



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DANIELA AMÉLIA DE MOURA

**CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

GOIÂNIA

2021

DANIELA AMÉLIA DE MOURA

**CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DOCENTE DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta

GOIÂNIA

2021

M929c Moura, Daniela Amélia de
Concepção de alfabetização dos cadernos de formação
docente do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade
Certa - PANAIIC / Daniela Amélia de Moura.-- 2021.
96 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021
Inclui referências: f. 88-96

1. Educação e Estado. 2. Alfabetização. 3. Pesquisa
histórica. 4. História cultural. I. Zanatta, Beatriz
Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica de
Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.3(043)



**PUC
GOIÁS**



CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias / UFG

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS

DEDICATÓRIA

A todos os professores, que não medem esforços para buscar a construção de novos conhecimentos, visando à melhoria da educação, pois apenas mediante esses esforços oportunizamos dias melhores para cada criança. Em especial, a minha tia Ivanildes Glória da Cruz que foi sempre minha maior inspiração profissional, me motivando sempre. A minha mãe Denilza Edmirta Nunes de Moura, fonte fortalecedora, razão da minha existência, sem ela eu nada seria. Enfim, ao meu esposo Fernando Berto e meus filhos Eloisa e Eitor, os quais acompanharam minha luta diária. Sem o apoio de vocês eu não teria conseguido terminar o “Mestrado”.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, permitiu acontecer tudo que tenho recebido. Pelas coisas belas que os meus olhos viram e leram, que apesar dos desafios, não me deixou desistir.

À professora e orientadora Prof^a Dra. Beatriz Aparecida Zanatta que sempre me conduziu da melhor maneira nessa produção científica.

Aos meus pais, Divino Zeferino de Moura (*in memoriam*) e Denilsa Nunes de Moura, que foram minha base para que me constituísse como pessoa humana, já que não nascemos humanos, mas nos tornamos.

Aos meus irmãos, Denis Nunes e Debóra Nunes. Eles representaram uma coluna à nossa família auxiliando e motivando na minha formação como ser humano.

Aos meus filhos Eloisa e Eitor, meus bens mais preciosos, razões da minha existência, porto seguro para que eu nunca desistisse dos meus objetivos.

Ao meu companheiro de jornada Fernando Berto Leite, sempre ao meu lado, dando força. Meus agradecimentos à sua dedicação por sempre cuidar de nossos filhos no período que precisei me ausentar para concluir minha pesquisa.

A todos os mestres, funcionários da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, a vocês meus mais sinceros agradecimentos, pois, demonstraram o quanto são humanos e intelectuais, dedicando integralmente a esta universidade e a seus alunos.

À tia Ivanildes da Glória Nunes da Cruz, minha tia, amiga, motivadora, por ter segurado em minha mão no momento em que eu estava mais frágil, não me deixando desistir.

Às minhas grandes amigas Euzânia, Sirley e Cristiane companheiras de trabalho e vida social, que sempre acompanharam minha jornada de estudos, pelo apoio incondicional de vocês, sempre esforçando em me fazer sentir bem.

Enfim, agradeço a todos aqueles, que de uma forma ou de outra colaboraram para que eu chegasse ao fim dessa jornada. Minha Gratidão!

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

(CLARICE LISPECTOR).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vincula-se à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O tema geral da pesquisa focaliza a concepção de alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental divulgada pelos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e objetiva responder ao seguinte problema: Que concepção de alfabetização e letramento é divulgada pelos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) orienta a formação e o trabalho pedagógico de professores do 3º ano do Ensino Fundamental oferecida pelo governo federal em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios? Para apreender o problema, elegeu-se a pesquisa qualitativa pautada na análise documental. Os objetivos foram: analisar a concepção de alfabetização e letramento divulgada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dos Cadernos do 3º ano do Ensino Fundamental que orientam o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores; compreender a trajetória dos programas oficiais sobre alfabetização; estabelecer o cotejamento entre os fundamentos teóricos da proposta pedagógica do PNAIC e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito ao processo de alfabetização. Como referencial teórico foi utilizada a Teoria Histórica Cultural formulada por Vygotsky e seguidores como LURIA, LEONTIEV, que sustentam teórica e metodologicamente a aquisição da língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, cuja aprendizagem principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança. Além disso, serão utilizados estudos sobre a alfabetização formulados por MORTATTI, SOARES, FRADE, FERREIRO, TEBEROSKY, BOEING. Conclui-se que os cadernos do 3º ano do Ensino Fundamental divulgados do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresentam uma concepção de Alfabetização que compromete a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita como processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança conforme apontamentos de Vygotsky. Essa perspectiva teórico-metodológica tem a vantagem de considerar a linguagem escrita como instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade, nos quais a escrita aparece vinculada à função de recurso mnemotécnico que envolve permanentemente a leitura.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Teoria Histórica-Cultural.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education, at the Pontifical Catholic University of Goiás. The general theme of the research focuses on the concept of literacy in the 3rd year of Education Fundamental disclosed by the Notebooks of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and aims to answer the following problem: What literacy and literacy concept disseminated by the Notebooks of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) guides the training and pedagogical work of 3rd year elementary school teachers offered by the federal government in partnership with the States, the Federal District and the municipalities? To apprehend the problem, qualitative research based on document analysis was chosen. The objectives were: to analyze the concept of literacy and literacy published by the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) of the 3rd year elementary school notebooks that guide the pedagogical work of literacy teachers; understand the trajectory of official literacy programs; establish the comparison between the theoretical foundations of the PNAIC's pedagogical proposal and the contributions of the Historical-Cultural Theory regarding the literacy process. As a theoretical framework, the Historical Cultural Theory formulated by Vygotsky and followers such as LURIA, LEONTIEV, was used, who theoretically and methodologically support the acquisition of written language as the acquisition of a symbolic system of representation of reality, whose learning begins long before the moment in that a pencil is placed in the child's hand and studies on literacy formulated by MORTATTI, SOARES, FRADE, FERREIRO, TEBEROSKY, BOEING. It is concluded that the notebooks of the 3rd year of Elementary School published by the Notebooks of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) present a concept of Literacy that compromises learning and mastery of written language as a dialogical and dynamic process, capable of promoting qualitative and transforming leaps of the child's psychic functions according to Vygotsky's notes. This theoretical-methodological perspective has the advantage of considering written language as an instrument of thought, linked to aspects of functionality, in which writing appears linked to the function of a mnemotechnical resource that permanently involves reading.

Keywords: PNAIC. Literacy. Cultural Historical Theory.

LISTA DE GRAVURAS

Figura 1 - Cadernos do PNAIC – Ano 3	57
Figura 2 - Os cadernos de formação do PNAIC enviados pelo Ministério da Educação	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPE	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PBA	- Programa Brasil Alfabetizado
PEE	- Plano Estadual de Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	- Plano Municipal de Educação
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional da Alfabetização Na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional de Livro Didático
PROFA	- Programa de Professores Alfabetizadores
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12	
CAPITULO I		
A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS OFICIAIS BRASILEIROS.....		19
1	O debate nacional sobre a alfabetização.....	20
2	Os programas oficiais de alfabetização.....	22
2.1	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	24
2.2	Programa Brasil Alfabetizado – PBA.....	27
2.3	Pró-Letramento.....	29
2.4	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	33
CAPÍTULO II		
ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....		40
1	Considerações sobre a Linguagem e o Sistema de Escrita.....	40
2	O significado da palavra como relação dialética entre pensamento e linguagem.....	44
3	A linguagem e sua realização na leitura e na escrita.....	48
4	Do gesto à palavra: a escrita em sua pré-história.....	51
CAPÍTULO III		
CADERNOS DO PNAIC: UMA PROPOSTA QUESTIONÁVEL.....		56
1	Concepção de Alfabetização e organização do trabalho docente.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		84
REFRÊNCIAS.....		88

INTRODUÇÃO

“Não me sinto obrigado a acreditar que o mesmo Deus que nos dotou de sentidos, razão e intelecto, pretenda que não os utilizemos”.

(GALILEU GALILEI).

Esta pesquisa representa um desdobramento da necessidade didático-pedagógica da pesquisadora, pela apropriação de conhecimentos científicos acerca do ensino da leitura e da escrita numa perspectiva crítica de educação. Tem como objeto de estudo a análise dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Ano 03, tendo em vista compreender a concepção de alfabetização e letramento, presente *nos cadernos* de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC do 3º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do tema suscitou a partir da minha prática profissional na condição de professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental e como secretária da educação municipal de Ipiranga de Goiás. No decorrer deste período, embora com a intenção de implementar da melhor forma possível às atividades de alfabetização e letramento, percebi, após o ingresso no curso de mestrado em educação que nossa prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita norteava por métodos e materiais de natureza diversa. Isto é, métodos sintéticos que partiam do ensino das letras, sílabas e fonemas, métodos analíticos, que viam nas unidades, palavras, sentenças ou historietas as melhores maneiras de se iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita.

O ingresso no curso de mestrado em Educação, em 2018, possibilitou-me o contato com as teorias que poderiam me conduzir à melhor compreensão dos processos educacionais existentes e realizar um estudo mais apurado da concepção de alfabetização e letramento divulgada, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nos cursos de Formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino Fundamental.

Magda Soares (2017) foi uma pesquisadora que exerceu significativa influência no meu modo de ver a alfabetização. Segundo a autora, o ideal seria

“alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (2017, p. 47), uma prática em que o social e o cultural coexistem no mesmo processo cujo foco seja a aprendizagem da leitura e da escrita com ênfase no contexto sociocultural do qual a criança faz parte.

Por essa via, a alfabetização permite ao sujeito o desenvolvimento de capacidades que possibilitam codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e a escrever, habilitando-se desenvolver diversas formas de aprendizagem da leitura que difere do letramento. Ela corresponde à etapa responsável por desenvolver a aquisição do processo da leitura e da escrita, enquanto o letramento refere-se à função social de ler e escrever. É na correlação que estabelecem entre si que se efetiva a alfabetização em um processo significativo. O letramento é, assim, o estado que um indivíduo é capaz de alcançar depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Por consequência, um indivíduo alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. Para Mortatti (2004), ler e escrever, e fazer uso da leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, são necessidades básicas para que o indivíduo exerça a sua cidadania de forma plena e, nesse sentido, o desenvolvimento de uma nação é verificado a partir desta análise, tanto no que diz respeito ao nível sociocultural quanto ao político.

Outra perspectiva teórica que norteou meus estudos, ao longo do mestrado, foi a teoria histórico-cultural de L S Vygotsky e seus sucessores. As ideias de Vygotsky, são particularmente relevantes para a educação e, subsidiam todo entendimento sobre o processo de alfabetização. Em busca de uma solução científica para os problemas do ensino inicial da língua escrita, Vygotsky deixou algumas recomendações importantes, dentre as quais destaca-se a escrita como processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico cultural da criança.

Vygotsky (2001, p. 396) explica essa ideia, afirmando que aquisição da língua escrita, tem uma pré-história, que corresponde ao momento progressivo de apropriação, pela criança, da ideia de representação que sempre teve como base, a fala. Como meio de representação, a criança aprende inicialmente a utilizar o gesto, posteriormente utiliza o jogo e o brinquedo, onde a representação assume uma

forma mais elaborada, a do faz de conta. A criança aprende, ainda a representar objetos e situações pelo desenho, configurando o uso de uma linguagem escrita real. Assim, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber num determinado momento que este não lhe é suficiente.

É nesse processo, através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam que a aprendizagem adquire caráter social específico.

Nessa perspectiva, a escrita, desempenha como afirma Vygotsky (1995, p. 183), “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança”, seja pelo acesso que possibilita a experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação.

No entanto, os resultados das avaliações educacionais nacionais e internacionais não deixam dúvida em relação ao fato de que a escola brasileira tem problemas com os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Embora esta queda represente cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Contudo, reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Pela lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deverá chegar à zero.

Pesquisas realizadas por Castro (2016), e Veloso et al. (2014) também indicam que são alarmantes os índices do analfabetismo escolar. Os autores chamam atenção para o analfabetismo de crianças que, apesar de frequentarem a escola e serem promovidas, mostram-se incapazes de leitura e escrita autônomas ao final do ciclo de alfabetização. Segundo o MEC, nos primeiros três anos do ensino fundamental, a criança deve adquirir as capacidades de leitura e escrita, dominando o sistema alfabético. Entretanto, Soares (2017) assinala que aos oito

anos, milhares de crianças brasileiras já estão numa espécie de grupo de risco, expostas às dificuldades que poderão comprometer suas histórias de vida e escolar dali em diante. Confirmando, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (2013), indicam que mais de 50% das crianças apresentam níveis insuficientes em leitura e Matemática e outros 34%, no fim do ciclo de alfabetização, demonstram desempenho abaixo do esperado em escrita.

Os dados da prova SAEB/ANA (2018.), divulgados no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), mostram que o Estado de Goiás obteve nota abaixo da média nacional em proficiência em Língua Portuguesa. Os resultados do estado referentes a 2015 mostram que foram melhores do que os apresentados em 2017, o que indica ainda um quadro de instabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Na busca de solucionar o problema crônico da alfabetização das crianças brasileiras, foram implementadas ações do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o objetivo de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, por intermédio da aferição de resultados aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Objetivo, considerado por Xavier e Bartholo (2019) como bastante amplo, tendo em vista que as crianças de grupos sociais mais abastados o cumprem antes dessa idade.

Em substituição ao Pró-Letramento, O PNAIC foi instituído pela Portaria 867, de 04 de julho de 2012, e definido como um compromisso formal e solidário assumido pelos entes federados (Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios), pelo qual se comprometiam

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012e, p. 11).

