Atlântica.

Para introduzir o projeto, na primeira aula, a professora espalhou pelas paredes da sala imagens e nomes de diversos animais da Mata Atlântica e conversou com os alunos sobre o tema, buscando resgatar seus conhecimentos. Para motivar ainda mais, após essa conversa inicial, a professora leu e explorou o livro “Você sabia?” Este livro apresenta várias adivinhas envolvendo o nome e as características de diversos animais. A leitura foi feita pela professora e os alunos foram desafiados a encontrar a resposta para as adivinhas. As crianças participaram ativamente da atividade. De modo lúdico, contextualizado e integrando diferentes áreas de saber, a professora introduziu em sala o tema que seria estudado.

Ainda nesta aula, a professora propôs para a turma uma atividade de reconhecimento e classificação de algumas espécies de animais encontradas na Mata Atlântica. Célia organizou a turma em duplas e entregou para cada uma algumas figuras de animais. Em seguida, pediu que os classificassem, utilizando seus próprios critérios.

Os alunos criaram seus critérios de agrupamento. Houve duplas que formaram grupos utilizando-se como critério ter ou não ter penas no corpo; outros preferiram pensar na quantidade de patas ou então se vivem na água ou na terra. Tudo foi registrado pela professora para depois os alunos poderem retomar e reverem suas formas de classificação. Para terminar essa aula, a professora leu um texto sobre a Mata Atlântica e sua diversidade, de autoria de Carolina Faria.

[A docente elaborou com os alunos uma lista dos nomes dos animais já reconhecidos como pertencentes a este bioma.] [No momento dessa escrita, a docente aproveitou para promover reflexões sobre a escrita dessas palavras.] Vejamos abaixo o relato da professora referente a um desses momentos:

“Escrevi o nome dos bichos no quadro, por exemplo:

BICHO-PREGUIÇA
LETRA QUE COMEÇA _____
LETRA QUE TERMINA _____
QUANTAS LETRAS TEM? _____
QUANTAS SÍLABAS TEM? _____

<p>Convidei uma aluna que estava no nível bem inicial de escrita para vir ao quadro e responder junto comigo estas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nome bicho-preguiça, começa com que letra? - Com BI. - Tem certeza que começa com BI? - Tenho. É com BI - Presta atenção. Será que é BI mesmo? Quero saber como é o nome da letra e não da sílaba BI. A letra não é a sílaba que começa a palavra. É uma só e não duas, entende? Você acha que é BI a letra que começa a palavra bicho-preguiça? - Ôxe, tia! Então é a letra B sozinha, né? - Sim, começa com a letra B a palavra bicho-preguiça. E com qual letra termina? - Com a letra A. - Com a letra A? - É. - Por quê? - Porque o nome é bicho-preguiça? - Isso mesmo! Que bom! Agora, olha o nome e responda quantas letras ele tem. <p>Ela contou todas as letras e disse: treze. É treze né?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Isto mesmo! E quantos pedacinhos (sílabas) ele tem? Ou melhor, quantas vezes nós abrimos a boca para falar a palavra bicho-preguiça? - Duas e depois três - Vamos então separar esses pedacinhos que contamos? <p>Nesse momento ela separou a palavra escrevendo como ia pronunciando e olhando para a palavra escrita no quadro. Foi interessante como ela conseguiu segmentar a palavra certinha!”</p> <p>Com esta estratégia, Célia está colaborando para que os alunos, ainda em processo de alfabetização, reflitam sobre os princípios do sistema de escrita e possam, por exemplo, perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras, reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes e contar oralmente as sílabas de palavras. Estes são, portanto, direitos de aprendizagem fundamentais para a progressão da aprendizagem das crianças.</p> <p>Na segunda aula de sua vivência, na intenção de fazer os alunos conhecerem um pouco mais sobre as características de alguns animais, a docente realizou a</p>		
--	--	--

leitura e exploração do livro “Os bichos”. Por meio das indagações de Chiquinho, um menino muito esperto, os alunos puderam aprender as características que distinguem os animais de outros organismos vivos e foram levados a tratar essas características como critérios para agrupá-los no reino animal. Vejamos um trecho de tal exploração:

“Profª - Alguém já ouviu falar sobre corais pétreos?”

O aluno Mário responde: Nunca ouvi falar em pétreos, mas em corais sim. Sei o que é coral, mas não pétreo.

Profª - Muito bem Mário! Então fale para nós o que você sabe sobre corais.

Mário - Sei que é umas pedras duras que parecem comum, bocado de pedra feito...como se fosse pedra dura e corta e é bem bonita!

Profª - Pois vocês sabiam que não são pedras? Parecem com pedras, mas não são pedras, são seres vivos, pois as pedras não têm vida e os corais têm. Eles são formados por um esqueleto duro e existem corais que não têm esqueletos de carbonato de cálcio, eles se parecem com pedras moles e são chamados de corais carnosos.

Mário: Não acredito que os corais não são pedras.

A professora Célia aproveitou o momento da leitura para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e fazê-los avançar. Além dessa ampliação dos conhecimentos sobre os animais, os alunos também tiveram contato com textos que visam à construção e circulação do conhecimento escolar/científico. A docente, a todo o momento, pedia explicações aos alunos e eles oralmente faziam questão de expor os seus conhecimentos.

[Depois da leitura, os alunos preencheram uma tabela com as características de alguns animais da Mata Atlântica. Houve, em tal momento, mais uma oportunidade de refletirem sobre a escrita das palavras.]

Na área das ciências naturais, a classificação constitui critério crucial para o entendimento da estrutura anatomo-funcional das espécies. As classes das diversas espécies animais dizem sobre suas características sem precisarmos estar mencionando-as detalhadamente cada vez que falamos. Elas sintetizam informações. Por exemplo, ao dizer que um animal é mamífero estamos automaticamente assumindo que este tem fossas nasais e respiração pulmonar.

No terceiro momento do projeto, os alunos foram direcionados a rever seus critérios de classificação dos animais, buscando estabelecer uma forma de classificação próxima à adotada convencionalmente. Para tanto, a professora entregou aos alunos três figuras de animais do mesmo grupo (aves, mamíferos, reptéis,

anfíbios e peixes) e pediu a identificação dos aspectos semelhantes entre os animais e daqueles que os faziam pertencer ao mesmo grupo. Após a socialização e sistematização das respostas, os alunos foram convidados a retornar para o agrupamento de animais feito na aula anterior e fazer as modificações necessárias.

Ainda nesta aula, Célia leu para os alunos a biografia de Lineu (estudioso responsável pela criação de uma classificação animal, amplamente aceita pelos cientistas). Como discutimos no tópico anterior, o aluno precisa ter contato e refletir sobre as características de diversos gêneros textuais para conseguir participar, da melhor forma, das práticas sociais de linguagem. A professora, como se pode perceber, procurou levar para a sala gêneros diversos. Estes entraram em suas aulas não por acaso, mas para atender a finalidades diversas. Foi o caso da leitura da Biografia de Lineu. Sua intenção foi fazer os alunos estabelecerem um elo entre os fatos da vida de Lineu e sua produção científica.

[Por fim, a docente propôs à sua turma o preenchimento de uma cruzadinha envolvendo o nome de animais. Ela elaborou algumas dicas/informações sobre os animais da Mata Atlântica estudados até então e os alunos teriam que escrever o nome desses animais na cruzadinha.] Eis algumas das dicas dadas

- 1) sou pintada e tenho pelo liso, mamífero, carnívoro;
- 2) tenho um bico bem comprido, vivo no topo das árvores;
- 3) vivo nas margens dos rios e lagos, para me proteger fico embaixo da água por alguns minutos, sou o maior roedor entre os animais;
- 4) sou peixe de escamas, vivo em campos alagados, como frutos e folhas, moluscos, minha cor vai do castanho ao cinza escuro;
- 5) tenho hábitos de vida noturnos, possuo grandes garras, sou muito lenta, minha cor é cinza claro.

A professora Célia nos relata como desenvolveu a atividade e conseguiu envolver todos os seus alunos nela, mesmo aqueles que ainda não dominavam a escrita convencional:

“Para os alunos que estavam bem no início do processo de alfabetização (no nível pré-silábico), eu li as dicas (características dos bichos) e distribuí imagens dos mesmos com os seus respectivos nomes embaixo. Por exemplo: na palavra ARARA eu li as características e o aluno logo disse qual era o animal que se tratava. Ele olhava as imagens dos animais que eu dei, verificava o nome do bicho escrito abaixo da imagem, contava as letras da palavra, olhava na cruzadinha, contava os

espaços correspondentes à quantidade de letras da palavra arara e escrevia a palavra. Quanto aos alfabéticos conseguiram fazer a cruzadinha sem maiores dificuldades. Lia as características do animal e logo respondiam. Todos os alunos sempre acolhem com prazer as atividades de cruzadinhas. Quando falei que íamos fazer uma cruzadinha, eles gritaram: Oba, tia! Eu gosto muito de cruzadinha!”