O PNAIC é considerado o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015). O eixo principal do Programa está assentado na oferta de cursos de formação continuada previstos, inicialmente, para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e

auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados por universidades públicas brasileiras.

Entretanto, considerando o desempenho insuficiente dos alunos ao final do ciclo de alfabetização e a magnitude do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como estratégia para melhorar esses resultados, várias questões mobilizaram meu interesse pelo estudo desse tema, tais como: A concepção de alfabetização e letramento postuladas pelo programa são suficientes para promover mudanças na alfabetização dos alunos? As orientações pedagógicas oferecidas especificamente pelo PNAIC estão adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças? Como são consideradas nessas orientações, as condições sociais, culturais e materiais concretas dos alunos? Nas quais, resalta-se o problema central desta pesquisa: Que concepção de alfabetização e letramento divulgada pelos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) orienta a formação e o trabalho pedagógico de professores do 3º ano do Ensino Fundamental oferecida pelo governo federal em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Interessa-me aprofundar nesse entendimento porque compreendo que isso pode contribuir para superar as dificuldades de ordem teórico-metodológica inerentes à concepção de alfabetização e letramento que fundamentam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, à medida que permitirão ao professor objetivar melhor suas atividades de ensino.

Com essas preocupações, este estudo enfoca a concepção de alfabetização divulgada pelos cadernos do PNAIC norteando-se pelos seguintes objetivos: analisar a concepção de alfabetização e letramento divulgada nos cadernos do 3º ano do Ensino Fundamental pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que orientam o trabalho dos professores alfabetizadores; Compreender a trajetória dos programas oficiais sobre alfabetização; Analisar a correspondência entre os fundamentos da proposta pedagógica do PNAIC e as ideias advindas da Teoria Histórico-Cultural, preconizadas por Vygotsky e demais autores.

Para realizar a pesquisa, buscamos os fundamentos na abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), caracteriza-se por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado. Sendo assim, propomos descrever as ações e propostas do caderno ano 3 (três) e suas unidades temáticas descritas nas oito unidades do ano 03, referentes ao curso de formação do PNAIC,

dos materiais trabalhados e dos resultados obtidos, vistos como fundamentais no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa qualitativa fornece subsídios para entender o que está além das aparências, uma vez que sua intenção se volta para as condições reais que envolvem profissionais da educação. A análise documental compreenderá os oito cadernos do PNAIC, Ano 03, Unidades: 01, 02, 03, 04, 05 e 06.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos, que obedecem, em linhas gerais as etapas que fazem parte de seu desenvolvimento.

O primeiro capítulo intitulado “A problemática da alfabetização no Brasil e os programas oficiais” está organizado em três tópicos distintos em que procuramos demonstrar o debate nacional sobre alfabetização, ressaltando uma breve contextualização histórica dos caminhos trilhados pela escola, situando a questão da problemática no processo de alfabetização e a busca de solução. Nessa perspectiva, abordamos os programas de formação de professores oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), tais como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Pró-Letramento e o Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo este último o foco da pesquisa em que apresentamos sua caracterização, seu objetivo e sua proposta pedagógica. Nesta pesquisa, evidenciamos as orientações dos documentos do PNAIC oferecidas na formação continuada de professores alfabetizadores e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e as competências esperadas em relação aos alunos do 3º Ano do Ensino fundamental, tomando como referência o caderno “Alfabetização em Língua Portuguesa” do PNAIC.

O segundo capítulo que denominamos de “Teoria Histórico-cultural: a busca de outras propostas para alfabetização” apresentamos a Teoria Histórico-cultural, e como essa perspectiva teórica se posiciona entre os processos biológicos, históricos e culturais para compreender o desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando essa abordagem e a questão central da pesquisa, intitulamos um subitem de: “A aprendizagem da linguagem escrita para Vygotsky”, onde empreendemos esforços para compreender o progresso do psiquismo da criança e o seu desenvolvimento escolar no período inicial da linguagem escrita, objetivando conhecer as particularidades dessa linguagem que

constituem as características essenciais para o desdobramento do psiquismo humano, ou seja, o uso dos signos pela criança.

Para finalizar, apresentamos no terceiro capítulo a análise dos Cadernos de Alfabetização do 3º Ano do curso de formação e suas dimensões pedagógicas, na formação do professor alfabetizador. É preciso ressaltar, que foi feita uma análise documental dos 8 cadernos de formação distribuídos pelo MEC em 2013 e direcionados aos alunos do Ano 3 na área da linguagem com o objetivo de evidenciar e responder os questionamentos levantados pela pesquisadora.

CAPITULO I

A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NOS PROGRAMAS OFICIAIS BRASILEIROS

Historicamente, o ensino da leitura no Brasil foi submetido pelos estudiosos a dois pontos de vista, em que os discursos se alicerçam em duas linhas teóricas diferentes. A primeira evidencia a importância do código no processo de aprendizagem da leitura permeando os métodos alfabético, silábico e fônico, reforçando que a leitura fluente se dá com o domínio da correlação entre as unidades mínimas da fala e da escrita. Por outro lado, posicionam as linhas teóricas que valorizam os conhecimentos prévios construídos pelo leitor, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade, destacando-se os métodos construtivismo e sociointeracionista.

Durante décadas, estudiosos vêm se debruçando em pesquisas científicas sobre o processo de leitura e escrita, apesar do empenho, os dados mostram que não se está conseguindo alfabetizar as crianças de forma adequada nos anos iniciais de escolaridade, fato que é demonstrado nos resultados das avaliações externas.

O problema da alfabetização vem sendo tratado por diversos programas implantados pelo governo federal ao longo dos anos, mas, na maioria das vezes, apenas são trocadas as nomenclaturas, pois se mantém a mesma postura política e ideológica que não evidencia a forma científica de como as crianças aprendem.

De acordo com Mortatti (2004), a alfabetização é um termo utilizado para definir a condição da pessoa que detém o domínio da leitura e escrita das palavras. Já, para Soares (2001), o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita. As ponderações apresentadas permitirão esclarecer o objeto deste estudo, bem como, o desenvolvimento das principais ações públicas que planejam e implementam os programas de alfabetização no país.

1 O debate nacional sobre a alfabetização

O problema do analfabetismo brasileiro sempre esteve inserido nos principais contextos históricos, sendo apontados e ligados aos fatores econômicos e de subdesenvolvimento. Por vezes, essa questão referente à alfabetização foi definida como uma doença crônica que impedia o desenvolvimento do país e ao longo do processo histórico já se apresentou como uma preocupação ao ensino das primeiras letras na história da alfabetização.

A história da alfabetização no Brasil aplica-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de destacar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, conforme Mortatti (2000), o transcurso da história da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo.

Deste modo, a compreensão de alfabetização como interação humana é defendida desde a década de 1980 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, refletir sobre alfabetização na perspectiva do letramento significa considerar as categorias alfabetização e letramento com suas particularidades, como bem pontuou Soares (2003).

A avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi integrada ao Sistema De Avaliação Da Educação Básica (SAEB), instaurado na década de 1990, entretanto, ao longo de 30 anos de existência passou por diversos aperfeiçoamentos, adaptações e alterações metodológicas. Em 2000, aconteceu a mais significativa mudança que foi a expansão da população-alvo da avaliação, com a criação, no ano de 2005, de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º do ensino fundamental. Esse aperfeiçoamento permitiu o fornecimento de resultados de desempenho por escolas e municípios. Em contrapartida, a publicação da Portaria MEC nº 931/2005 definiu:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. (BRASIL, MEC, 2005, p. 1).

Portanto, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, nomeada comumente como Prova Brasil, altera significativamente o modelo de avaliação da educação escolar desenvolvido no primeiro ciclo do Saeb, em 1990, além dos estudos-práticos desenvolvidos a partir de 1988. Dessa maneira, o entendimento dos resultados foi voltado quase que exclusivos na extensão da aprendizagem dos alunos e em alguns contextos em que ela ocorria.

Conseqüentemente, a qualidade da educação passou a ser definida pelos resultados dos estudantes nos testes cognitivos, em desvantagem de uma análise conjunta que também conceituasse as informações obtidas por meio do outro instrumento do Saeb, os questionários aplicados a alunos, professoras e diretoras de escolas. Dessa forma, teve-se o propósito de comprovar a abordagem sistêmica da avaliação da Educação Básica, considerando a necessidade de adequação às premissas dos normativos legais, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, estudo sobre o arcabouço teórico que dá fundamentação ao Saeb. Iniciou-se com um modelo proposto em 1990 que definia o Saeb como um Sistema, isto é, um conjunto de instrumentos que permitiria aferir a qualidade da educação brasileira.

Governos, empresários, partidos políticos e investidores sustentaram a supremacia dos supostos benefícios do setor privado em relação ao público. Afirmam que os parâmetros da eficiência e eficácia dos mercados para a administração estatal, e que os indicadores da Educação Básica não estão no nível dos internacionais, e insistem que melhorar a qualidade do ensino é tão somente alcançar os índices. Deste modo, os indivíduos - estudantes, professores e diretores - são os responsáveis pelo produtivo funcionamento das instituições e pela busca de resultados compatíveis com os indicadores externos. O que estes homens de mercado não enxergam? As características de cada escola pública, sua singularidade e diversidade cultural, suas invenções e criações artísticas, as condições de trabalho dos professores, as formas de transporte dos alunos em distintas regiões, a necessidade de equipamentos tecnológicos e laboratoriais e um disputado mercado de trabalho onde não há vagas para todos. Não enxergam as pessoas, mas apenas consumidores! Não enxergam que a escolarização é parte da educação, e esta caminha sem fronteiras, é parte da condição humana, e nos torna seres humanos nas relações com os outros e com a natureza. Educação nos imprime humanidade (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 523-544).

Além disso, estudaram-se outros modelos de Sistema de Avaliação da Educação Básica, isto é, avaliações existentes e os estudos nacionais e internacionais sobre avaliação educacional. Todo o trabalho teve como objetivo continuar aprimorando o Saeb, para que amplie suas perspectivas de análise. Como resultado, foram definidas as premissas da Matriz da Avaliação do Saeb em atenção ao seu objetivo precípua. Para isso, definem-se, a partir do tradicional modelo de fluxo, quais são as funções da educação escolar, o conceito de qualidade que balizará a avaliação e os constructos definidores dessa qualidade educacional que permitirão desenhar instrumentos de medida e estudos a partir dos quais seja possível fazer um juízo de valor sobre a realidade educacional da educação básica brasileira (BRASÍLIA-DF/SAEB, 2018).

2 Os programas oficiais de alfabetização

Esse tópico propõe apresentar os programas oficiais do Governo Federal para a alfabetização que antecederam ao PNAIC, propostos com a finalidade de melhoria na qualidade das práticas de alfabetização das escolas brasileiras em função da diminuição dos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar no Brasil, especialmente na escolarização dos anos iniciais.

Boeing (2016), no estudo realizado com o tema “As Políticas de Combate ao analfabetismo no Brasil”, abordou sobre as políticas implantadas no país e o combate ao analfabetismo, seguindo de um mapeamento desde a década de 1960 até o governo Luiz Inácio Lula da Silva. Destacou, ainda, os fatores que levaram à continuação e a interrupção dos programas a serem citados.

A autora refere-se, em seu artigo, aos seguintes acontecimentos: O Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado em maio de 1960, tendo como diretor da divisão de pesquisa e coordenador do Projeto de Educação de Adultos Paulo Freire, que alfabetizava através de grupos de debates. Mas, esse projeto foi extinto em março de 1964. Em 1961, junto com o Movimento Cultural Popular, também surge o Movimento educação Básica (MEB), por meio do Decreto 50.370, de 21 de março, que previa que o Governo Federal iria cooperar com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) no processo de alfabetização de adultos. O MEB foi o único movimento que resistiu a Ditadura Militar.

Em 15 de dezembro de 1967 foi criado pela Lei número 5.379 o MOBRAL, lançado pelo presidente Artur da Costa e Silva e pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra, mas, apenas sendo implementada em 1971. Já, a partir de 1985, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), extinta em 1990. Já, em 1997, foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e encerradas suas atividades em 2002.

Em 1990 surgiu (PNAC) Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que só durou um ano. Outra criação foi do Programa de Formação de Professores (PROFA), iniciado em 2000 e finalizado em 2002, com o fim das parcerias com o Governo Federal. Já, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003, teve duração de oito anos, encerrado em 2011. Além disso, outros projetos, tais como: o Pró Letramento teve duração entre 2005 e 2012, enquanto o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou-se em 2012 e encerrou as suas atividades no mês de abril de 2018.

No artigo da autora Boeing (2016), os três primeiros programas de educação ocorreram entre o final da década de 1950 e início de 1960, portanto, o Movimento da Educação de Base teve início em 1961. Ligado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil daquela época (CNBB), financiado pela união. Naquele momento, o índice de analfabetismo era de 39,6 %. Segundo Boeing (2016), esse era um movimento que pregava uma concepção tradicional e conservadora, analisava a alfabetização como uma ação restrita à orientação e formação catequética. Logo, o programa não teve continuidade. Os movimentos sucessores foram do período do regime militar (MOBRAL) até o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no governo do Presidente da república brasileira Fernando Henrique Cardoso.

Conseqüentemente, nos tópicos a seguir, analisaremos com mais rigor e detalhamento os programas que antecederam o PNAIC: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento. Em seguida, finalizaremos com uma análise acerca do PNAIC, seus objetivos e perspectivas mediante esta pesquisa.

2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA

Manifestou-se no contexto do MEC o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado e instituído no ano de 2001.