Na quarta etapa do projeto, os alunos foram estimulados a ler diversos textos de divulgação científica para buscar informações sobre o habitat, os hábitos, a constituição física e os mecanismos de defesa dos animais da Mata Atlântica. No entanto, antes, a professora os envolveu na pesquisa desses materiais. **[Ela levou para a sala várias revistas (Revista Ciência Hoje das Crianças, Revista recreio, dentre outras) e pediu que procurassem textos sobre os animais estudados. Os alunos deveriam anotar o nome do suporte, o título do texto encontrado e em qual página ele estava.]** Mesmo os alunos não alfabéticos ou em processo de consolidação participaram ativamente da atividade. Eles conseguiam identificar os textos pelas imagens dos animais ou apenas lendo o título. Nota-se que mais uma vez a Professora Célia está contemplando o ensino dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências Naturais de modo integrado.

Após esse levantamento, a professora escolheu alguns textos para os alunos fazerem uma leitura exploratória e colher as informações desejadas sobre os animais. Vejamos como Célia encaminhou essa atividade:

“Organizei a turma em trios e distribuí textos de divulgação científica sobre os animais que estamos estudando. Procurei mesclar alunos que apresentavam algum domínio na leitura com crianças em hipóteses mais iniciais de escrita. **[Após esta primeira leitura, distribuí, então, as tabelas que continham colunas para serem preenchidas sobre o habitat dos animais, os hábitos alimentares, os seus mecanismos de defesa.]** Com os textos em mãos eles pesquisavam as informações que a tabela pedia e analisavam as características dos animais escrevendo as informações. Houve algumas dificuldades durante a pesquisa, pois os alunos não sabiam localizar as informações nos textos. O aluno Renan falou: ‘Tia, como é que eu vou fazer, pois eu não sei ler isso aí não?’ Eu disse para ele observar as imagens e que iria ajudá-lo nesta tarefa. **[Então, sentei perto do grupo dele e comecei a explorar o conteúdo. Perguntei: ‘Como é o nome deste animal?’ Ele logo respondeu que era a lontra. Eu comentei: ‘ Isso mesmo! É a lontra. Então você vai escrever este nome LONTRA aqui’ (apontei para o lugar onde ele deveria escrever). Aproveitei para refletir sobre a escrita dessa palavra: ‘Presta atenção, Renan! Como escrevemos a palavra**

LONTRA? Como é o nome desta letra que começa este nome? É a letra do nome do Luís como se chama? O aluno buscou em sua memória e logo relacionou: ‘É de Luís é? É o L?’. Respondi que sim e perguntei qual era o nome da letra que termina? (a resposta foi imediata): ‘A letra A’. Uma vez localizada a palavra lontra no texto, pedi que o aluno a escrevesse do jeito que apareceu no texto.] Outra aluna me perguntou: O que é habitat, tia? Eu comentei que era onde o animal mora. E ela logo falou: ‘na mata atlântica, claro! Indaguei, porém, sobre o local na mata em que o bicho mora (no rio, nas árvores, em buracos ou nas montanhas?). Aonde é que tá isso, tia? A aluna me questionou com um tom de dúvida. Como a aluna já tinha um bom nível de leitura comentei: Você sabe ler, então, estas informações estão no texto, pesquise junto com o seu grupo e busque as respostas. Eu não vou te dizer agora, tentem descobrir as informações, elas estão todas aí! Queria fazê-los desenvolver a capacidade de ler com autonomia um texto e localizar informações. Fui fazendo intervenções e estimulando os alunos a buscarem no texto as informações necessárias para o preenchimento da tabela. Levou algum tempo para acharem todas as informações, porém conseguiram preencher toda a tabela. Quase todos os alunos no início resistiram em pesquisar no texto as informações pedidas nas tabelas, porém, ao final, quando iam descobrindo as respostas, foram tendo prazer em escrever o que haviam descoberto. Foi muito interessante a motivação que as crianças ficaram ao descobrir os mecanismos de defesa dos animais.”

Como a professora Célia ressaltou, por meio desta atividade ela estava ajudando os alunos a localizarem informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade (no caso, textos de divulgação científica). O leitor experiente faria essa localização com autonomia e os leitores/ouvintes através da escuta do texto lido por outros. Essa é uma habilidade fundamental e básica para a compreensão de um texto.

Na quinta aula, os alunos começaram a estudar o gênero “ficha técnica”. A proposta de leitura de livros e de fichas técnicas é fundamental para a busca e apreensão de informações, porque é só pela leitura, seja de imagens e/ou textos, que é possível ter informação. A turma pode refletir sobre a finalidade, suporte, contexto de produção, forma de composição deste gênero textual, entre outros aspectos. Em pequenos grupos, leram fichas técnicas, buscando responder as seguintes perguntas:

- a) Vocês já leram algum texto parecido com este em algum lugar?
- b) Onde encontramos textos como estes? Para que servem?

- c) De qual animal a ficha está falando?
- d) O texto é organizado em partes? Quais são estas partes e que títulos estas recebem?
- e) Que tipo de informação encontramos nestas partes?

[Continuando esse momento, ainda organizados em pequenos grupos, os alunos preencheram uma ficha técnica em branco. A professora entregou as informações referentes a cada tópico da ficha de forma avulsa, em papel separado. Os alunos leram cada bloco de informações e tentaram descobrir se as informações se referiam às características físicas, aos hábitos alimentares, ao habitat, ao nome científico etc.] [Por fim, elaboraram, de forma coletiva, um cartaz contendo as descobertas feitas a respeito do gênero “Ficha técnica”.]

Reconhecemos que ao entrar na escola os gêneros passam por um processo de transformações, para que possam ser estudados e que isso implica, por sua vez, numa certa simplificação ou na ênfase de algumas dimensões em detrimento de outras. No entanto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), é papel da escola

“[...] colocar os alunos em situações de comunicação mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.”


No projeto que estamos relatando, percebemos também essa preocupação por parte da professora Célia. Seus alunos produziram fichas técnicas atendendo a uma finalidade próxima da real (divulgar conhecimentos para a comunidade escolar). Ela também procurou explorar não só os aspectos composicionais dos gêneros (O texto é organizado em partes? Quais são estas partes e que títulos estas recebem?), mas também questões relacionadas ao seu uso social (Onde encontramos textos como estes? Para que servem?).

[Na etapa seguinte do projeto (6º momento), também em pequenos grupos, os alunos elaboraram suas fichas técnicas. Para ajudar nesse processo de escrita, os grupos foram organizados sempre com a presença de ao menos um aluno que pudesse atuar como escriba. Essa estratégia permitiu que a professora circulasse melhor entre os grupos e promoveu uma troca de conhecimentos maior entre os alunos.

A revisão dos textos produzidos também foi em grupo. Os grupos trocaram os textos entre si e tiveram a missão de perceber o que estava faltando e

se algo não estava claro, além de verificar questões ortográficas. A professora também circulou entre os grupos ajudando nesse momento.] Abaixo segue uma das fichas na versão após a revisão do texto:

FICHA DO BICHO



NOME Anara azul

NOME CIENTÍFICO _____

TAMANHO até 1 metro

PESO 3 a 5 kg

O QUE COME frutas, sementes, insetos, laranhas

ONDE VIVE na mata Atlântica

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS peso 3 a 5 kg

TEMPO DE GESTAÇÃO 35 dias

NÚMERO DE FILHOTES 2 a 3 ovos por ano

TEMPO DE VIDA _____

CURIOSIDADES Costumam gritar muito para se comunicarem

ALUNO: André Oliveira da Silva Júnior

DATA 20/05/22

Na sétima aula, a professora levou para a sala um mapa que evidenciava a extensão atual da Mata Atlântica ao longo do território nacional e pediu aos alunos para identificarem os estados que abrigavam o bioma e onde sua concentração era maior ou menor. A professora trabalhou a orientação para a leitura do mapa a partir da observação dos alunos.

Após esta atividade, a professora pediu aos alunos que preenchessem mapas vazados com os nomes dos Estados em que ainda há a Mata Atlântica. Todos preencheram e pintaram de verde a faixa referente à Mata.