Ao analisar os estudos de Campos (2006), verifica-se que o PROFA foi instituído no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como Ministro da Educação, na época, Paulo Renato. O objetivo primordial dessa formação continuada era aperfeiçoar a atuação dos professores alfabetizadores que ministravam aulas na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e adultos. A finalidade do Programa era combater a repetência e a evasão escolar de crianças, jovens e adultos, com intenção de resolver problemas que vinham se arrastando pelas estatísticas quanto aos resultados nada prósperos sobre a alfabetização no Brasil, visando questionar a prática conteudista expandida na escola.

A efetivação do PROFA partiu de uma parceria entre estados, prefeituras, escolas, universidades públicas e privadas, além das demais instituições que apresentassem interesse em efetivá-lo.

Segundo o documento referencial do PROFA, - Guia de orientações gerais (MEC/SEF, 2001, p. 29) - o programa objetiva a “formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor”. Nessa perspectiva o programa fundamenta assim:

Trata-se de um elemento necessário ao professor brasileiro por oferecer conhecimentos didáticos de alfabetização, que já vêm sendo construídos ao longo dos últimos vinte anos. Esse conhecimento se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (PROFA/SUEF, 2001, p. 5).

O programa afirma, em seus documentos norteadores, o direito de aprender a qualquer pessoa. Comprometendo como educadora de aprender a ensinar, comprova que cabem às instituições formadoras a competência de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (PROFA, 2001, p. 7).

O programa apresenta um material referente às suas atividades no modelo de unidades, ou seja, tem o objetivo de acrescentar às capacidades de conhecimento dos professores. Segundo os documentos comprobatórios, a qualidade da formação dos educadores, no PROFA, não assegura absoluta qualidade na alfabetização. Portanto, não se pode desconsiderar como relata o próprio texto documental, que é fundamental oferecer novas condições, que vão elevar a valorização do profissional, isto é, propostas adequadas de trabalho, ambiente de ensino corporativo facilitador, coletividade e colaboração mútua, para a formação responsável da autonomia. Nessa perspectiva, para a Superintendência de Ensino Fundamental, elaboradora do PROFA, procede em movimentar-se a formação de competência do educador:

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens. Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) “significa a capacidade de mobilizar múltiplos

recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão”. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis. (PROFA, 2001, p. 18).

O PROFA visou orientar o trabalho do professor mediante fundamentos referentes a uma concepção teórica sobre as propostas de modificação no ato de alfabetizar. O intuito do programa era realizar atividades de formação distribuídas em momentos de estudos individuais, norteados e orientados pela leitura de textos e realização de atividades individuais em momentos de formação.

Segundo Campos (2006), a proposta da abordagem do PROFA era a alfabetização para o letramento, por considerar que a compreensão da dinâmica sociocultural da linguagem escrita e seu aprendizado. O programa em seus documentos comprova que o aluno tem direito de aprender, mas também especificamente as professoras, cuja imposição era a ação e o direito da educadora em aprender a ensinar seus educandos com domínio e clareza. Campos (2006), ainda afirma em seus estudos, fundamentada nas orientações oficiais resultantes dos PCNS, que o PROFA atuava numa linha como eixo nas diversas metodologias aplicadas na alfabetização, cuja intenção era a concretização da leitura e escrita, além dos fatores que envolvem a aprendizagem necessária à formação do sujeito.

De acordo com estudos de Boeing (2016), explanados no documento Guia do Formador (BRASIL, 2001a), o PROFA se caracterizou como um curso voltado aos professores e professoras que eram formadores, instruídos pela finalidade de desenvolver as competências necessárias aos educadores que ensinam a ler e a escrever. Portanto, mesmo com as mudanças propostas no contexto do programa, a permanência do fracasso escolar ainda era um problema não resolvido, exclusivamente no quesito leitura e escrita. Assim, a cultura do fracasso escolar e da repetência passou a ser aceita como natural. Então Boeing (2016), considera nas pesquisas relatadas em seus estudos que o PROFA foi um Programa que colaborou eminentemente com a prática pedagógica da sala de aula, da mesma maneira, contribuiu com os estudos dos referenciais teóricos para a clareza dos processos de ensino aprendizagem característicos da alfabetização, isto é, a prática de planejar e desenvolver atividades de ensino e Aprendizagem.

Este programa despertou, de forma sistemática e regular, em diversas regiões do país, um novo conceito e metodologia da alfabetização. Esse era um dos objetivos principais da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), além da questão de atendimento quantitativo. A SEF buscou fornecer referenciais teóricos e práticos aos sistemas de educação para a variedade de problemas que os sistemas de ensino deveriam solucionar.

O PROFA foi um exemplo de perspectiva no olhar da SEF. Os dados coletados com relação à implementação do Programa indicavam que estava igualando-se às necessidades do país. A sua existência realmente partiu da preocupação em modificar os índices de reprovação, repetência e evasão, um momento essencial para a organização da aprendizagem quanto aos domínios da leitura e escrita, na busca de eliminar o campo da exclusão social, à medida que as políticas de inclusão se efetivassem na pesquisa pela transformação da realidade que expunha.

O Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado e implementado no ano de 2001, pelo MEC, encerrou suas atividades em 2002, em virtude de terem concluído as parcerias com o Governo Federal, abrindo caminhos para o início de um novo Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

2.2 Programa Brasil Alfabetizado – PBA

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tinha como orientação erradicar o analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2005). Mais um dos Programas do MEC voltados para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa era uma porta de acesso à cidadania e para o despertar e importância da elevação da escolaridade como canal de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Para isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011, institui:

Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa (BRASIL, MEC, 2011).

O Brasil Alfabetizado foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% deles se localizavam na região Nordeste. Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa, que visava garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. Podiam aderir ao programa através das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. Sua concepção reconhecia a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização. Na Resolução CD/FNDE Nº 32 artigo 2ª, apresenta claramente os objetivos do PBA:

- I - Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- II - Colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizados pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam (BRASIL, 2011).

O documento PBA foi direcionado com o objetivo primordial de promover a superação do analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos que não tiveram oportunidade ou acessibilidade, ou seja, quem não conseguiu permanecer na educação básica. Pretendia, assim, atender ao dever de ampliação as oportunidades educacionais, desse modo, contribuindo para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

O órgão responsável pela coordenação e pelo gerenciamento do Programa em todo o País era a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade integrada ao Ministério da Educação (SECAD/MEC). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, outro órgão da estrutura do MEC, é o responsável por realizar as transferências dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, visto que é incumbido de analisar a prestação de contas desses recursos e também é sua função fazer o pagamento das bolsas-benefício mensalmente, a partir de autorização da SECAD/MEC. O Programa Brasil Alfabetizado foi instituído pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003,

posteriormente substituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Inúmeras transformações ocorreram no decorrer de seus oitos anos de existência, o PBA passou por ajustes e mudanças, sustentados em estudos e avaliações realizadas durante sua trajetória.

Estudos de Boeing (2016) mostra que:

O Programa Brasil Alfabetizado está presente em quase todo o país, só não se encontrando conveniado com os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Segundo seus coordenadores nacionais, São Paulo pratica ações locais, o que diminuiria a demanda do estado pela parceria com o Governo Federal. O Espírito Santo também dispõe de programa próprio de alfabetização de jovens e adultos. Por sua vez, o Rio Grande do Sul teria tido, sempre, metas reduzidas de atendimento por meio do PBA, isso porque apresenta índices de analfabetismo significativamente inferiores à média nacional. A pequena meta de atendimento nesse estado pode ser uma das razões pelas quais ele não tenha proposto convênio ao MEC em 2010. Ainda assim, apresenta grupos populacionais expressivos para os quais ações de alfabetização de jovens e adultos seriam necessárias, localizados, especialmente, em áreas rurais (BOEING, 2016, p. 42).

A concepção de alfabetização no letramento reconhecia a educação como direito humano e como porta de entrada para a escolarização ao longo de toda a vida humana (BRASIL, 2003).

2.3 Pró-Letramento

Segundo o documento norteador denominado como Guia Geral do Pró-Letramento (2010), a implantação desse Programa visava a Mobilização pela Qualidade da Educação, sendo um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Salomão (2014), o Pró-Letramento foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, implantado na gestão do ministro da Educação Tarso Genro, reeditado em 2007 na gestão do ministro Fernando Haddad com a parceria das Universidades, bem como dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores que estivessem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Com referência, seu guia documental Programa Pró-Letramento tinha como objetivo:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2012, p. 7).

O Pró-Letramento realizava-se na modalidade semipresencial, na formação continuada era aplicado com a utilização de material impresso e em vídeo, propondo-se atividades presenciais e a distância, que eram assistidos por professores orientadores denominados tutores. Esses cursos de formação continuada oferecidos pelo Programa contavam com duração de 120 horas mediante encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses (BRASIL, 2010). Conforme o portal do MEC, os objetivos do programa Pró-Letramento eram:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2010).

Para a operação do Programa, havia uma organização que atuava de forma adaptada, contando com parceiros, tais como: o Ministério da Educação, as Universidades de Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. As parceiras desenvolvidas desempenhavam funções específicas, conforme suas competências, visto que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema de Educação Brasileira (SEB), agia como coordenador do programa, com a atribuição de elaborar diretrizes e princípios para a estruturação dos cursos e propostas de implementação. Além disso, o órgão responsabilizava-se com os recursos financeiros indispensáveis para elaboração e reprodução das matérias, além da formação dos orientadores (BRASIL, 2010).

A colaboração das universidades referentes às propostas do programa era firmada mediante convênios. As universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática eram incumbidas pelo desenvolvimento e produção dos materiais usados nos cursos e pela formação e orientação do professor orientador. Para tanto, era também responsabilidade das universidades aderidas a este programa a coordenação de seminários e certificação dos professores e demais responsabilidades, como definia na resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010 no artigo 5º inciso III:

- a) atender às exigências desta Resolução;
- b) orientar os participantes dos programas;
- c) realizar o acompanhamento técnico pedagógico desses programas;
- d) construir e manter atualizado banco de dados com todas as informações sobre os participantes dos programas de formação;
- e) selecionar, em parceria com as secretarias de educação e demais agentes do programa, os beneficiários das bolsas, de acordo com o perfil requerido em cada programa de formação e com as determinações da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
- f) instituir, por portaria do dirigente, um gestor para cada programa de formação no qual a IES esteja atuando, gestor esse que será responsável pelo cadastramento dos bolsistas vinculados ao Programa, pela atualização permanente dos cadastros e pelas solicitações de pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao FNDE por intermédio do SGB;
- g) encaminhar para homologação do gestor nacional do programa, na SEB/MEC, por meio do SGB, o lote mensal de bolsistas a serem pagos e seus respectivos pagamentos;
- h) garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os beneficiários e comunicar oficialmente ao gestor nacional do programa e ao FNDE as alterações cadastrais efetivadas no SGB, com a respectiva justificativa;
- i) manter, pelo período consignado no Art. 28 desta Resolução, todas as informações necessárias ao controle dos programas de formação, dos registros de frequência dos participantes aos Termos de Compromisso assinados pelos bolsistas, para verificação periódica pelo MEC bem como pelo FNDE e por qualquer órgão de controle interno e externo do governo federal que os requisite;
- j) encaminhar ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, até o primeiro dia útil do mês, o Relatório de ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento aos bolsistas;
- k) informar oficialmente ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, as substituições ou desistências dos participantes dos programas de formação (2010a, p. 5).

Para tanto, era fundamental a parceria com os municípios, categoricamente com assinatura do termo de adesão, assim as secretarias tinham atribuição de

coordenar, acompanhar e executar as atividades propostas no programa para que a universidade emitisse os certificados de conclusão dos cursos aos professores.

Analisando os estudos de Salomão (2014), referentes ao programa, observamos que tinha proposta de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, com a recomendação de momentos reflexivos e a construção de conhecimento como procedimento contínuo na formação dos professores. Assim os professores orientadores recebiam um curso de formação com realização de carga horária de 180 horas, organizado em Seminário Inicial de Programa (SIP), com a participação indispensável dos orientadores de estudos. A carga horária introdutória acontecia em cinco dias de encontro, com o total de 40 horas. Em seguida, à formação inicial por meio do SIP, os orientadores de estudos se encontravam qualificados para iniciação dos trabalhos em seus referidos municípios. Isto é, depois de receberem a formação devida, em dois seminários na Universidade Formadora, cuja finalidade era acompanhar o trabalho dos orientadores pelas universidades como também resolver as dúvidas relativas aos cursos ministrados, agora estão aptos para ministrarem os cursos. Assim esses estudos eram organizados em oito fascículos na área de alfabetização e linguagem, a partir de circunstâncias cotidianas do universo da sala de aula, levando o professor a fazer intervenções em suas práticas docentes.

Salomão (2014) destaca que o programa tinha como objetivo desenvolver conhecimentos que permitem o entendimento nas áreas da linguagem e da matemática. Além disso, o seu processo de aprendizagem colabora para o progresso de uma cultura de formação continuada em rede, abrangendo as universidades, bem como, as Secretárias de Educação e as Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Na busca de melhorar a qualidade de ensino da educação brasileira, o governo federal apresentou o projeto do Programa Pró-Letramento para ofertar a formação continuada aos professores. Porém, é preciso entender que muitas vezes as propostas de governo a respeito das questões educacionais não explicitam acerca da qualidade de ensino, pois na maioria das vezes visam apenas demandas quantitativas e interesses políticos, manuseados pelo Ministério da Educação. É preciso entender que a qualidade necessita ser vista tendo primazia acima de qualquer outra questão para a melhoria da educação.