Depois da leitura do mapa, a docente levantou os seguintes questionamentos aos alunos: Existem pessoas na Mata Atlântica? Quem são estas pessoas? Como vivem? Onde vivem? E começou a conversar com os alunos sobre essas pessoas, destacando que há populações de diferentes grupos de pertencimento nas capitais, nas regiões metropolitanas e nas demais cidades (ex: no interior). Um desses grupos são, justamente, os povos indígenas. Sua intenção com esta etapa do projeto era fazer os alunos identificarem a antiguidade dos povos indígenas no bioma estudado, ou seja, situarem a existência dos povos indígenas na Mata Atlântica como sendo muito anterior à existência das populações não-indígenas.

Além disso, a professora Célia quis apresentar um problema atual vivenciado pelas populações indígenas do país: embora tenham sido os primeiros habitantes do

bioma Mata Atlântica, atualmente, em várias cidades, eles compõem a minoria da população. Por que será que isso aconteceu?

Levando em consideração a necessidade do trato da realidade regional e local, a professora Célia apresentou à turma os povos indígenas da Mata Atlântica Nordestina e analisou, com a turma, as narrativas a respeito da criação do mundo feitas pelos povos indígenas existentes no Agreste e no Sertão de Pernambuco⁶⁵.

A escolha das narrativas indígenas decorreu da convicção de que o conhecimento e a convivência com relatos míticos de outras culturas pode favorecer a criação de laços de encantamento, respeito e solidariedade entre os povos. Uma segunda razão foi de ordem mais prática, ela não conseguiu ter acesso a nenhum gênero produzido pelos outros povos indígenas existentes na Mata Atlântica Nordestina.

Para o caso do estado de Pernambuco, a professora Célia fez questão de explicar à turma que os índios não caminharam “naturalmente” para longe do litoral, para o “interior” ao longo do tempo, mas que foram sendo empurrados pelos não índios – cada vez mais numerosos (plantadores, fazendeiros, grileiros e outros) – para as áreas menos férteis, distantes da mata úmida (SILVA, 2011).

A professora utilizou os mapas com as localizações das populações indígenas brasileiras, disponíveis no site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>) e os relatos míticos. Abaixo, apresentamos um trecho desse momento:

“Organizei a turma em círculo e distribuí mapas que mostravam os lugares onde existem reservas indígenas e informações sobre os povos da Mata Atlântica. Em seguida, falei que entre os povos indígenas existem várias histórias que são contadas nas aldeias, as quais eles acreditam ser verdadeiras e que nós chamamos de mitos. Propus-me a ler um destes mitos, chamado “Circicora”, um mito do povo Xucuru. Comecei perguntado: O que vocês acham que seja CIRICORA? Os alunos começaram a levantar hipóteses: ‘Um passarinho’; ‘Ah, é um siri numa corda!’; ‘Os índios’; ‘Uma cobra’. Fiz a leitura do texto e logo descobriram que se tratava de um pássaro e que um aluno havia conseguido descobrir. A turma toda pediu para eu ler outro texto. Observei o quanto a leitura dos mitos indígenas motivou as crianças. Todos queriam opinar, arriscar o que aconteceria no decorrer e no final das histórias. Foi uma atividade bastante dinâmica! Em seguida, enfatizei mais uma vez que os índios foram os primeiros habitantes da Mata Atlântica e que eles são um grupo social cujas maneiras de viver ajudam a preservar a

⁶⁵ **Meu povo conta**. Centro de Cultura Luiz Freire: Projeto Escola de Índio. 1ª edição, 2003.

<p>fauna e flora da Mata Atlântica.”</p> <p>Na oitava aula, os alunos continuaram a analisar alguns aspectos das condições de vida das populações da Mata Atlântica, refletindo sobre os impactos causados pela crescente destruição do bioma e pensando em soluções ao alcance das suas possibilidades para tentar reverter esse quadro. [Como uma forma de proposição, resolveram produzir um cartaz educativo, sensibilizando as pessoas da comunidade escolar para a necessidade de preservar o pouco que restou da Mata e da fauna e da presença indígena na região. Este cartaz também seria exposto no dia da exposição.]</p> <p>Antes da produção, porém, a professora Célia sentiu necessidade de levar para sua sala de aula vários cartazes educativos, de temas diferentes, para as crianças lerem e explorarem. A intenção era fazer os alunos terem um contato mais de perto com este tipo de material, perceberem as estratégias que geralmente são utilizadas nele, assim como sua diagramação e estrutura.</p> <p>Ao realizar a exploração, a professora proporcionou às crianças inserção na esfera midiática e mais especificamente no campo da propaganda, pois os cartazes educativos são textos que fazem apelos e visam à propagação de ideias sem fins comerciais, por isso podemos dizer que são predominantemente argumentativos. Em tais gêneros, também encontramos uma grande preocupação com os recursos estilísticos, utilizados para causar os efeitos de sentido (FERRONATO E FERRONATO, 2001).</p> <p>Na penúltima etapa do projeto didático, a turma começou a preparar a exposição para a comunidade escolar e como primeira tarefa, [os alunos produziram um convite a ser entregue nas salas de aula e afixado na entrada e no mural da escola], assim, todos poderiam ver. Chegado o grande dia da exposição, os alunos organizaram todo o espaço disponibilizado pela escola e pregaram o material confeccionado ao longo do projeto.</p>		
<p>(31) Relato de experiência: “Respeito às diferenças”</p> <p>A experiência aqui relatada teve como público-alvo alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Poeta Solano, Recife/PE. A sequência de atividades apresentada teve duração de dois dias.</p> <p>Estávamos um pouco tristes com alguns acontecimentos. Dois alunos da nossa sala haviam se envolvido em uma briga com xingamentos e agressões verbais preconceituosas. Após algumas intervenções administrativas por parte da gestão da escola, senti a necessidade de vivenciar atividades que envolvesse a temática da diversidade aliada à proposta de</p>	<p>Ano 3, Unidade 5, p. 39-41</p>	<p>S Produção de texto (1)</p>

alfabetização, já que a minha turma é bastante heterogênea quanto ao nível de escrita. Deparei-me com algumas questões mais urgentes: incentivar a leitura fluente daqueles que já leem, consolidar a escrita de outros alunos por meio do trabalho com textos e desenvolver conceitos, procedimentos e atitudes baseados no respeito às diferenças sociais e humanas.

A primeira atividade foi uma roda de conversa na qual tentei provocar os alunos sobre alguns conceitos como racismo, desigualdade social, violência e respeito. Questionei se eles achariam graça no mundo se todas as pessoas fossem iguais, se eles se consideravam melhor do que alguém e se devíamos respeitar as diferenças etc. Entre os alunos, foi de comum acordo a importância do respeito à diversidade. Percebi que as crianças já tinham uma opinião construída a este respeito e questionei: “Se todos concordam que devemos respeitar as pessoas, independente de raça, religião e situação financeira, o que vocês fazem para tornar o mundo melhor?”. A partir dessa pergunta, as respostas foram diversas: “Obedeço à professora, a meus pais e minha avó”; “Não abuso o colega”; “Ajudo as pessoas com alimentos na porta de casa”; “Ajudo meu amigo quando ele não sabe fazer a tarefa”; “Respeito os mais velhos”, enfim, a partir das falas das crianças comecei a colocá-los no lugar de cidadãos responsáveis pela paz no mundo.

Fizemos a leitura do poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky, presente no livro didático de História da turma, que aborda as diferenças humanas, mostrando que ninguém é melhor do que ninguém e conviver com a diversidade faz o mundo ficar mais interessante. Entreguei o texto fotocopiado para as crianças e solicitei que elas fizessem a leitura silenciosamente. Em seguida, fiz algumas perguntas: Qual o assunto abordado no texto?; Que mensagem ele quer nos trazer?; Tem alguma parte no texto que vocês acharam engraçada? Por quê? As respostas das crianças foram bastante satisfatórias. Alguns argumentaram que no texto as pessoas eram diferentes e não tinham problema por causa disso. Outros afirmaram que o texto era engraçado porque trazia muitas rimas.

Após a fala das crianças, ressalttei que o texto era um poema cujo tema era a diversidade e solicitei que eles caracterizassem que tipo de diversidade o texto trazia. Fizemos, então, uma lista destas diversidades, apontando os nossos próprios exemplos na sala e na escola. Aproveitei para refletir que as pessoas também são diferentes no comportamento, no modo de viver a vida. Pouco a pouco, construímos a lista de diversidades: físicas, sociais; culturais, de raça; de religião. Resgatei o conceito de multiculturalismo, exemplificando a temática trabalhada no carnaval do Recife e do Estado de Pernambuco há alguns anos: “Carnaval Multicultural”,

colocando o Brasil como uma nação com várias culturas, religiões e raças. Como os alunos vivenciam nas suas comunidades essa realidade, foi notável a construção desse conceito por eles.

Ao resgatar o poema, solicitei que as crianças contassem em quantos pedacinhos (estrofes) o texto estava dividido e quantas frases (versos) tinha cada pedacinho. Este foi um trabalho proveitoso, pois a maioria dos alunos respondeu positivamente as questões apresentadas.

Em seguida, apresentei para eles um conto e outro poema presente no livro didático e eles facilmente identificaram qual texto era poema: “É assim, tem estrofes né, tia?”. Expliquei para as crianças que o poema tem essa organização: estrofes e versos (mostrando as linhas). Durante a explicação, um aluno disse: “Este poema tem muita rima. Gostei dele”. A surpresa não foi tanta, porque costumo trabalhar muitos textos da tradição oral com essa turma, como parlendas, poemas rimados, trava-línguas. Após esse momento, solicitei que as crianças localizassem no texto, cinco pares de palavras que rimavam e escrevessem no caderno. Aquelas que liam com fluência conseguiram realizar rapidamente a tarefa; as crianças que não possuíam leitura fluente, mas já realizavam leitura de palavras isoladas, também conseguiram. Os alunos que apresentavam mais dificuldades realizaram a tarefa com ritmo diferente das outras, mas fizeram. Quando questionados sobre como conseguiram, obtive respostas do tipo: “foi fácil tia, essa palavra parece com esta no final”; “eu lia o final e consegui”. Outra estratégia que sempre costumo usar e que dá muito certo é a leitura de palavras no texto. Tanto os alunos do grupo dos alfabéticos como os do silábico conseguem sucesso do seu desempenho.

[Seguindo a aula, propus que as crianças, em grupos, também escrevessem pequenos poemas sobre o tema. A ideia foi tornar os alunos alfabéticos escribas durante a produção textual, mas que todos participassem da escrita, dando ideias e construindo rimas. No dia seguinte, fizemos a correção dos textos. Após esta, as crianças apresentaram os poemas em forma de jogral para os demais colegas da sala.] Este momento gerou muita expectativa e euforia. Algumas crianças tiveram dificuldade de escutar atentamente a apresentação dos colegas. Foi algo que me deixou bastante aflita e me fez perceber a necessidade de trabalhar mais essa habilidade com os alunos em intervenções futuras.

Para finalizar as atividades, fiz a leitura do conto “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, no intuito de resgatar os conflitos que gerou a discussão entre os alunos. Ao final da leitura questionei aos alunos sobre a relação do conto com o poema que havíamos trabalhado. Grande parte da turma identificou que os dois textos

<p>falavam do respeito entre as pessoas, independente da cor. Aproveitei para enfatizar para as crianças que, na nossa vida, vamos nos deparar com esse tipo de preconceito e devemos saber como agir, pois não podemos responder uma agressão com outra agressão como fizeram os alunos.</p>		
<p>(32)</p> <p>O tema do projeto foi “O centenário de Luiz Gonzaga”. O objetivo era reconhecer a importância de Luiz Gonzaga e de sua obra para o enriquecimento cultural da região Nordeste, bem como as características sócio-dialetais e o perfil histórico e geográfico da região. O projeto, então, abrange diversas áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho diversificado com diferentes linguagens, com um personagem importante da cultura nordestina, estendendo suas atividades para o campo da história e dos aspectos geográficos e biomas brasileiros, com suas características.</p> <p>O projeto foi planejado para um tempo estimado de quarenta horas-aula, distribuídas ao longo de um mês, em dias alternados. As principais atividades propostas foram a leitura e audição de músicas de Luiz Gonzaga, que retratassem o cotidiano nordestino com suas características e dificuldades; a interpretação oral e escrita das músicas ouvidas; o estudo do gênero textual música; além de atividades de análise fonológica das palavras extraídas das letras das músicas.</p> <p>O projeto foi iniciado com a apresentação do mesmo aos alunos, a partir da exposição do tema, do contrato didático e exploração inicial sobre Luiz Gonzaga. A professora Vivian Michelle relata esse trabalho da seguinte forma:</p> <p>“A primeira etapa do projeto consistiu do levantamento de conhecimentos prévios sobre o cantor Luiz Gonzaga, sua vida e obra. Muitos alunos o referenciaram apenas como o Rei do Baião, mas poucos sabiam sua origem e conheciam suas músicas. A imagem do cantor foi mostrada para que os alunos fizessem a leitura da mesma. Muitos destacaram a roupa típica usada, mas não sabiam do que se tratava. Foi explicado que aquelas roupas eram a indumentária tradicional do vaqueiro nordestino, que era de couro, pra encarar os galhos secos e espinhosos da vegetação sertaneja quando eles tocavam os rebanhos de boi e bodes pela mata seca e árida. Em seguida foi feita a audição da música “Abc do sertão”, e os alunos se interessaram pelo modo diferente de falar as letras. Cantaram e fizeram uma interpretação oral, comparando o abc do sertão com o alfabeto convencional e a nomenclatura das vogais e consoantes. Nesse momento, os alunos perceberam que, em cada região do Brasil, há uma característica peculiar no falar de seu povo, pois mostramos a eles os trejeitos de cada</p>	<p>Ano 3, Unidade 6, p. 15-18 (Com adaptações /recortes)</p>	<p>S Produção de texto (1)</p> <p>C NS Apropriação do sistema de escrita (1)</p>

lugar como, por exemplo: a fala dos mineiros, dos gaúchos, dos cariocas e comparamos tudo isso com o nosso jeito de falar.”

O momento inicial de exploração das situações, personagens, formas de uso da linguagem, como esse projeto possibilita, torna-se um momento especial e rico de diagnóstico sobre conhecimentos que as crianças possuem acerca do tema que podem contribuir para que novas aprendizagens ocorram a partir da exploração de cenas, de palavras e de situações típicas. A professora concentrou sua exploração na figura de Luiz Gonzaga e em sua indumentária. Em seguida é explorada a música e a forma de falar o nome das letras e variações dialetais de algumas regiões do Brasil. Poder-se-ia, ainda, realizar um trabalho de pesquisa a respeito da forma de falar em cada região e, em especial, a forma de dizer o nome das letras no Nordeste: por que fala-se [rê] e não [erre], [si] e não [ésse]?

Em outro momento do desenvolvimento do projeto, a professora relata o seguinte:

“Os alunos foram convidados a escrever um texto pequeno sobre o que entenderam sobre a vida e obra de Luiz Gonzaga, o que rendeu textos curtos, mas com certa coerência. Os alunos silábico-alfabéticos, silábicos e pré-silábicos, em sua maioria, se negaram a fazer, então lhes foi pedido que escrevessem palavras que remetesse ao tema da aula. Os alfabéticos produziram textos e leram em voz alta para a classe e assim puderam notar inconsistências argumentativas e dificuldades ortográficas.”

A recusa das crianças que ainda não chegaram ao estágio alfabético em escrever o texto é comum em algumas classes, pelo fato de já saberem que existe uma forma convencional de escrever e que elas ainda não dominam. Temos observado isso em diversas experiências. Todavia, a professora Vivian Michelle organizou outra atividade para que essas crianças pudessem produzir outro tipo de texto e apresentá-lo, conforme relata abaixo:

“Foi realizado um ditado com palavras referentes ao contexto das músicas de Luiz Gonzaga e sua vida. As palavras utilizadas foram: sertão, gibão, forró, xaxado, xote, baião, sanfona, couro, seca, mandacaru, rei, caboclo, palma e vaqueiro. Os alunos pré-silábicos, os silábicos e silábico-alfabéticos tiveram certas dificuldades próprias dos níveis em que se encontram. A correção do ditado foi coletiva no quadro para que todos observassem as discrepâncias entre o que foi falado e o que foi escrito.” Após isso, os alunos foram convidados a fazer um texto não-verbal (desenho) para construção de um mural a partir da leitura que fizeram de tudo que foi visto em sala, sobre a vida do