2.4 Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Na última década, a Educação brasileira atravessou por significativas transformações, principalmente quando se refere à entrada das crianças de seis anos na Educação Básica. No entanto, estudos e observações do cotidiano diário nas escolas mostram que as crianças mesmo concluindo o período de escolarização do ensino fundamental de 2ª fase não encerram plenamente alfabetizadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, que no uso de suas atribuições rege sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

A alfabetização é um problema permanente no Brasil, razão pela qual tem sido objeto de vários programas oficiais ao longo dos anos. Nessa perspectiva, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, objeto de análise desta dissertação firmado em acordo formal pelo governo federal, estados e municípios foi instituído para garantir o compromisso de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ao final da etapa da alfabetização. O foco primordial desta dissertação é a análise dos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) do 3º ano e sua proposta de solucionar o analfabetismo no Brasil.

O Programa foi iniciado e aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no mês de julho de 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, por meio da Medida Provisória nº 586 (BRASIL, 2016b). Em seguida, pela Portaria de nº 867, consequentemente transformada na lei 12.801 em 24 de abril de 2013. A citada Lei 12.801 dispõe sobre o “[...] apoio técnico e financeiro da união aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012, p. 15).

A portaria do MEC esclarece no artigo 5º que as ações do pacto têm por objetivo:

- 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);
- 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, 2012, Art. 5).

De acordo com Pereira e Silva 2018, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE são instituições que pleiteiam a “Educação Pública brasileira” num processo que ora associa-a à teoria do capital humano, ora elevando-a para o mercado de negócios comercializáveis, e ora exigindo dela formação para que trabalhadores possam disputar emprego em um mercado volátil.

Portanto, no PNAIC, os entes governamentais (governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios) comprometem legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, s.d., p. 11).

No entanto, o documento ratifica que é essencial no processo de alfabetização que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, assim podendo acompanhar o processo de aprendizagem das crianças. Todavia, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, sendo a figura central do processo, utilize corretamente as ferramentas. Então, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo (BRASIL, 2012, p. 6). Por isso, existe a necessidade de o professor acompanhar as transformações da sociedade e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente.

As condições estruturadas do PNAIC são citadas em quatro eixos de atuação: 1) Formação; 2) Materiais Didáticos; 3) Avaliações; 4) Gestão, mobilização e controle social.

No PNAIC, a formação de professores alfabetizadores com destaque em língua portuguesa ocorreu em 2013 e incluiu três cursos, dirigidos cada um para

professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Cada curso teve duração de dez meses (divididos em oito módulos, com oito cadernos de formação). Foram ministrados por um orientador de estudo que teve de considerar os princípios formativos aprendidos no curso de Formação de Professores prestado por formadores e coordenadores das universidades federais.

Segundo Souza (2014), o programa de formação continuada do PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão para atender às demandas da sociabilidade atual. Os cadernos da formação fazem reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da *Inclusão* nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo.

O PNAIC está vinculado a uma política determinada que orienta um projeto de educação. Nesse sentido, para compreender esse fato, colocamo-nos diante de algumas problemáticas e procuramos esclarecer quais são as junções que o definem e o criam. Dentre essas problemáticas, é preciso elucidar a existência de campos de permeações que nos aproximam da origem do programa, entre as quais a preocupação governamental com a alfabetização das crianças do país e a proposta de formação continuada para as professoras e professores.

No contexto atual, a política de estado engloba a diversidade das relações e move-se para o debate das classes sociais, comprovando a base econômica e os complexos que dela se originam, como algo natural. Proporcionar a liberdade dos sujeitos de comprarem e venderem a força de trabalho é uma estratégia para manter a ordem, monitorar as forças cabíveis, controlar as forças possíveis e combater a organização social em vigência, além de propagar a ideia de cidadania na teoria liberal. Assim, compreender o Estado, seus programas e ações, implica articulação com a totalidade histórica, ou seja, com a base econômica e suas relações particulares e singulares (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011).

Para Santos (2017), em sua pesquisa intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, no âmbito político e acadêmico, a fim de compreender os motivos que levam uma política de alfabetização a ser substituída por outra, tal como compreender as relações acadêmicas existentes com o PNAIC. autora descreve ainda em seus estudos que para atingir a meta 5, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020 “Alfabetizar todas crianças, no máximo

até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, também no máximo com oito anos de idade”, foram estabelecidas estratégias para alavancar a organização do ciclo de alfabetização com duração de três anos, com aplicação de exames tendo a finalidade de verificar em que grau de alfabetização se encontram os alunos e então alterar os métodos e propostas pedagógicas.

O estudo averiguou o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como objetivo primordial compreender as dimensões da formação continuada de professores.

Santiago (2015), em seus estudos, afirma que o PNAIC teve início com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC, em 2001, cuja proposta era orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando sequência, posteriormente, ao Pró-Letramento, iniciado em 2005. Os estudos de Santiago mencionam tratar de um programa de formação continuada, assim, a estrutura é composta por formadores alinhados diretamente com os objetos de estudo e com a sala de aula, no contexto da escola. Inicialmente o primeiro, o professor formador, desempenhava a função de realizar a formação dos orientadores de estudo, estando estes profissionais vinculados às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizava a formação dos professores que atuavam nas escolas nos três primeiros anos, segundo os princípios formativos do PNAIC. Para que a ação de formação acontecesse, necessitava desses três profissionais da educação (formadores da formação, dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores).

O curso foi organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do Seminário de encerramento de 08 horas. Os professores alfabetizadores, participantes do PNAIC foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. Dessa forma, as unidades 2, 3, 7 e 8 foram realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são somadas às 80 horas relativas às unidades trabalhadas: 08 horas de seminário final e 32 horas de estudos e atividades extra-sala, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012a, p. 30).

Em responsabilidade da criação do PNAIC no final do ano de 2012, várias universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC.

No entanto, o ano de 2013 foi, de fato, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: sendo o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Em sua fase inicial, o destaque do programa foi na área de português e, somente no ano de 2014, foi inserido o componente curricular de Matemática, matendo o foco e preocupando em não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. Segundo o programa, as crianças até aos oito anos de idade necessitam compreender o funcionamento do sistema da escrita, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Para o autor, o Programa PNAIC é uma “colcha de retalhos entrelaçada por diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, assim como o Pró-Letramento” (SANTIAGO, 2015, p. 47). Teve como principal fonte de inspiração um programa do governo do Ceará, especificamente, no município de Sobral.

O autor, com base nos documentos orientadores do Programa, destaca que o foco é a formação do professor, a partir da reflexão sobre o trabalho docente, no sentido de melhorar a própria prática. Nesse sentido, o PNAIC muito se assemelha aos programas anteriores como o PROFA e o Pró-Letramento, que também tinham como objetivo a formação de professores para sanar o grande problema do Brasil que é o analfabetismo. O programa também se equipara ao Pró-letramento devido ao direcionamento para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que o PNAIC tinha como propósito o final da etapa da alfabetização, assim, foi direcionado a estudantes que estão finalizando o terceiro ano do Ensino Fundamental (alunos cuja faixa etária estivesse com 6, 7 e 8 anos).

O novo PNAIC (2017), segundo Portaria de criação (BRASIL, 2017) continua a atender a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, cujas avaliações terão foco na alfabetização e serão realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira - INEP, vinculado ao Ministério da Educação com apoio para a implantação aos entes que aderiram ao novo PNAIC.

As ações do PNAIC (2017) têm como objetivo a garantia de que os estudantes das redes públicas de ensino possam estar alfabetizados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano. No entanto, as ações do Pacto, neste novo modelo, incluem as crianças da Educação Infantil e ensino fundamental, atribuindo aos professores, coordenadores pedagógicos e demais gestores, ações de responsabilidade compartilhada com o objetivo de efetivação do direito da criança em escrever, ler fluentemente, além dos domínios na área da Matemática, conforme a idade da criança.

Segundo o documento, a finalidade de formação, materiais referenciais curriculares e pedagógicos preveem a contribuição para a alfabetização e o letramento. A garantia pelos direitos de aprendizagem é aferida através de avaliações externas. O PNAIC (2017), em seu artigo 5º, normatiza a garantia de aprendizagem, com o objetivo na redução da distorção idade-série, através da melhoria do índice do IDEB, além do aperfeiçoamento da formação de professores, o que estava previsto também no PNAIC (2012).

Art. 5º As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por 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;
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017).

Em resumo, pode-se constatar que os programas mencionados anteriormente e que fazem parte de uma política de formação continuada de professoras, ganharam nomenclaturas diferentes, porém com formatos muito semelhantes. Todos apresentam a figura do formador pelas universidades, o formador que trata com os cursistas. A linha de trabalho do PNAIC segue à distância com alguns encontros presenciais, utilizam-se materiais de formação similares, se organizando quase da mesma forma de um programa para outro. Os cadernos são apresentados de forma prescritiva, orientando os professores e tirando-lhes a capacidade de desenvolver as competências e habilidades inerentes à sua profissionalização.

O estudo, em questão, se insere na problemática relacionada à formação de professores alfabetizadores, na perspectiva do PNAIC. A análise dos documentos do Programa nos permitirá conhecer a sua configuração como um programa de formação de professores no processo de alfabetização, podendo observar como se deu a preparação do trabalho pedagógico para o processo de alfabetização da criança, dos seis aos oito anos de idade.

Contradizendo a proposta do programa, salientamos que o processo de formação docente deve ser pautado numa perspectiva crítico emancipatória articulada com os contextos vivenciais, pessoais, pedagógicos e profissionais nos quais os sujeitos estão inseridos de forma ativa por serem considerados sujeitos e não objetos no processo formativo. A autonomia do docente deve ser evidenciada pelo seu conhecimento da unidade teoria e prática e sua emancipação de forma autônoma, ou seja, capaz de desenvolver suas competências e habilidades de forma criativa.

Atualmente, entende-se que alfabetização é uma prática complexa, que deve ser contextualizada, partindo do cotidiano do aluno, ou seja, deve estar associada ao letramento, que conforme Soares (2001) é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita. As ponderações trazidas permitirão esclarecer o nosso objeto de estudo e apresentar as principais ações públicas que planejam ao efetivar programas de alfabetização.

Ao compreender as mudanças no desenvolvimento da criança, o Ministério da Educação - MEC, através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Fundamental – Anos Iniciais propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como a capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar sua compreensão de mundo. Vale ressaltar que na proposta do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a criança deveria estar alfabetizada até o final do 3º Ano, aspecto que muda com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC – Ensino fundamental – Anos Iniciais/Alfabetização, onde toda criança deve estar alfabetizada até o fim do 2º Ano. Ou seja, antes de consolidar a proposta do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (última formação continuada para professores alfabetizadores), o Ministério da Educação e Cultura-MEC já lança novas normativas.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresenta considerações sobre a concepção histórico-cultural de alfabetização tendo em vista apontar as relações entre ela e o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Em conformidade com os pressupostos que essa perspectiva teórica postula, sobretudo, que a alfabetização se realiza no seio de um processo amplo de desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, a partir de um ensino desde a mais tenra idade. Compartilhamos, portanto, o entendimento de Coelho (2003) e Martins (2013), segundo o qual professoras e professores alfabetizadores carecem conhecer as articulações internas entre alfabetização, desenvolvimento da linguagem oral e o salto abstrativo requerido à sua conversão em linguagem escrita. Assim concebido, o capítulo foi organizado em três partes que em linhas gerais discutem o desenvolvimento da linguagem, a partir de seu desenvolvimento histórico-cultural.

1 Considerações sobre a Linguagem e o Sistema de Escrita

A linguagem, expressa por palavras oralizadas ou escritas, é dinâmica e carregada de significados. Nesse sentido, a palavra precisa estar envolta em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentidos condicionados ao contexto no qual ela é pronunciada. Dessa forma, em consonância com os demais processos psíquicos, a linguagem promove uma verdadeira revolução no psiquismo humano, oportunizando nosso relacionamento com o mundo de uma forma totalmente nova (DANGIÓ, 2018, p. 42).

Segundo a autora, a apropriação, as abstrações alcançadas, tanto faladas quanto escritas, tornam a linguagem representante e portadora de transformações infindáveis na forma como pensamos o mundo. O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação das nossas funções psíquicas. Como escreve Petrovski (apud MARTINS, 2013, p. 93-121):

A linguagem é um sistema de signos verbais, decisivamente operante na atividade intelectual, uma vez que dele depende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento, etc.). A consciência humana é primordialmente linguística, dado fundante da afirmação vigotskiana segundo a qual todo pensamento é verbal, ou seja, da proposição da linguagem como instrumento essencial do pensamento.

Decorrem dessas considerações questões de ordem teórica e didática em relação ao ensino da leitura e da escrita, tais como: qual o melhor método para alfabetizar uma criança? qual a relação entre pensamento e linguagem? Questões que tem sido objeto de preocupação, estudo e pesquisa por parte de muitos educadores que se fundamentam nos pressupostos da Teoria histórico-cultural. Isto é, acreditam que o processo de alfabetização deve promover o desenvolvimento integral e integrado da criança, assegurando a ela o domínio, entre outros saberes, da leitura e da escrita como instrumentos de poder social, mas também como instrumentos de transformação do seu psiquismo.

A abordagem histórico-cultural na Psicologia tem sua origem a partir dos trabalhos de Lev Sememovich Vygotsky (1896-1934) que, juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), constituíram a Troika, grupo conhecido como a primeira geração da Escola Soviética. As pesquisas desse grupo focaram na constituição das funções psicológicas e da consciência, destacando o papel da mediação e da cultura nesse processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky com o propósito de explicar o desenvolvimento psicológico da criança se apoia na tese marxista acerca da herança social das qualidades e faculdades psíquicas. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, exaltando a experiência social humana e sua condicionalidade no desenvolvimento dos indivíduos (MUKHINA, 1995, p. 01). Admite, portanto, que os sujeitos se produzem como seres humanos nas relações sociais que determinam as condições necessárias à edificação de suas mais complexas capacidades. Do mesmo modo, determinando situações impeditivas para que tais capacidades se tornem representativas de todos os indivíduos, tais como: a apropriação do pleno domínio da leitura e da escrita, em suas estreitas e dependentes relações com a natureza da linguagem.

Para Vigotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza a experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético. Conseqüentemente, divergindo do entendimento da escrita como um hábito motor complexo ou como um problema de desenvolvimento muscular das mãos, como algo que se restringe ao traçado das letras, à aprendizagem de sons e letras ou como simples soletração, Vygotski a concebe como “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Reforçando esse postulado, ele afirma “[...] o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos”. (VYGOTSKI, 1995, p. 183-184).

Nesse sentido, o que se traduz no entendimento é que a criança que não se apropria do saber sistematizado veiculado na escola não constrói nem as funções psicológicas superiores, nem os instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e nem as condições para a construção de novos conhecimentos. Para se converter em preponderante meio cultural, a linguagem escrita precisa ser entendida como um poderoso processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural da criança. Processo que resulta do desenvolvimento da experiência histórico-social acumulada pela humanidade, da sua atividade criadora, construtora e transformadora do mundo circundante. Por isso, para Leontiev (s/d), a linguagem apresenta-se como uma criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas, tais como: a necessidade de domínio sobre o outro, de comunicação, de assimilação da experiência histórico-cultural e de instrumento do pensamento. Assim, possibilitando ao ser humano se emancipar, não por adaptação individual, mas pela reprodução, nas propriedades e aptidões do indivíduo historicamente formadas na espécie humana. (LEONTIEV, 1988). Deste modo, ao se apropriar das objetivações sociais, cada indivíduo adquire instrumentos que reconfiguram o cérebro humano conduzindo à transformação da realidade.

Sendo assim, cada criança, ao nascer, se depara com instrumentos materiais (objetos circundantes, prédios, máquinas, etc.) e já objetivados pelo seu entorno,

colocando-se, dessa forma, sempre adiante da natureza. Disso decorre o fato de o psiquismo humano buscar compreender a realidade ao seu redor, apropriando-se dos objetos e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Ou seja, o que se realiza por meio das relações interpessoais da criança com os adultos ou coetâneos, tornando-a apta a orientar suas ações no mundo.

A esse respeito Vygotski (1995, p. 190), afirma que “[...] a apropriação da escrita não se origina por via natural”. Para ele, a apropriação da escrita, por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando-a a formulação de suas ideias e pensamentos. Sendo assim, criar o motivo de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de toda professora que busque constituir sua atividade de ensino como processo que contribui para a constituição da subjetividade de seus alunos e alunas, promovendo seu desenvolvimento intelectual. Para o autor, não há um ensino verdadeiro se os alunos não converterem para si as ferramentas de se saber ler e escrever numa sociedade letrada, para participar e agir ativamente nas situações do contexto social em que vivem. Isto é, para agir e interagir com as significações, tanto verbais quanto de conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizado requalificado do psiquismo, fazendo os educandos alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento.

O desenvolvimento desse processo pressupõe a compreensão da relação historicamente constituída entre linguagem e pensamento. Como explica Vygotski (2001, p. 396), “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”.

Inicialmente, a linguagem não tem conexão com o pensamento. Em seus primeiros meses de vida, a criança produz sons vocais em estrita relação com o imediato, traduzindo reações do campo sensorial. São reações vocais de fundo emocional em resposta a reflexos incondicionados. Nesse momento, há de acordo com Vygotski (2001), “[...] a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da fala e de um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento”.

No decorrer de seu desenvolvimento, ao relacionar-se com o adulto, a criança supera as respostas primitivo-reflexas incondicionadas, inaugurando comportamentos reflexos condicionados. Como escreve Vygotski (1995), desse momento até ao pleno desenvolvimento da linguagem como um sistema de signos expresso pelo domínio da palavra, a língua como um sistema complexo de comunicação do ser humano, avança em termos filo e ontogenéticos, uma vez que o significado da palavra evolui. Dado que, o desenvolvimento da linguagem humana se inicia como um meio de comunicação social, passando para um meio de expressão do pensamento e de compreensão do mundo ao seu redor, e, nesse processo, Vigotsky (2000, p. 101) nos diz que “[...] a fala não é tão somente uma reação expressiva emocional, senão um meio de contato psicológico com os demais membros da espécie”. O desenvolvimento da linguagem não ocorre num caminho linear e ascendente, mas sim, contraditório e espiralado.

Conforme o autor, a linguagem é uma objetivação humana que se desenvolve e se aperfeiçoa, convertendo-se num instrumento do pensamento. Sua conexão com o pensamento se dá sob condições sociais específicas, sendo o significado da palavra sua unidade de análise. Sua pré-história tanto como o pensamento revela-se fundante das relações internas entre esses processos.

Nesse sentido, nos detemos sobre a alfabetização de nossos alunos, atribuindo a importância do ensino ao *status* de condição. Ou seja, na apropriação da palavra em suas faces fonética e semântica, torna-se fundamental a elaboração de uma metodologia de ensino capaz de promover um processo de alfabetização que assegure uma aprendizagem efetiva e de qualidade socialmente referenciada, que valoriza o desenvolvimento humano consciente.

Com o objetivo de esclarecer as relações entre linguagem e pensamento destacaremos, a seguir, ainda que de forma breve, a importância do significado da palavra no entrecruzamento dessas funções.

2 O significado da palavra como relação dialética entre pensamento e linguagem

A relação entre o pensamento e a fala é um processo que passa por transformações que devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas. Durante a evolução

do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve. Desse modo, “As palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica”. (VYGOTSKI, 1985 apud MARTINS, 2013, p. 175).

Para Vygotski (2001), as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no ponto de partida do desenvolvimento de tais processos, isto é, não constituem um fundamento prévio. Surgem, no decorrer do percurso histórico de formação da consciência humana. Não existe um vínculo primário entre a palavra e o pensamento, assim como não há possibilidades para o desenvolvimento dos referidos processos de modo independente, em paralelo. Nas palavras do autor:

Temos encontrado essa unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra. O significado da palavra, como temos tentado explicar, é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto, parece que temos o direito de considerá-lo, com suficiente fundamento, um fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais do que uma generalização ou um conceito, como temos podido nos convencer ao longo de investigações. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento (VYGOTSKI, 2001, p. 288-289).

Com esse entendimento, Vygotski (2001) ao conceber a palavra como um fenômeno verbal e intelectual, por considerar que ela condensa em si as demandas funcionais tanto da linguagem como do pensamento, argumentou que somente os estudos sobre os significados das palavras lançariam luz à compreensão das complexas relações que se estabelecem, ao longo do desenvolvimento, entre tais processos. Da mesma maneira, poderiam elucidar como transcorre o desenvolvimento dos signos. Assim, a construção do significado das palavras se constituiu em objeto de especial atenção de Vygotsky (1995, 1996, 1997, 2001) e Luria (1979, 1981).

Para esclarecer essa relação, os autores afirmaram que, em seu aspecto funcional desenvolvido, a linguagem encerra duas faces. A primeira aponta o seu

lado fonético, verbal, representado por seu aspecto exterior e, a segunda, sua face semiótica, que comporta sua dimensão semântica, na qual o significado da palavra ancora a significação da linguagem e sua própria manifestação fonética. Entretanto, as faces fonéticas e semióticas da linguagem não surgem ao mesmo tempo, nem possuem níveis idênticos de formação, uma vez que não são “cópias uma da outra” nem se desenvolvem por paralelismo.

Referindo-se à construção de significados e à complexidade da estrutura da palavra e, por conseguinte, da linguagem, Luria (1979, p. 18) distinguiu na palavra dois componentes funcionais: sua “representação material” e sua “significação”. A representação material compreende à função primária da palavra graças a qual ela passa a indicar dado objeto e representar a imagem mental que dele se constrói. Para o autor, essa função possui enorme importância psicológica ao permitir aos seres humanos se libertarem das relações imediatas com o meio e, conseqüentemente, operarem objetos que não se fazem sensorialmente presentes na medida em que a palavra adquire possibilidades de suscitá-los. Em unidade com a representação material, desenvolve-se a função simbólica da palavra, a quem compete analisar os objetos distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias, tais como: a abstração e a generalização. Escreve Luria (1979, p. 35)

[...] cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que “cada palavra generaliza” e é um meio de formação de conceitos, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção. [...] Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra (grifo do autor).

Deste modo, segundo o autor, a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais é condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento. Para exemplificar, o autor utiliza como referência primária a palavra “pinheiro”, em sua função denominadora direta, como indutora de outra palavra, “vegetal”. O autor esclarece que do ponto de vista do grau

de concreticidade, a palavra “vegetal” mostra-se mais pobre que o vocábulo pinheiro. Porém, ao conter uma rede de ligações internas, tais como as diferenças entre vegetal e animal, os diferentes tipos de vegetal, as propriedades que dispõe etc., ausentes na palavra “pinheiro”, mostra-se incomensuravelmente mais rica do ponto de vista da formação da capacidade de pensar. Em razão disso, o autor destaca a palavra vegetal (geral) como a que promove a formação de conceitos, muito mais do que aquela que corresponde à captação sensorial imediata do objeto, por exemplo, “pinheiro” (particular), institui-se como o mecanismo mais decisivo do movimento do pensamento desenvolvido (DANGIÓ, 2018, p. 37).

Nesses termos, Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveraram que as palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica. Há uma relação de interdependência entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico que se expressa, sobretudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem subjetiva construída acerca da realidade. Portanto, os autores postulam a importância de estudar historicamente as palavras em seu movimento como caminho para a análise da formação da consciência humana.

Em síntese, para Vigotski (2001), o processo dialético do pensamento e da linguagem só existe na medida em que o pensamento se associa à palavra e nela se encarna. A palavra é sustentada pelo pensamento e este pela palavra, de maneira que um ilumina o outro. O significado é, assim, um fenômeno da linguagem. A palavra em seu aspecto sonoro e significativo é um fenômeno do pensamento, constituindo generalização. Esses processos se encontram tão intimamente ligados que “[...] uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som oco. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 289). Possui caráter tanto verbal quanto intelectual e, sendo generalização, possibilita ao ser humano a apreensão da realidade para além da percepção sensorial e perceptual imediata, isto é, permite a comunicação sobre algo que não está presente na situação concreta. É nessa perspectiva que a inter-relação entre pensamento e linguagem revela como o pensamento se transforma em palavra e como a palavra se converte em pensamento.

3 A linguagem e sua realização na leitura e na escrita

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a linguagem expressa por palavras é simbólica, dinâmica e promotora de significados. Em consonância com os demais processos psíquicos, ela promove uma verdadeira revolução no psiquismo humano, oportunizando nosso relacionamento com o mundo de uma forma totalmente nova.

Nesse processo, os signos e seus significados como portadores da cultura, ou seja, como mediadores da nossa consciência, permitiram a construção sob a forma lógica e racional do conhecimento objetivo e da ciência. Ou seja, nos conduziram ao autodomínio da conduta, à autorregulação de nossas ações como resultado das articulações, entre outras funções do pensamento e da linguagem. Tais articulações são complexas e, segundo Vygotski (2001, p. 341) dizem respeito ao “conteúdo simultâneo do pensamento que se [traduz] em forma sucessiva na linguagem”, e se concretiza na palavra como manifestação material da linguagem oral ou escrita, que não são dicotômicas, mas diferenciam-se por suas funções e estruturas.

Vygotsky (1995) nos diz que a linguagem oral se adquire a partir das relações sociais que são imprescindíveis para sua inserção numa comunidade linguística. A linguagem escrita, segundo Andrade e Capeline (2014, p. 46) a concebem como um invento cultural, não universal e não natural,

[...] muito recente na história humana, baseado num código visual de representação morfofonêmica dos sons da fala [...] e características que tornam sua aquisição não natural e laboriosa [...], requerendo um esforço de aprendizagem na decodificação dos sons visuais arbitrários e culturalmente convencionados da escrita nos sinais áudio-motores fonológicos da fala.

Vygotsky (2001, p. 229) “afirma que a linguagem oral assim como a linguagem interior se diferencia do exterior, em sua estrutura e modo de funcionamento”, exigindo, portanto, um alto grau de abstração. Para o autor, por se tratar de um sistema linguístico sem aspecto sonoro, a linguagem interior e a linguagem escrita que são fundamentalmente monológicas, caracteriza-se essencialmente pela relação com o interlocutor ativo e presente no momento da produção da escrita. Diferentemente, na linguagem exterior, oral dialógica, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela

entonação adotada, bem como gestos e expressões faciais. O que se configura em um imenso desafio para a criança, exigindo um alto grau de abstração, uma vez que não dispõe da entonação e da percepção direta da situação. Como escreve Prestes (2012, p. 272) “[...] falar fora de uma situação implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento [...]”.

Para Vygotsky (2001, p. 327), a linguagem escrita, na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática.