<p>cantor e o ambiente compartilhado pelo mesmo em suas músicas.”</p> <p>A variedade de produção possibilita a participação de todas as crianças, cada uma com uma condição diferenciada. Todavia, como se trata de uma turma de 3º ano, torna-se necessário um trabalho mais efetivo voltado para os direitos de aprendizagem relacionados ao sistema de escrita.</p>		
<p>(33)</p> <p>No início do trabalho com a sequência didática, a professora apresentou a proposta de trabalho que iriam desenvolver com o gênero história em quadrinhos, pedindo aos alunos que lessem várias revistas em quadrinhos com o objetivo de diagnosticar o conhecimento prévio a respeito do mesmo. Em seguida, a professora explicou aos alunos o que eles aprenderiam durante as próximas 30 aulas. Vejamos a descrição feita pela professora pesquisadora:</p> <p>“Nesse momento a maioria dos alunos se mostrou bem interessada, porém havia muita curiosidade em relação ao que fariam, quando viram diversas HQ, que levamos. Espalhamos em uma cadeira e perguntamos se haviam lido alguma historinha (em quadrinho), uns alunos afirmaram que sim! Outros que não! E outros ainda diziam se já leram não lembravam. Perguntamos se poderiam contar... “Pode só contá a história, professora...e não escrevê?”. Assim alguns narraram suas histórias lidas. Em seguida, falamos um pouco sobre os autores (Maurício de Souza e Ziraldo), sobre os personagens, os mais conhecidos, os que eles mais gostavam e sobre as figuras e os balões. Os alunos ouviram com atenção tudo o que foi comentado a respeito da atividade que iriam desenvolver. Assim, entregamos a Sequência Didática para construir a HQ (caderno em impressão colorida), para que a manuseassem. Seguimos explicando que, no decorrer das 30 aulas, iríamos aprender muitas coisas, como: melhor interpretar os textos; ler com maior segurança; escrever HQ e outros textos com maior correção; desenhar, e que, ao final, as HQs escritas por eles poderiam ser distribuídas a outras crianças, etc. Os alunos se familiarizaram, folheando o caderno da SD, mostrando uns aos outros a ‘novidade’[...]”</p> <p>Como se vê, a SD traz em sua proposta um diferencial que é favorecer ao aluno a “ciência do que irá estudar, para que irá servir esse estudo e como irá desenvolver esse estudo”. Permite ainda ao professor realizar avaliação inicial e diagnóstica sobre os direitos de aprendizagem que dominam ou não. Dando-lhe a direção a ser feita. Isso foi feito conforme segue:</p> <p>“[...] considerando as leituras do primeiro encontro, as atividades desenvolvidas neste encontro foram de leitura dramatizada de uma HQ e em seguida de outros gêneros</p>	<p>Ano 3, Unidade 6, p. 25-27</p>	<p>NS Produção de texto (1)</p>

<p>para verificar qual a percepção dos alunos, fazendo comparações sobre os temas, a forma como estão organizados, quem escreve cada um, enfim, para que se continuasse com o diagnóstico avaliativo, [agora já por meio da primeira produção escrita a ser feita pelos alunos.]</p> <p>Verifica-se que essa atividade visava não somente a desenvolver conhecimento acerca do gênero em estudo (condições de produção, forma de composição etc.), mas também perceber o domínio de alguns direitos de aprendizagem próprios do eixo de produção escrita (produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas), e também de domínio do SEA (grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas como em P, B, T, D, F, V; usar letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções). No relato da professora verificou-se ainda que</p> <p>“Após esta produção escrita, solicitamos que os alunos trocassem suas produções e cada um foi verificando se o colega soube criar um título interessante para HQ, organizar as informações: “O que?” “Onde”, “Quando?” “Com quem?”, adequados ao texto; designar as pessoas envolvidas; utilizar-se da voz/fala dos envolvidos; e adequá-las a balões conforme a mensagem; utilizar-se dos elementos de coerência e coesão e narrativa.”</p>		
<p>(34)</p> <p>[“Para avaliar as crianças de minha turma de 3º ano, quanto ao nível de escrita, fiz uma atividade de escrita de palavras, cujo campo conceitual era “animais”. Escolhi 10 palavras com diferentes quantidades de sílabas e algumas variações quanto às estruturas silábicas: LEÃO – GIRAFÁ – CACHORRO – FOCA – BALEIA – GOLFINHO – GATO – ELEFANTE – FORMIGA – HIPOPÓTAMO.] A partir do ditado e de outras observações construí um mapa, identificando os grupos de crianças em diferentes níveis. Os 16 alunos ficaram assim distribuídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré-silábico (1): Stanley (aluno “com necessidades especiais”). • Silábico – quantitativo: (nenhum). • Silábico – qualitativo (3): Joyce, Maria Graziela, Jadyson. • Silábico- alfabético (2): Pedro e Salete. • Alfabético com muitas trocas de letras (4): Lívia, Raylan, Richard, Danilo. • Alfabético com dificuldade em sílabas complexas (4): 	<p>Ano 3, Unidade 7, p. 11-12</p>	<p>NC NS Verificação de aprendizagem do SEA (1)</p>

<p>Ana Carolina, Gerson, José Ryan, Paulo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabético consolidado, porque lê e compreende textos, produz pequenos textos, apresentando dificuldades com ortografia (2): Guilherme e Sammerson. <p>Para acompanhar a progressão das crianças, procuro avaliá-las, sobretudo nos momentos em que trabalho atividades de apropriação do SEA. Na rotina semanal, a escrita de palavras é uma atividade frequente: trabalho duas vezes por semana, às vezes, até três. Durante a correção da atividade, solicito que as crianças escrevam a forma convencional, ao lado das palavras em que cometeram erro (ou que não escreveram sequer conforme uma hipótese alfabética). Assim elas podem refletir sobre a escrita de cada palavra. Procuro, também, chamar algumas crianças para escreverem as palavras no quadro, motivando-as a participar da correção. A atividade de escrita de palavras é bastante aceita pela maioria das crianças. Entretanto, algumas delas, justamente com dificuldades, apresentaram resistência no início, até compreenderem a dinâmica da situação. Como eu tenho uma turma bastante heterogênea quanto ao nível de escrita, frequentemente, proponho também a leitura de textos curtos como poemas, cantigas e trava-línguas, os quais eu reproduzo no quadro ou entrego em fichas fotocopiadas. A partir da leitura coletiva dos textos, exploro a localização de palavras e frases, de pares de palavras que rimam e de palavras com sílabas iniciais semelhantes e faço com eles a comparação de palavras quanto à quantidade de letras e sílabas. A leitura de textos proporciona a aproximação das crianças aos textos literários e com isto consigo explorar várias competências relativas não só à apropriação do sistema de escrita, mas, também, habilidades de leitura. As atividades de apropriação têm proporcionado avanços significativos no grupo de alunos com dificuldades na escrita. Durante as atividades de escrita de palavras, leitura de textos, jogos de alfabetização, fichas de atividades de alfabetização, esses alunos têm revelado mais autonomia e compromisso com o aprendizado. Eles passaram a reconhecer a necessidade de se apropriar da escrita e de chegar ao nível dos demais colegas de turma. É comum relatos do tipo: “Acertei mais do que ontem!” ou, “Errei por besteira!”. Em algumas situações é possível perceber a satisfação dos colegas de turma ante o avanço e o aprendizado daqueles que tinham dificuldade. Para mim, a melhor resposta que eles poderiam dar é o compromisso e esforço em avançar.”</p>		
<p>(35)</p> <p>Jogo: Troca-letras</p> <p>Jogando o “Troca letras” os alunos com maiores dificuldades fizeram muitas descobertas sobre a escrita, dentre elas os sons nasais nas palavras, a</p>	<p>Ano 3, Unidade 7, p. 24-26</p>	<p>C S Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>C NS</p>

<p>mudança no sentido da palavra, ao trocar apenas uma letra, a semelhança no som de algumas palavras e a diferença na escrita. Também escreveram autonomamente com auxílio de algumas pistas, com a troca da letra inicial, medial e final. Ao solicitar que Richard escrevesse a palavra GOLA, ele escreveu COLA. Após a leitura da palavra, ele respondeu: “Eita tia! Aqui é a letra H!”, mas escolheu a letra G para substituir a letra C. Então perguntei: “Qual o nome dessa letra?”, ele respondeu: “É G”. Aproveitei para refletir com ele lançando a seguinte pergunta: “Em quais palavras você encontra essa letra?”. E Richard e os demais alunos citaram e registrei as seguintes palavras no quadro: GATO, GARRAFA, GALINHA, GOTA, GAIOLA. Em algumas atividades, tenho percebido que Richard tem dificuldades quanto às regularidades diretas, (ele troca, principalmente as letras P e B). Por isso, tenho tentando acompanhar o aluno, para sanar essas trocas, propondo-lhes atividades específicas de leitura e escrita de palavras com essas iniciais, atividades de preenchimento de lacunas nas palavras com essas letras, cruzadinhas, por exemplo. Em outro momento, solicitei que o aluno Jadyson escrevesse a palavra PENTE conforme a figura. Ele escreveu PEITE. Então indaguei: “Eu falo PEITE ou PENTE?” e ele falou: “PENTE”. Para ajudá-lo a refletir sobre os sons nasais, escrevi a palavra CATO no quadro e ele leu sem dificuldade. Quando adicionei a letra N, transformando CATO em CANTO, ele não conseguiu ler. Então, fiz a leitura das duas palavras para que ele e os demais alunos observassem a diferença que uma letra pode provocar no som e no sentido da palavra. Enfatizei que o fato de ter colocado a letra N na palavra CATO modificou todo o seu sentido, transformando CATO em CANTO. Além disso, sinalizei a mudança no som da primeira sílaba, pois, não tinha mais CA e sim CAN. Após a reflexão, ele afirmou: “Então eu coloco um N aqui, não é tia?” (apontando para a letra I na palavra PEITE). Escrevi BANDA e PANDA no quadro, perguntei as crianças qual era a diferença entre as duas palavras. Um aluno respondeu: “Trocou o B pelo P”. Outro respondeu: “Aqui eu tenho BAN (apontando para a palavra BANDA) e aqui em tenho PAN (apontando para a palavra PANDA)”. Para refletir sobre os sons nasais, listei algumas palavras no quadro para que os alunos fizessem a leitura. Enquanto eles liam as palavras, eu sinalizava as sílabas com sons nasalizados. As palavras foram as seguintes: CANTO, PINTADA, DENTE, POMBO, PANDA, BANDA e PITOMBA. Após a leitura, um aluno afirma: “Ah tia, já sei. O som fica AN, EN, IN não é?”. Ao solicitar a escrita da palavra BOLO no flanelógrafo, a aluna Graziella escreveu BOL (BOLA), parou e questionou: “Tem dois O?”. Então, perguntei a ela: “O que você acha?”. Então ela foi até as letras e pegou a letra A e passando os dedos sobre as letras leu: BO – LA. Então questionei: “Essa é a figura de uma BOLA</p>		<p>Apropriação do sistema de escrita (1)</p> <p>Reflexão fonológica (1)</p>
--	--	---

ou de um BOLO?”. Ela respondeu: “BOLO!”. “E como devo fazer para transformar essa palavra em BOLO?”. Ela respondeu: “A última letra é O?”. Então lembrei a Graziella que muitas palavras podem ser escritas com letras e sílabas repetidas como em BABÁ, VOVÓ, MALA e BALA , por exemplo. As crianças não apresentaram conflitos na escrita de palavras conhecidas como RATO, GATO, FACA, FADA, por exemplo. Elas tendiam a errar nas palavras acentuadas como em PÉ e PÁ, bem como nas palavras com sílabas complexas como FOLHA E BOLHA. Os alunos do nível silábico apresentaram erros na escrita dessas últimas palavras com maior frequência. Foram frequentes os relatos afirmando que as palavras FACA e FADA, MAPA e MALA eram palavras fáceis de escrever. Quando solicitei que a aluna Joyce escrevesse a palavra GALO, lhe mostrando a figura, ela escreveu GALA. Então fiz a seguinte pergunta: “Qual a última letra da palavra GALO?”. Ela respondeu que era O e fez a troca da letra.

Tenho percebido que alguns alunos, no intuito de mostrar fluência na escrita, acabam trocando letras e suprimindo outras. É comum observar eles mesmos percebendo os seus erros. **A proposta de fazer o jogo coletivamente partiu da ideia de que os alunos poderiam refletir sobre a escrita a partir dos erros dos colegas e que a intervenção e reflexão poderia se tornar mais rica se fosse feita de forma coletiva, atingindo a um maior grupo.] [Ao finalizar o jogo com o flanelógrafo preenchido, retirei as figuras e chamei individualmente os alunos para localizar os pares de palavras que eu ditava e escrevesse no quadro:**

MAPA – MALA
 GOLA – COLA
 PINTO – CINTO
 FADA – FACA
 FOLHA – BOLHA
 RATO – GATO
 PÁ – PÉ
 BOLA – BOLO]

[Após a escrita dos alunos, fizemos a leitura coletiva da lista de pares de palavras, chamando os alunos para circularem as partes semelhantes (nas palavras).] Como já havia relatado anteriormente, atividades com o uso de jogos são muito ricas para os alunos que aprendem com autonomia e para o professor, pois permite avaliar os meninos e as meninas a partir da atuação espontânea na brincadeira, bem como avaliar diversos aspectos que são escondidos pelos alunos por medo do erro e que podem indicar dificuldades e avanços.

<p>(36)</p> <p>Como os alunos do 3º ano gostavam das obras de Eva Furnari, optei por trabalhar com dois poemas: “Assim Assado” e “Você troca?”. Inicialmente a escolha dos livros era para alcançar os seguintes objetivos: aproximar os alunos de textos literários (poemas), identificar as características do gênero poema, refletir sobre os valores sonoros das palavras e suas relações com a pauta escrita, explorar alguns recursos linguísticos do gênero poema rimado, produzir textos semelhantes, promover momentos de socialização das produções textuais por meio de apresentações e material impresso. No primeiro momento, apresentei as obras e a biografia da autora. Questionei os alunos da seguinte forma: “Agora que vocês já conhecem a autora, para quem vocês acham que ela escreve? O que ela costuma escrever nos seus livros? Pelos títulos dos livros, dá para a gente saber o que o livro vai falar?” Em um segundo momento, fizemos uma votação para escolher o livro que seria trabalhado durante a semana. As crianças optaram pelo livro “Você troca?”. Então, fiz a leitura do livro, que por sinal, foi bastante divertida, pois, os alunos respondiam positivamente e negativamente às perguntas do poema. Após a leitura, fiz algumas perguntas aos alunos: “Vocês perceberam alguma coisa diferente ou interessante no texto?”. Alguns alunos responderam que o livro tinha muitas rimas. Em seguida, escolhi alguns alunos para fazer a leitura de algumas estrofes em voz alta e, neste momento, um aluno percebeu outro aspecto importante do texto. Ele percebeu que as estrofes eram feitas de perguntas. Então, aproveitei para explicar que sempre que queremos fazer alguma pergunta escrita temos que utilizar o sinal de interrogação, mas não fui a fundo na explicação. [Um fato interessante é que alguns alunos começaram a fazer rimas antes mesmo de serem solicitadas. Ao retornar a leitura de alguns trechos do poema que havia reproduzido no quadro, sinalizei para as crianças que em todas as estrofes dos poemas podíamos encontrar rimas. Fui marcando alguns pares de palavras rimadas (molhada – descascada; mimado – bichado; delicado – malvado etc.) e refletindo com eles sobre a relação do som e a semelhança na escrita dos pares de palavras rimados.] [Distribui folhas de papel A4 para as crianças e pedi que encontrassem no texto, cinco pares de palavras rimadas e registrassem na folha. Também era parte da tarefa, circular os pedacinhos semelhantes nos pares de palavras.] Essa foi uma atividade desenvolvida por todos os grupos de alunos, tendo em vista a memorização de alguns trechos do poema e a semelhança da escrita entre as palavras que rimam. Com isto, pude refletir com eles que palavras diferentes podem ter escrita semelhante e palavras com sons parecidos podem ser escritas diferentes. [Em outro</p>	<p>Ano 3, Unidade 7, p. 28-29</p>	<p>C S Reflexão fonológica (1)</p> <p>S Produção de texto (1)</p> <p>C NS Reflexão fonológica (4) Apropriação do sistema de escrita (1)</p>
---	---	--