A escrita não é sucinta, haja vista que para expressar o mesmo pensamento, usamos mais palavras na escrita, pois nos faltam os elementos prosódicos e paraverbais próprios da linguagem oral, tais como: a entonação, o gesto, etc. É mais abstrata porque corresponde a um sistema de signos no qual os signos sonoros são substituídos por signos gráficos. Processa-se sintaticamente estabelecendo conexões numa nova forma de falar, por “[...] está baseada em outras relações estruturais e funcionais, em comparação a outras formas de fala, e possui suas próprias leis de desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 277). Processo que eleva o desenvolvimento do psiquismo ao nível do pensamento e da linguagem mais interior. Nesse sentido, o entendimento da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Por esse motivo, tanto Vygotsky (1995; 1997; 2001) quanto Luria (1981; 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança.

Isso significa que os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Conforme os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação.

Outra diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita reside no fato de que a primeira é resultado da motivação, mas a segunda é resultado de uma necessidade. As situações sociais de comunicação vivenciadas pelos bebês desempenham esse papel motivador, fazendo com que sintam a necessidade de se comunicarem, primeiramente, por sons vocais imitativos e sem significado; e depois, por meio da linguagem oral dotada de sentido.

A linguagem escrita precisa ser planejada pedagogicamente de modo que o aluno seja impulsionado por um motivo pessoal, contido em tarefas cuja realização das ações mobilizem sua atividade mental para aprender. Motivo que deve surgir da necessidade de aprender e utilizar a escrita em várias situações da vida prática.

Em quem pesem as diferenças entre linguagem oral e escrita, acima mencionadas ressalta-se que ambas desempenham papel significativo, estabelecendo-se como mecanismos imprescindíveis para o desenvolvimento psíquico da criança. Nessa perspectiva, o trabalho escolar torna-se fundamental ao promover o desenvolvimento da linguagem, na medida em que, de acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 212), ela viabiliza uma série de mudanças essenciais na mente da criança.

Enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida, e por meio da qual se construíram os conceitos, também alterou o pensamento da criança. Deu-lhe maior liberdade, permitiu-lhe operar com uma série de conceitos que anteriormente eram-lhe inacessíveis. A fala tornou possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções tais como a memória, mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 212-213).

Todo esse desenvolvimento psíquico é possível graças ao comando dessa ferramenta cultural que é a linguagem, que reconfigura o cérebro humano a partir do desenvolvimento de duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento que se diferenciam quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Parafraseando Vigotsky (1999), a história da linguagem oral e escrita nasce do entrecruzamento entre essas duas linhas e não pode ser explicada somente como resultado da maturação. Já que a relação de interdependência entre a linguagem e o pensamento, por meio da palavra e de seu significado, torna-se

segundo Vygotsky (2001, p. 346) “a chave para compreender a natureza da consciência humana”.

Considerando que, a história da escrita na criança não tem início somente quando ela começa a juntar letras e a formar palavras com significado, mas principia-se muito antes. Abordaremos a seguir a pré-história da escrita na criança, tendo em vista melhor compreensão de nosso objeto de estudo.

4 Do gesto à palavra: a escrita em sua pré-história

Ao estudar a pré-história da escrita somos levados ao entendimento do motivo que a criança desenvolve a escrita. Se não nascemos sabendo ler e escrever, se aprendemos com os outros essa habilidade, então, como se dá esse processo?

Pode-se situar esse processo em dois momentos que expressam o percurso do desenvolvimento simbólico da criança. Em analogia, podemos colocar simbolismo de primeira ordem como sendo aquele que acontece diretamente, como no caso de fazer uma ligação direta a alguma pessoa. Já, o simbolismo de segunda ordem é quando a representação não se dá diretamente e sim por mediação.

Nesse sentido, o gesto, o brinquedo, o desenho e a fala cumprem a função de símbolos, no entanto, alguns são de primeira outros de segunda ordem, sendo que podem num momento estabelecer relação direta e depois se tornarem mediados e vice-versa. Isso é perceptível através de um olhar atento ao processo histórico do desenvolvimento da pré-história e da história da linguagem escrita nas crianças.

Vygotsky (1995, p. 186) afirma que:

O gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho. Os gestos são a [...] escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.

Nessa perspectiva, o autor, referindo-se à história do desenvolvimento da escrita, destaca que ela “[...] se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança”. O gesto representa esses primeiros signos visuais e, ao representar com o lápis rabiscos no papel, estes têm a função de complemento da representação gestual, ocorrendo, nesse momento, conforme Vygotsky (1995, p. 187), “o enlaçamento genético do signo escrito com o gesto”.

Como exemplo significativo da escrita gestual Vygotsky menciona o experimento de Stern, o qual demonstrou que “quando a criança quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com as mãos e deixa pegadas desse movimento no papel”. Portanto, acrescenta o autor, “os primeiros desenhos das crianças, seus rabiscos, são mais gestos do que desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VYGOTSKY, 2008, p. 37).

Além do gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da protagonizada escrita. O jogo de papéis ou jogo desempenha o segundo momento no nexos genético entre o gesto e a escrita. Os objetos utilizados nesse jogo representam outros objetos, realizam a função de substituição destes, convertendo-se em seus signos. A importância do objeto não está na sua semelhança com o representado, mas, de acordo com Vygotsky (1995, p. 187), “na possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. O que constitui [...] a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis”.

Assim como acontece na relação do gesto com o desenho, no jogo protagonizado o significado reside nos gestos indicativos no trato com os objetos.

Apenas gradativamente, ou seja, em função de seu uso prolongado [...], o significado do gesto se transfere aos objetos, e, durante o jogo, eles começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes (VYGOTSKI, 1995, p. 188).

Nesse processo de abstração e de simbolização da criança, a linguagem tem fundamental importância na designação verbal do objeto. Como afirma Vygotsky (1995, p. 188), ela “[...] forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere significado a cada movimento, objeto e ação por separado”. Ao explicar e organizar o jogo, a linguagem o reconfigura com a ajuda dos signos. É nesse processamento que, segundo o autor, acontece o nascimento independente dos signos a partir dos objetos e por meio da escrita objetiva, não sendo o mais importante a semelhança dos objetos, mas sendo fundamental o significado concedido pela criança aos objetos no jogo. O que representa um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo, pois, conforme Vygotsky (2002) a capacidade “[...] de criação de situações imaginárias se torna possível com a separação dos campos da visão e do significado que ocorre no período pré-escolar”.

Enquanto nos períodos anteriores predomina a união entre afeto e percepção, o que torna a criança presa à situação imediata, com o jogo pré-escolar ela aprende a agir mais em função de tendências e motivos internos do que estímulos fornecidos por objetos externos. Assim, o jogo de papéis possibilita o desenvolvimento da linguagem e a formação de novos significados, promovendo a abstração, condição nuclear para a apropriação da linguagem escrita.

Simultaneamente, o desenho também constitui uma etapa prévia da linguagem escrita, uma vez que, segundo Vygotsky (1995, p. 192) por “[...] sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo”. A linguagem oral exerce grande influência sobre o desenho da criança e é impulsionadora do desenvolvimento simbólico dos signos como forma de representação. Por essa via, a criança desenvolve a imaginação e o pensamento abstrato, que está atrelado ao pensamento linguístico e à linguagem intelectual, por meio da formação e do desenvolvimento da linguagem interior — sendo esta última essencialmente simbólica. Isso permitiu a Vygotsky a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Nesse período, em que a criança começa a ser alfabetizada, inicia-se a passagem do desenho para a aprendizagem da escrita, saindo do simbolismo de primeira ordem, onde o desenho denota diretamente objetos ou ações da realidade e transita para o simbolismo de segunda ordem, a escrita. A criança tem que descobrir que, além de desenhar objetos pode desenhar a fala, nesse sentido o desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o de palavras, segundo Vygotsky (2007).

A linguagem escrita é caracterizada como simbolismo de segunda ordem, pois precisa num primeiro momento da fala para representar a realidade, isso porque a escrita é constituída de signos (grafemas) que representam os sons da fala (fonemas). Desse modo, conforme mencionado, a fala é formada por signos sonoros que representam a realidade e, num primeiro momento, age como mediadora entre a realidade e a escrita, porquanto a compreensão da linguagem escrita primeiramente é efetuada pela linguagem falada.

Deste modo, conforme Vygotsky salientou a princípio, a finalidade educativa da escola é favorecer a aprendizagem da linguagem escrita mediada pela fala e num segundo momento fazer com que a escrita deixe de ser simbolismo de segunda

ordem, ou seja, mediada pela fala e passe a ser de primeira ordem possibilitando a criança escrever sem precisar ouvir.

Vale ressaltar que essa mudança não é simplesmente externa e mecânica, nem segue uma linha única e reta, é um longo processo histórico da criança que culmina com o desenvolvimento de funções complexas. A história do desenvolvimento da criança, segundo Vygotsky (2007), oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras. Processo que realiza em um movimento espiral, pois é seguido de progressos e involuções como processo de redução, desaparecimento e volta de formas antigas. Percurso este delineado pelo uso acentuado de gestos, passando para o uso de gestos e fala, depois segue para um período em que há dominância da fala. Posteriormente, só a fala é utilizada, isso desemboca quando a criança começa a ser alfabetizada e a fala e a escrita são trabalhadas juntas, chegando finalmente numa fase onde a escrita é usada de forma direta.

Nessa perspectiva, várias experiências feitas por Vigotsky (1991, p. 132), assim como por Luria (1988), Leontiev (1988) levaram a concluir que por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, “[...] existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita”.

Coelho, baseando seus estudos e pesquisas em estudiosos, defende que as crianças produzem, a partir de níveis, considerando-se desde a sua história prévia até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita. Assim, esses níveis são especificados da seguinte maneira:

- Nível I - Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto.
- Nível II - Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis.
- Nível III - Fase do signo-símbolo A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos legíveis.
- Nível IV - A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de “ler” o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o *status* de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança

utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.

- Nível V - Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significativa, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores (COELHO, 2011, p. 67-68).

Nesse aspecto, é importante professores e professoras diagnosticarem o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra para tomar medidas de modo a planejar atividades escolares que garantam ao aluno ser o protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor é o mediador que cria as situações que permitem ao aluno vivenciar os usos sociais que se faz da leitura e da escrita.

Considerando a importância da contribuição de Vygotsky e seus seguidores para a compreensão do processo de alfabetização, o capítulo a seguir apresenta a análise da “Concepção de alfabetização” dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

CAPÍTULO III

CADERNOS DO PNAIC: UMA PROPOSTA QUESTIONÁVEL

“Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”

(BAKHTIN)

Conforme já mencionado, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) reafirma e amplia o compromisso com a qualidade da educação, previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. É um acordo estabelecido com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, firmando o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Assim, concluindo-se ao final do 3º ano do ensino fundamental, período em que se consolida, conforme o documento e o tempo de alfabetização da criança.

Este capítulo apresenta a análise dos 8 cadernos do PNAIC - Ano 3, no sentido de evidenciar que concepção de língua é sustentada na alfabetização, que aportes conceituais dessa proposta do PNAIC estão comprometidos com o apagamento da língua como atividade, sobretudo, qual a visão de aprendizagem da escrita na alfabetização das crianças investiria de forma significativa durante todo processo de ensino aprendizagem.

Na análise, dialogaremos com os aportes da Teoria histórico-cultural, em especial aqueles relativos à linguagem e escrita no sentido de problematizar a concepção de linguagem apresentada pelos autores dos livros do PNAIC. Isto é, os modos de intervenção para a apropriação da língua escrita pelas crianças por entender que a aprendizagem da língua escrita é uma das atividades mais complexas e instigadoras para o desenvolvimento do pensamento e das funções psíquicas superiores no processo de humanização das crianças (VYGOTSKY, 2008).

A análise dos cadernos tem como objetivo analisar e compreender os dados e revelar as informações visuais ou escritas, bem como, os conceitos que se configurem como ajuda para que as questões da pesquisa sejam respondidas. Para tanto, “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295). Mesmo porque, conforme esclarecem Luke e André (1986, p. 39), eles “[...] não são apenas uma

fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Foram objeto de estudo, oito cadernos do ano 3 do PNAIC, cada um representando uma unidade com tema específico, a saber - Unidade 1, Currículo Inclusivo: O Direito De Ser Alfabetizado, Unidade 2, Planejamento E Organização Da Rotina Na Alfabetização, Unidade 3, O Último Ano Do Ciclo De Alfabetização: Consolidando Os Conhecimentos. Sendo este o caderno de maior aprofundamento em pesquisas e estudos, visto que os autores discutem sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Concluindo que o ano 3 é o final do ciclo de alfabetização, portanto, responsabilizando que nesse período a criança deverá ser capaz de produzir e ler com autonomia os textos de gêneros distintos. Enfim, a Unidade 4, denominada de: Vamos Brincar De Reinventar Histórias; Unidade 5, O Trabalho Com Os Diferentes Gêneros Textuais Em Sala De Aula: Diversidade E Progressão Escolar Andando Junta; Unidade 6, Alfabetização Em Foco: Projetos Didáticos E Sequências Didáticas Em Diálogo Com Os Diferentes Componentes Curriculares; Unidade 7, A Heterogeneidade Em Sala De Aula E A Diversificação Das Atividades; Unidade 8, Progressão Escolar E Avaliação: O Registro E A Garantia De Continuidade Das Aprendizagens No Ciclo De Alfabetização. Essas são unidades que complementam o trabalho do PACTO para a concretização da alfabetização.

Da análise resultou a elaboração de uma síntese dos apontamentos relativos aos 8 cadernos elaborados para o Ano 3, período em que corresponde a proposta de consolidação dos conhecimentos, ou seja, é o último ciclo de alfabetização.