<p>momento, distribui fichas para os alunos, contendo palavras do texto para serem analisadas quanto ao número de letras e sílabas, sílaba inicial, sílaba final, [comparação entre palavras.] Além disso, a ficha também continha questões nas quais as crianças deveriam separar as palavras em sílabas.] [Para os mais avançados, pedi que escrevessem outras palavras que rimassem com aquelas, tantas quantas lembrassem.] [No dia seguinte levei para sala o poema reproduzido em uma cartolina com algumas lacunas no lugar das rimas. Alguns alunos deveriam preencher as lacunas com novas rimas.] Optei por fazer essa atividade de forma coletiva, para que os alunos em processo de apropriação pudessem participar ativamente da construção, já que, para eles, pensar nas relações letra-som, já era uma competência consolidada e eles poderiam fazer sozinhos. As respostas eram reproduzidas no quadro antes de serem escritas nas tarjetas, já que algumas crianças precisaram refletir sobre a escrita correta das palavras e os ajudei, passando pelas bancas. Após a atividade de preenchimento de lacunas, conversei com as crianças sobre a forma como o poema foi organizado no livro e na cartolina. Expliquei às crianças que no livro cada página continha um verso do poema, o que era diferente da organização do poema no cartaz. Mostrei que no livro os versos eram ilustrados, explicando que a obra foi escrita para crianças que sabem e não sabem ler. [Ao final da exposição, propus à turma a escrita de versos parecidos com os do livro, onde cada criança iria escrever um verso bem-humorado, que deveria ser rimado e ilustrado, para compor o livro que seria reproduzido e distribuído para outras turmas da escola. Com as crianças em processo de apropriação fiz uma intervenção mais direta, auxiliando na reflexão e escrita das frases elaboradas por eles. Após a confecção dos versos ilustrados do livro, elegemos um desenho para ilustrar a capa do livro. O título original do livro foi mantido por opção da maioria dos alunos e encaminhado para reprodução na secretaria da escola.]</p>		
<p>(37) Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização</p> <p>Este relato é uma síntese de algumas sequências de atividades realizadas com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, para familiarização com diferentes gêneros textuais, abordando temas de diferentes áreas de conhecimento.</p> <p>1ª sequência de atividades</p> <p>Expus na sala textos de vários gêneros e pedi que os alunos observassem e verificassem se conheciam textos</p>	<p>Ano 3, Unidade 8, p. 35-39</p>	<p>S Produção de texto (1)</p>

parecidos com alguns deles. Como já tinham vivenciado experiências com alguns gêneros na escola e fora dela, a maioria dos alunos conseguiu identificar o calendário, o convite, o bilhete e o poema. O objetivo era que os alunos identificassem os diversos gêneros textuais, bem como sua organização e elementos contextualizadores, meios de circulação e função, para que percebessem que os textos estão em toda a parte e têm finalidades próprias.

2ª sequência de atividades

Tomei como base, nesta aula, o livro “Rimas da floresta”, que contempla o gênero poema. Apresentei o livro, pedi para os alunos o folhearem. À medida que circulava, pedi aos alunos para observarem os animais e verificarem se conheciam alguns; todos levantaram as suas hipóteses. Depois, realizamos a leitura de alguns poemas e conversamos sobre o que os alunos achavam daqueles textos, se gostavam de poemas, o que chamava mais atenção nos textos daquela obra; as semelhanças e diferenças entre eles.

3ª sequência de atividades

Foi trabalhado o livro didático de História adotado na rede municipal. O livro tem várias atividades de compreensão de textos que tratam sobre o cotidiano. Depois, fiz a leitura do poema “Dia e noite” com o objetivo de conhecer aspectos do cotidiano de diferentes grupos sociais em tempos e espaços diversos; estabelecer comparações de costumes, hábitos e valores pertencentes ao seu núcleo familiar e dos colegas. Na atividade de casa, propus a realização de atividades do livro de história.

4ª sequência de atividades

Nesta aula, fiz uma retomada do livro “Rimas da Floresta”. Combinei com os alunos que iria fazer uma leitura no início e outra no final da aula. Após terminar a leitura, passei a mostrar no mapa o lugar a que o animal pertencia. Foram muito interessantes a empolgação e o envolvimento dos alunos. O primeiro poema que li foi “Cuidado com o peixe-boi!”, escolhido pelos alunos, pois fazia pouco tempo que os mesmos participaram da aula extraclasse na Estação dos Mamíferos Aquáticos. As atividades trabalhadas exploravam a oralidade, a leitura, a produção de texto e escrita, fazendo sempre interdisciplinaridade. **[No dia que foi utilizado o livro “Rimas da Floresta”, ficou combinado que cada grupo escreveria um bilhete sugerindo o poema e a “bichografia” da aula seguinte que seria feito o sorteio.]** Também foram realizadas atividades nos livros didáticos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Geografia adotados na rede municipal. Essas atividades foram complementadas com leituras em jornais e revistas abordando a temática. Por fim, foi feita novamente a leitura do poema “Dia e Noite”, lido no 4º

momento.

5ª sequência de atividades

Aproveitei a aula de Ciências para ampliar o gênero biografia, lembrando que não durou apenas uma aula e sim, cinco aulas. Foram realizadas as atividades do livro de ciências adotado na rede municipal (nas quais há um discussão acerca do papel dos cientistas, como por exemplo: “quem são”; “você já encontrou algum”; “características”; “pesquisa no dicionário”). Depois, solicitei que observassem as fotografias expostas no livro de ciências adotado na rede municipal e fiz algumas indagações, tais como: “Vocês conhecem alguém dessas fotos?”. Os alunos disseram que não, mas falaram que essas pessoas já morreram (pois têm alguns que já leem com autonomia). Logo após, foram lidas as biografias de todos os cientistas à medida que era apresentado seu lugar de origem através do mapa-múndi que fica exposto na sala, assim como o cálculo da sua idade. Os alunos também fizeram, através de meu estímulo, comparações entre os mais novos e os mais velhos, elaborando alguns comentários sobre essa relação e sua importância para o nosso planeta.

6ª sequência de atividades

Foram trabalhadas as unidades 1 e 2 do livro de Matemática adotado na rede municipal. Fiz uma explanação breve apenas de um texto, dentre tantos outros que utilizei deste livro. Fiz a leitura do texto “O menino maluquinho”, personagem já bastante conhecido pelos alunos e, em seguida, falei sobre a forma como o texto estava escrito. Alguns falaram que era uma lista e outros acharam que era um poema. Nesse momento, chamei a atenção para o final do texto, estabelecendo relação com o tema do projeto: “O menino maluquinho não conseguiu segurar o tempo!” e perguntei: é possível segurar o tempo? Quem gostaria de ser criança para sempre? A maioria das crianças disse que não. Continuei perguntando: vocês conhecem algum personagem que quis segurar o tempo e se recusou a crescer? As crianças não souberam responder e aproveitei para falar de Peter Pan. Após a minha fala, as crianças citaram a personagem a Bela Adormecida que também ficou dormindo por séculos e nesse período o tempo parou. Perguntei o que eles conhecem como medidor de tempo e elas responderam: “O relógio e o calendário”. O gênero calendário já tinha sido trabalhado nessa turma e tínhamos como objetivo consolidar os conhecimentos das crianças sobre ele até dezembro. O uso do calendário faz parte da rotina. Cada aluno, mensalmente, pesquisa e preenche o espaço destinado à informação relativa às fases da lua. Eles já sabem qual a função e os elementos que compõem um calendário.

<p>7ª sequência de atividades</p> <p>Nesta atividade, foi forte a presença de Arte, tendo como eixos norteadores o ler, o contextualizar e o fazer artístico, sem hierarquização entre elas, estabelecendo interrelações com outros componentes curriculares.</p> <p>Foram realizadas atividades de aula extraclasse (visita à Estação dos Mamíferos Aquáticos, aos Diários Associados e à Oficina Francisco Brennand); realização de apresentações culturais no ambiente interno e externo da escola (por meio da Rádio Alegria, visita à Associação de Moradores, Festa Junina); produção de desenho livre, desenho retratando fato histórico, contação de história do seu cotidiano através de painel de fotos, dentre outras.</p> <p>Além do exposto, houve também outras leituras e atividades complementares, envolvendo as datas comemorativas, assim como atividades com jogos educativos, sendo uma prática comum visto que o recreio é monitorado e os alunos têm essa vivência (jogo da memória, de encaixe de letras e figuras geométricas, quebra-cabeça, dominó de letras, de animais).</p>		
---	--	--

ANEXO 2 – RELAÇÃO DE AUTORES E TEXTOS

AUTOR(A)	VÍNCULO INSTITUCIONAL	CADERNOS DE AUTORIA	TEXTOS
1. Adelmá das Neves Nunes Mendes Barros	UNIFAP Universidade Federal do Amapá	Ano 3 – Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga Sequência didática – História em quadrinhos
2. Adriana Maria Paulo da Silva	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula (3ª coautora) Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento (3ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa (3ª coautora) Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem (3ª coautora)

		Ano 3 – Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos (2º coautora) Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades (2º coautora)
3. Alexsandro da Silva	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 2 – Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização (1º coautor)
		Ano 2 – Unidade 7 – Heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos
4. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula (4ª coautora) Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento (4ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 5 – Trabalho com gêneros textuais	Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental:

		na sala de aula	os textos na sala de aula (2ª coautora) Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos (1ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos (3ª coautora) Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades (3ª coautora)
5. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 3 – Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? (1ª coautora)
6. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 3 – Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos + Concepção da sequência de atividades (obras complementares e jogos) do Ano 3, Unidade 3.	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização (1ª coautora) O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?

7. Ana Gabriela de Souza Seal	UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Ano 2 – Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização (1ª coautora) O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização
		Ano 2 – Unidade 7 - Heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização
8. Ana Lúcia Guedes-Pinto	UNICAMP Universidade Estadual de Campinas	Ano 1 – Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental (1ª coautora) Avaliação para inclusão: alfabetização para todos
9. Andrea Tereza Brito Ferreira	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador
		Ano 2 – Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	O lúdico na sala de aula O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula

		<p>Ano 3 – Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias</p>	<p>A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares</p> <p>Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?</p>
<p>10. Artur Gomes de Morais</p>	<p>UFPE Universidade Federal de Pernambuco</p>	<p>Ano 1 – Unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética</p>	<p>A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? (1º coautor)</p>
		<p>Ano 3 – Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades</p>	<p>Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula</p> <p>Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos (1º coautor)</p> <p>A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas.</p>

<p>11. Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha</p>	<p>UNEB Universidade do Estado da Bahia</p>	<p>Ano 3 – Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</p>	<p>Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento (2ª coautora)</p> <p>Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos (2ª coautora)</p> <p>Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas (2ª coautora)</p> <p>Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga (2ª coautora)</p> <p>Sequência didática – História em quadrinhos (2ª coautora)</p>
<p>12. Eliana Borges Correia de Albuquerque</p>	<p>UFPE Universidade Federal de Pernambuco</p>	<p>Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios</p>	<p>Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais</p> <p>Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização</p> <p>Avaliação no ciclo de alfabetização</p>
		<p>Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa</p>	<p>As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador (1ª coautora)</p>
		<p>Ano 1 – Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais</p>	<p>Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes (3ª coautora)</p>

			Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente (2ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança (1ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização (2ª coautora) O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização
13. Ester Calland de Sousa Rosa	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 2 – Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula (2ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias	A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares (2ª coautora) A criança que brinca, aprende?

			Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? (2ª coautora)	
14. Francimar Teixeira	Martins	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 2 – Unidade 5 – Trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula (3ª coautora)
			Ano 3 – Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos (4ª coautora)
15. Ivane Maria Pedrosa de Souza		Sem vínculo registrado	Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando
			Ano 1 – Unidade 6 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas (1ª coautora)
16. Juliana de Melo Lima		Sem vínculo registrado	Ano 1 – Unidade 2 - Alfabetização e ensino da língua portuguesa	Materiais didáticos no ciclo de alfabetização (1ª coautora)
			Ano 1 – Unidade 7 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Obras Complementares: cada livro, uma viagem (1ª coautora)

		Ano 2 – Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Materiais didáticos no ciclo de Alfabetização (1ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Planejar para integrar saberes e experiências Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades (1ª coautora) Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens
		Ano 2 – Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Obras Complementares: cada livro, uma viagem (1ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico (1ª coautora) Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares (1ª coautora)
17. Leila Nascimento da Silva	UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula

			Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento
		Ano 2 – Unidade 5 – Trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Por que ensinar gêneros textuais na escola? (1ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades
18. Lourival Pereira Pinto	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 3 – Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades (4º coautor)
19. Luciane Magalhães Manera	UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora	Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa
20. Magna do Carmo Silva	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 7 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos

			<p>dos estudantes (2ª coautora)</p> <p>Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente (3ª coautora)</p>
		<p>Ano 2 – Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem</p>	<p>Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças</p> <p>A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança</p> <p>Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças</p>
		<p>Ano 2 – Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento</p>	<p>Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa</p> <p>Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem</p>
		<p>Ano 2 – Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização,</p>	<p>Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de</p>

		<p>progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças</p>	<p>conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização (2ª coautora)</p> <p>Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes (1ª coautora)</p>
		<p>Ano 3 – Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</p>	<p>Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização (1ª coautora)</p> <p>O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização (2ª coautora)</p>
21. Margareth Brainer de Queiroz Lima	UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	<p>Ano 1 – Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula</p>	<p>Que brincadeira é essa? E a alfabetização?</p> <p>Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?</p>
		<p>Ano 3 – Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias</p>	<p>A criança que brinca, aprende? (2ª coautora)</p>
22. Maria Helena Santos Dubeux	Sem vínculo registrado	<p>Ano 1 – Unidade 6 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:</p>	<p>Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos</p> <p>Organização do trabalho pedagógico</p>

		projetos didáticos e sequências didáticas	por sequências didáticas
		Ano 2 – Unidade 5 – Trabalho com gêneros textuais na sala de aula	Por que ensinar gêneros textuais na escola? Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos
23. Maria Thereza Didier de Moraes	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 2 – Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras
24. Rafaella Siqueira Lima Asfora Campos	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios	Educação Inclusiva (1ª coautora)
25. Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo	Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF	Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa (2ª coautora)
26. Rosa Maria Manzoni	UNESP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ano 2 – Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa (2ª coautora) Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a

			organização do processo de ensino e de aprendizagem (2ª coautora)
27. Rosinalda Aurora de Melo Teles	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula	Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças (2ª coautora) Que brincadeira é essa? E a alfabetização? (2ª coautora) Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? (1ª coautora)
		Ano 1 – Unidade 6 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos (1ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras (1ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Planejar para integrar saberes e experiências (2ª coautora) Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens (3ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias	A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares (3ª

			coautora) Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? (3ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento (3ª coautora) Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos (3ª coautora) Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas (3ª coautora) Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga (3ª coautora) Sequência didática - História em quadrinhos (3ª coautora)
28. Simone Borrelli Achtschin Marinho	Instituto Metodista Granbery Universidade Salgado de Oliveira Prefeitura de Juiz de Fora	Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa (3ª coautora)
29. Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite	Sem vínculo registrado	Ano 1 – Unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? (1ª coautora) O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?

		<p>Ano 3 – Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades</p>	<p>Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula (1ª coautora)</p> <p>Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos</p> <p>A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas. (1ª coautora)</p>
30. Telma Ferraz Leal	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	<p>Ano 1 – Unidade 1 - Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado</p>	<p>Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização (1ª coautora)</p> <p>Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental</p> <p>Avaliação para inclusão: alfabetização para todos (1ª coautora)</p>
		<p>Ano 1 – Unidade 2 - Alfabetização e ensino da língua portuguesa</p>	<p>Materiais didáticos no ciclo de alfabetização</p>
		<p>Ano 1 – Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula</p>	<p>Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças (3ª coautora)</p>

			Que brincadeira é essa? E a alfabetização? (3ª coautora)
		Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando (1ª coautora)
		Ano 1 – Unidade 7 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente Obras Complementares: cada livro, uma viagem
		Ano 1 – Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Ciclo de alfabetização e progressão escolar Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros
		Ano 2 – Unidade 2 - A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Materiais didáticos no ciclo de alfabetização
		Ano 2 – Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Planejar para integrar saberes e experiências (3ª coautora) Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades

			Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens (2ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 7- A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Obras Complementares: cada livro, uma viagem
		Ano 3 – Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares Materiais didáticos no ciclo de alfabetização
31. Terezinha Toledo Melquíades de Melo	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora	Ano 1 – Unidade 2 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa (4ª coautora)
32. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE Universidade Federal de Pernambuco	Ano 1 – Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula	Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças (4ª coautora) Que brincadeira é essa? E a alfabetização? (4ª coautora)
		Ano 2 – Unidade 4 – Vamos brincar de construir as	O lúdico na sala de aula (1ª coautora)

		nossas e outras histórias	O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula (3ª coautora)
		Ano 3 – Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias	A criança que brinca, aprende? (3ª coautora)
33. Vera Lúcia Martiniak	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ano 1 – Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento (2ª coautora)
34. Wilma Pastor de Andrade Sousa	UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ano 1 – Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios	Educação Inclusiva (2ª coautora)

ANEXO 3 – QUADROS DE HABILIDADES PARA SEREM TRABALHADAS EM
LÍNGUA PORTUGUESA NOS EIXOS LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS
ESCRITOS, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL, 2012