Figura 1 - Cadernos do PNAIC – Ano 3



Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

Inicialmente realizamos um estudo geral dos documentos (8 cadernos do PNAIC – Ano 3), com o objetivo de conhecer e fazer o primeiro levantamento das propostas de alfabetização contidas nos textos de cada Unidade, bem como, uma análise crítica dos conteúdos apresentados no interior da proposta. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de detalhar conceitos, princípios e concepções de alfabetização evidenciadas em cada caderno.

Os cadernos do PNAIC são identificados por três cores, sendo: a cor azul para o Ano 1, a cor laranja para o Ano 2 e a cor verde para o Ano 3 que se configura o nosso objeto de análise.

Figura 2 - Os cadernos de formação do PNAIC enviados pelo Ministério da Educação



Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

As capas são ilustradas com o mapa do Brasil, com os números 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 sobrepostos, contendo sinais de adição e letras do alfabeto de forma isolada. Dessa forma, numa mistura de linguagem verbal e visual direcionadas para a ideia de alfabetização como aprendizagem sem nenhuma relação semântica com o título dos cadernos e o texto escrito.

A análise da capa dos cadernos leva-nos a identificar que os recursos iconográficos de letras e números isolados estão direcionados para a alfabetização sem nenhuma relação semântica, revelando uma proposta fragmentada de ensino.

Cada caderno é organizado da seguinte forma: 1. Iniciando a conversa; 2. Aprofundando o tema; 3. Compartilhando e 4. Aprendendo mais.

Para compor o corpus da pesquisa buscamos apreender informações acerca da concepção de alfabetização e letramento difundida na proposta do PNAIC.

1 Concepção de Alfabetização e organização do trabalho docente

Para compreendermos a concepção de alfabetização e a organização do trabalho docente que são produtos das relações sociais capitalistas, se faz necessário conhecer o contexto histórico-social ao qual estão inseridos. Assim, é necessário contextualizar alguns aspectos das atividades humanas apresentados no processo de ensino-aprendizagem relacionados com a formação continuada do professor alfabetizador na proposta do PNAIC.

Soares (2014) deixa claro que a alfabetização é um processo complexo e que ao analisá-lo devemos levar em consideração os condicionantes políticos e econômicos evidenciados ao longo do tempo.

a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionamento (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização em colaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2014, p. 24-25).

A palavra alfabetização é explicitada com muita ênfase nos cadernos do PNAIC, inclusive ideias que já foram apresentadas em programas recentes como “Pró-Letramento” que tinha a alfabetização como base. Sacristán (2013) destaca que:

Nas reformas neoconservadoras expressa-se o modelo da pedagogia tradicional da cultura acadêmica e enciclopédica – cabeças mais cheias que bem organizadas-, da “decoreba” e da repetição, da passividade e ausência de participação dos alunos, do mantimento da rigidez e da divisão por disciplinas, ornadas com

abordagens mais nitidamente tecnocráticas da pedagogia por objetivos ou competências e com alguns toques de modernidade no uso de materiais educativos e recursos tecnológicos, mas sem aproveitar seus potenciais cognitivos e criativos e, evidentemente, sem modificar os processos de ensino e aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 514).

Pinto e Leal (2012) destacam o seguinte trecho do caderno 03, unidade 1:

[...] é necessário reconhecer, também a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiro. Há, por exemplo, no momento atual, uma discussão premente no que concerne ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade (BRASIL, 2012a, p. 7).

Nessa abordagem, observa-se que há um discurso comum de que é dever da escola dar acesso à cultura escrita a todos que a frequentam, contrariando as informações que no Brasil há um conjunto de objetos culturais, que são desigualmente distribuídos na sociedade, dentre esses objetos culturais, estão à escrita. Segundo Libâneo (2018)

‘A educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem’ é a finalidade educativa mais importante, pois se trata de um direito fundamental de todos. Porém, [...] argumenta-se que as políticas neoliberais para escola não promovem a qualidade da educação, ao contrário, são restritivas à promoção do desenvolvimento humano e à justiça social na escola (LIBÂNEO, 2018, p. 49).

No subitem “Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental”, são definidos como aportes teóricos Piaget e Vygotsky, sendo que o primeiro destaca os determinantes básicos do desenvolvimento, tais como: maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio (organização). Já, na perspectiva de Vygotsky, fica claro o fator social como destaque, fazendo distinção entre experiência da humanidade, que é vivenciada pelo indivíduo por meio dos instrumentos culturais da linguagem (BRASIL, 2012a, p. 13).

Tomamos para nossa análise o fato de que a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança tenha necessidade e que seja ensinada como uma atividade cultural complexa e relevante para criança e não como uma atividade motora. Desta forma, uma criança

passa a ver a escrita como um momento natural do seu desenvolvimento e não, como um treinamento imposto de fora para dentro (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

Nessa mesma abordagem, Ferreira e Teberosky (1985) evidenciaram que, no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou seja, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012a, p. 14). Nesse sentido, Vygotsky (2007) afirma que:

[...] os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica- a que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita lateral. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para a fala (VIGOTSKY, 2007, p. 140).

Na página 17 da unidade 01, é representado por um texto retirado do “Caderno de Apresentação do Programa”, chamando a atenção para a necessidade de promover o sistema de escrita desde o primeiro ano do ensino fundamental, porém, o programa só disponibiliza e orienta professores e professoras no caderno do ano específico que trabalha. Ou seja, para conhecer as propostas e concepções dos outros cadernos, seria necessário realizar pesquisas fora do campo específico de atuação. No enunciado, as autoras propõem que as professoras elaborem o planejamento didático refletindo sobre o nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma e situação de leitura compartilhada entre outras crianças com o objetivo de desenvolver estratégias de compreensão de texto. Nessa abordagem, reforçam que aos oito anos de idade os alunos precisam ter a compreensão do funcionamento do “Sistema de Escrita Alfabética”.

É importante destacar que a proposta de PNAIC, em alfabetizar a criança na faixa etária de seis a oito anos de idade, exige o comprometimento dos gestores da educação em todo o processo de ensino.

Entretanto, conforme as ideias propostas por (VYGOTSK, 1995) é preciso atentar mediante a escrita como um sistema especial de símbolos e signos, e não como hábito motor completo. Acerca dessa questão, Martins esclarece:

Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético (MARTINS, 2013, p. 168).

Analisando a unidade 2 do caderno do 3º ano do ensino fundamental I, é possível observar que o tema central, denominado de “O planejamento do ensino na alfabetização”, tem como foco as reflexões de temas relacionados à rotina no ciclo da alfabetização, ou seja, a integração entre os diferentes componentes curriculares no cotidiano das crianças e os recursos didáticos na prática alfabetizadora. Para tanto, as autoras afirmam que a unidade apresenta pressupostos para planejar as situações didáticas de modo autônomo e consciente, defendendo categoricamente em seus objetivos a necessidade da clareza sobre o que ensinar e o que os aprendizes pensam acerca do que se pretende ensinar (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012b). São considerados como objetivos para a unidade 2:

- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. Ensinar (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012b, p. 05).

Nesse sentido, no interior da unidade 2 do caderno Ano 03 do PNAIC, existem várias contradições inseridas e podemos afirmar que essa proposta nada mais é que uma rotina monótona, estruturada por especialistas e concretizada

inconscientemente pelos professores. Portanto, infelizmente não foi e não será superada nesse processo em que foi configurada. Apesar disso, se depender da concepção de letramento pontuada nos cadernos de formação do PNAIC, a prática pedagógica do professor vai continuar automatizada e muito engessada em seus processos de ensino.

As autoras Leal e Lima (2012 apud BRASIL, Secretaria de Educação, 2012b) são as protagonistas principais do texto da unidade 2, nele defendem o ensino como: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico, na página 7 e 8 são apontados alguns princípios implícitos na maior parte das aulas dos professores, sendo eles:

Ensino reflexivo – as professoras estimulavam as crianças refletir sobre os conhecimentos, evitando situações em que estes eram simplesmente transmitidos por elas; (2) ensino centrado na problematização – as professoras planejavam atividades em que as crianças eram desafiadas a resolver problemas diversos 3) ensino centrado na interação em pares – as professoras priorizavam situações em que a aprendizagem se dava por meio da interação em grandes grupos, em pequenos grupos, em duplas; (4) ensino centrado na explicitação verbal – as crianças eram estimuladas a falar sobre o que pensavam, a responder perguntas; elas não tinham medo de errar porque sabiam que podiam dizer o que pensavam sem passar por constrangimentos (5) favorecimento da argumentação – as crianças eram estimuladas a expor e justificar suas opiniões; os diferentes pontos de vista na sala de aula eram confrontados; as professoras valorizavam as posturas de respeito, mas com explicitação das diferentes possibilidades de pensar sobre os conhecimentos; 7) valorização dos conhecimentos dos alunos – as docentes frequentemente realizavam atividades para saber o que as crianças pensavam sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados; (8) incentivo à participação dos alunos – as professoras se dirigiam às crianças quando percebiam que elas estavam apáticas, sobretudo as crianças mais tímidas ou que não tinham iniciativa de participação nas atividades; (9) diversificação de estratégias didáticas – as professoras realizavam vários tipos de atividades para contemplar um determinado conteúdo; elas diversificavam tanto os recursos didáticos quanto as atividades; (10) ensino centrado na progressão – as docentes contemplavam um mesmo conteúdo em aulas diferentes, aumentando o grau de dificuldade (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012b, p. 07-08).

O texto ainda expõe entrevistas dirigidas às crianças coletando suas opiniões sobre o que acharam das aulas ministradas a partir dos princípios descritos, induzindo-as a respostas com perguntas prontas. Isto é, buscando-se valorizar um trabalho que não passa de um uso indiscriminado de diferentes perspectivas

teóricas. Ou seja, deixando de ser uma ponte entre professores e alunos, pois para Shulman (1986):

[...] os professores realizam essa façanha de honestidade intelectual, mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo, compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...] compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na construção do conhecimento; estando aberto para revisar seus objetivos, planos e procedimentos à medida que a interação com os estudantes se desenvolve. Esse tipo de compreensão não apenas técnica não somente reflexiva. Não é somente o conhecimento do conteúdo nem domínio genérico de método de ensino. É uma mescla de tudo que falamos anteriormente e é principalmente, um conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1986, p. 12).

Entretanto, o Pacto nesta unidade 2 do caderno ano 3 convoca o professor a utilizar instrumentos diversificados, tais como: livros nas mais variadas formas e gêneros textuais, revistas, jornais, gibis, calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas. Além do uso dos recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais, promovendo o contato com outras linguagens, tais como: a televisão, o rádio, o computador. Contudo, desresponsabiliza-se pelo financiamento dos equipamentos para sustentar esses recursos que embora muitos sejam oferecidos pelo MEC e pelas secretarias de educação, outros precisarão ser selecionados e construídos pelos próprios professores, até mesmo custeados por eles, observando que o discurso dos professores afirma “[...] Sem dúvida, jamais teremos nas escolas todos os tipos de materiais possíveis para promover o ensino no ciclo de alfabetização, mas alguns desses materiais são extremamente importantes [...]” (LEAL; LIMA, 2012, p. 32).

Enfim, a unidade 2 apresenta um discurso que mesmo não sendo intencional para preservar uma elite dominante e privilegiada facilita dessa maneira na conservação dessa condição através da asserção de determinados conceitos ideológicas, mediante uma roupagem “nova”.

Em vista disso, mesmo que o PNAIC seja considerado como uma conquista para a educação brasileira, pois ofereceu aos professores alfabetizadores oportunidades de reflexão e formação em serviço, bem como ampliou o acervo de livros e jogos das salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, ainda assim,

apresenta uma formação que delimita e oculta a visão do docente perante as demandas da educação nacional. Por ser ela mesma uma concepção politicamente dominante, impositiva e contraditória.

É nesse processo que o PNAIC implanta suas abordagens técnicas improdutivas, ou seja, bem distantes da conexão entre a linguagem e o pensamento no desenvolvimento, pois nas palavras de Vygotski (1995):

O reflexo social condicionado, educando, com a reação emocional ou, seja No lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada nos sistemas de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança (VYGOTSKI, 1995, p. 171).

Buscaremos no caderno da unidade 3, Ano 3 da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que tem como título da capa “O Último Ano Do Ciclo De Alfabetização Consolidando os Conhecimentos”, refletir sobre os textos discutidos que relatam acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O PNAIC compreende que o 3º ano é o final do ciclo de alfabetização, e define-se que nesta unidade:

Como o foco maior do ensino será o de garantir os processos de consolidação da alfabetização no sentido de que a criança, ao dominar o SEA, seja capaz de produzir e ler com autonomia textos de gêneros distintos. Contudo, é fato que algumas crianças ainda podem necessitar, nesse momento da escolarização, de alguma intervenção mais sistemática para avançar na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Por essa razão, ainda traremos algumas reflexões sobre este aspecto. Para finalizar, abordaremos o planejamento de situações didáticas destinadas à exploração de algumas regularidades da norma ortográfica a fim de levar o aluno a perceber, de forma consciente, algumas relações regulares letra/som que já estão sendo compreendidas/percebidas por ele, à medida que vai aprendendo a usar as letras convencionalmente. Entretanto, não se pretende esgotar a discussão sobre ortografia, até mesmo por compreendermos que a aprendizagem desse conhecimento acontece, progressivamente, ao longo do ensino fundamental (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 06).

Portanto, nesta unidade 3, averigua-se as perspectivas que apontam o letramento adotado pelo MEC e como são desenvolvidas pelo PNAIC. A unidade referida tem como textos: “A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização”, escrito por Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (2012c, p. 07). “O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?” de Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral. “Obras complementares e jogos: possibilidades de uso nas turmas do ano 3”, de Edla Ferraz Correia de Carvalho Severina, Erika Silva Morais Guerra, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (2012c, p. 19). Além desses textos propostos para reflexão e interação com o curso, a unidade 3 ainda sugere Textos Aprofundando o Tema: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, e Textos Relatos de Experiência: Cynthia Cybelle Rodrigues Porto. (2012c, p. 07).

O primeiro texto, escrito pelas autoras Cabral e Pessoa (2012c), que tem como título: “A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo da alfabetização”, é, na verdade, uma seleção de teorias diversas, resultando ao ensino formulado de técnicas e ideologias, que definem apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como responsabilidades nas quais: “os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas”. (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 06).

Nas páginas seguintes do texto, o programa já defende uma concepção de alfabetização na qual os alunos alfabetizados tenham autonomia de leitura e de escrita e consigam interagir em distintas situações de interação social. Isto é, supostamente o uso de uma teoria construtivista em que se compreende o aluno como indivíduo cognoscente, que seleciona e processa informações, construindo seu próprio conhecimento, considerando que:

A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais) como quando escreve em interação com os demais (atividades em pequenos grupos, em duplas ou feitas coletivamente). Nessa perspectiva, o professor entra como mediador do processo de aprendizagem, tendo por responsabilidade a organização de atividades que levem o

aprendiz a refletir e, assim, compreender os princípios do SEA, a partir de suas descobertas e conflitos. (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 08).

Portanto, nossa preocupação centra-se no destaque atribuído pelo pacto da importância única dos conhecimentos linguísticos para a alfabetização, embora saibamos que eles sejam importantes, mas não os primordiais. Para Dangió (2018):

[...] **“A relação conteúdo-forma sempre foi uma preocupação da prática pedagógica”**. No processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tanto para o professor quanto para aluno se transformam, sendo a forma de ensinar o conteúdo uma escolha política do professor, estando atrelada a uma prática social global. [...] **A Alfabetização, insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos** para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando como ser social [...] (DANGIÓ, 2018, p. 150. Grifos nosso).

Em relação ao processo de alfabetização, percebemos com clareza, na unidade, uma posição distinta quanto ao papel do adulto experiente, nesse caso visto como o professor, em suas vinculações com o aluno, pois ao mesmo tempo em que apresenta uma postura construtivista em que o adulto não ensina nada à criança, pois este deve construir seu próprio conhecimento, no mesmo texto as autoras já definem o professor como facilitador. Constatações atribuídas pelo caderno ano 3, unidade 3, 2012: [...] o professor entra como mediador do processo de aprendizagem, tendo por responsabilidade a organização de atividades que levem o aprendiz a refletir [...]. Essa é sem dúvida uma concepção limitada do processo de alfabetização que o assimila apenas enquanto ensino aprendizagem do ler e escrever, simultâneo a processo de letramento, a qual engloba os usos e funções sociais que é atribuída sociedade a leitura e a escrita, então alfabetização nesta percepção transforma apenas em condicionamento a ser destituída, segundo Santos (2018):

Em relação ao processo de alfabetização, nem sempre as condições objetivas favorecem o entendimento da função social da escrita e de sua importância como forma de comunicação, registros e fonte de acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade (DANGIÓ, 2018, p. 151).

Desse modo, o Pacto assume um discurso apropriado às políticas de responsabilização introduzidas com a reforma do estado nos anos de 1990, que atribui à educação a missão de oferecer a renda nacional e propiciar certo desequilíbrio social, vinculada. Assim é notável que todo o sistema educacional brasileiro esteja impregnado por um modelo de educação com resultados. Esclarecem Libâneo e Silva (2016):

A internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica intervêm, direta ou indiretamente, no planejamento das políticas educacionais, incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo e nos procedimentos pedagógico-didáticos. Deste modo, as escolas e os professores encontram-se envolvidos nessas políticas de controle, concretizadas por procedimentos sólidos: a organização do conhecimento escolar em função de metas; a pressão sobre os professores para acatarem conteúdos pré-definidos externamente e preparem alunos para os testes padronizados; a simplificação dos conteúdos; a retirada da autonomia dos professores; aprendizagem apressada e a memorização de curto prazo; o alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; o encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes; a alteração de confiança e competência dos professores, entre outros. (LIBÂNEO; SILVA, 2016, p. 53).

No decorrer do texto, são recomendados alguns modelos de atividades e apontadas, pelas autoras como: “Fundamentais para que os alunos avancem nos conhecimentos som-grafia da nossa língua” (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 09). Assim são classificadas:

1) Atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia. 2) Atividades envolvendo consciência fonológica. 3) Atividades para desenvolver a fluência de leitura. 4) Atividades envolvendo leitura e produção de texto. 5) Atividades para o ensino da norma ortográfica (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 09).

Além de conter todas as instruções, tais como: as atividades que devem ser aplicadas, nos cadernos possuem também inúmeros relatos de professoras após aplicarem esse modelo de Atividades propostas, um exemplo é o texto “valorizando a escrita alfabética e o modo de funcionamento”. Desse modo, não se pode esquivar a importância do educando ao construir conhecimentos e habilidades para permitir o ler e o escrever com autonomia. Mas o que se analisa é o excesso e o destaque ao

tal ensino, ignorando conteúdos que deveriam estar contidos em tal documento, Para Libâneo (2014):

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2014, p. 62).

A unidade 3 dos cadernos do PNAIC, além de delimitar o processo de alfabetização e a técnica de codificar, ao trabalhar vagamente com distintas perspectivas teóricas, aplica equivocadamente as atividades pedagógicas de caráter construtivista, visto que o caderno da unidade 3 propõe em seus últimos textos o ensino da ortografia destacando como primordial para finalização do ciclo de Alfabetização. O mesmo texto também é apresentado por Cabral e Pessoa (2012c), que buscam disponibilizar para os professores cursistas modelos de atividades e relatos de professores caracterizados como “interessantes” para contribuir com a reflexão sobre fragmentos sonoros que constituem as palavras. Dentre esses relatos, ressaltam-se algumas propostas vistas como essenciais, nelas constam que os alunos devem internalizar a norma ortográfica e fazerem uso dela no seu dia a dia, tais como:

I) Convivência diária com diferentes materiais impressos (histórias, jornais, revistas, histórias em quadrinhos cartazes, panfletos, dicionário). Esse tipo de contato possibilitará que os alunos interajam com bons modelos de texto e possam refletir sobre estes. II) Atividades que possibilitem a reflexão sobre a norma ortográfica, individual e coletivamente, de modo a permitir aos alunos expressarem seus conhecimentos sobre a escrita correta das palavras, analisando as regularidades existentes, tanto a partir de sequências de atividades envolvendo a reflexão sobre determinada regra, como revisando sua produção de texto escrito. III) Atividades que possibilitem a explicitação dos conhecimentos (KARMILOFF-SMITH, 1992) pelos alunos de forma verbalizada (quando a criança é capaz de informar a regra em questão) ou não. IV) Atividades que possibilitem a sistematização do conhecimento pelo próprio aluno (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012c, p. 28-29).

Contudo, a alegação de tornar uma atividade da proposta citada, pode-se afirmar que não se enquadra na proposta do letramento, pois para Soares (2004):

Os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso tenhamos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 100).

Mediante os textos expostos e analisados na unidade 3 dos cadernos de formação do PNAIC, fica evidente o distanciamento da realidade construída dentro dos muros escolares. Enfim, Libâneo (2009) resguarda que a qualidade de ensino é fundamentalmente qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. Dessa forma, para que isso se concretize são necessárias formulações de políticas educacionais, de projetos pedagógicos, planos de ensino, currículos e processos de avaliação. Fundamentando-se em princípios da pedagogia histórico-cultural, nessa perspectiva, o autor posiciona-se no que se refere à escola:

[...] é uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está concentrada no conhecimento, isto é, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. No entanto, ensina-se aos alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos a experiência sociocultural e a atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2009, p. 109).

O ponto de vista do letramento adotado pela MEC via PNAIC, empenha-se tanto em distinguir letramento de alfabetização, que desobriga o fato que alfabetizar seja mais que se tornar um sujeito preparado a efetivar as atividades escolares, ou passar de ano, mas que é acima de tudo apropriar-se da palavra e arriscar a soltá-la. Estar alfabetizado é apropriar-se do conhecimento desenvolvido social e

historicamente pela humanidade, compreendendo não apenas sua real presença no mundo.

Seguiremos com uma análise mais sintética das unidades, 4, 5, 6, 7 e 8 do caderno ano 3 da formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade certa. Contudo, a Unidade 4, no caderno no ano 3, é analisada a partir do tema: “Vamos brincar de reinventar histórias”. Para tanto, esse caderno contém um bloco teórico composto por três segmentos. Inicialmente, afirmativas partidas das autoras: Rosa, Brainer e Cavalcante (2012) afirmando que brincar e aprender caminham juntos; em seguida, apresentam argumentações elucidando que a literatura pode ser um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular. Por fim, apresentaram algumas ideias sobre a relação entre avaliação da aprendizagem e estratégias de ensino envolvendo jogos e brincadeiras. No caderno, também se encontram relatos de uma sequência didática realizada no ano 3. Desse modo, os objetivos dessa unidade 4 são:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012d, p. 05).

Conforme Vygotsky (2007), um método de ensino significativo de leitura e escrita articula-se com a devida operação sobre o meio ambiente das crianças. Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas apontam que os jogos e brincadeiras trazidos pelo PNAIC não estão de maneira alguma relacionados com esse universo, visto que as palavras e imagens utilizadas não possuem nenhum significado social, pois o ensino deve-se dar de forma natural, relativamente ao aprendizado da fala, uma vez que:

[...] a escrita deve ter um significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve

ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. [...] dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento e não, como um treinamento imposto de fora para dentro. [...] **o que se deve fazer e ensinar as crianças linguagem escrita é não apenas a escrita de letras** [...] (VYGOTSKY, 2007, p. 144-145, grifos nosso).

Assim, o Pacto através das brincadeiras de alfabetização retrocede para o remate de que busca outra vez na história do Brasil remodelar o método, a estratégia do processo de Alfabetização, ainda assim destacar-se pelo conteúdo, desconsidera o fato de que:

[...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como mundo com sentido e significado. Não vemos algo simplesmente redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. [...] a transição, no desenvolvimento, para forma de comportamento qualitativamente nova, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância [...] (VYGOTSKY, 2007, p. 24).

Continuaremos então para uma breve análise da unidade 5 do caderno do 3º ano, conforme as ideias propostas pelo MEC e concretizadas pelo PNAIC. De acordo com a unidade, trata-se de trabalhos com os diversos gêneros textuais em sala de aula e apresentados em formas de estratégias para a seleção e utilização dos textos em turmas de alfabetização. Parte-se em defesa de que o contato/estudo desses diferentes gêneros possibilita à criança um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos. Os gêneros textuais apresentados e estudados, bem como as experiências relatadas formam um mosaico de possibilidades de aprendizagem utilizando os recursos informacionais disponíveis na escola. Esperamos que nossas sugestões ajudem professores e alunos nas aulas, resultando em excelentes produções. Os objetivos propostos nesta unidade são:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;

- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012e, p. 05).

Desta forma, essas justificativas propostas para a unidade 05 desse caderno do PNAIC do 3ºano, apresentam mais uma vez a compreensão do ponto de vista de alfabetização, segundo a perspectiva do letramento, buscando-se, a adesão do professor cursista, levando-o a se convencer que a ideia de alfabetizar letrando, coincide com a afirmação da reflexão e análise de práticas pedagógicas instruídas pela abordagem sociointeracionista. Mas na realidade para chegar-se a esses objetivos, utilizou-se de diferentes teorias, tais como: o construtivismo, de tendência piagetiana e o letramento numa perspectiva norte americana e inglesa divulgados no Brasil por Magda Soares, entre outros autores. Por fim, o sociointeracionismo, fundamentado nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores.

A falta de experiência de alguns leitores e professoras que não estão aprofundando em estudos e pesquisas pode até aceitar que Piaget e Vygotsky, expressariam ideias de uma mesma perspectiva teórica, embora isso não proceda. Segundo Vygotsky (2012), Piaget descreve certa dependência no meio dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja:

[...] a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica em absoluto: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção (VYGOTSKY, 2012, p. 25).

A posição fundamentada por Silva (2012) sobre: “Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos”, descrita no caderno do 3ºano precisamente na unidade 5, defende a ideia de que em toda a etapa da escolaridade realizam-se estudos sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico (projetos didáticos, sequências didáticas, entre outros). São eles:

[...] 1) Textos literários ficcionais. São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). 2) Textos do

patrimônio oral, poemas e letras de músicas. 3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas. Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades. 4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico. São textos mais expositivos, que socializam informações, 5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes buscando o convencimento do agrupamento os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. 6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade. Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. 7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realiza atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos. Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais. 8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade.9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho. 10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades. 11) Textos não verbais. Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012e, p. 08-09).

Averigua-se que nessa metodologia ao mesmo tempo em que se propõe o uso de textos de propagação social real, que se recomenda uma aprendizagem perante situações próximas, é necessário considerar certo cuidado para não transformar textos em pretextos para o ensino da escrita. Mas aprova-se que não há problemas se o professor sugerir escritas de palavras quaisquer, que para Freire (2008) consiste em palavras vazias, destituídas de significado.

Para finalizar a unidade 5 do caderno analisado, são fornecidos dois textos de estudos, um que busca relatar experiências no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos. Propondo situações didáticas por meio das quais acreditam que os alunos sentirão a necessidade de ler e produzir textos diversos. Apesar disso, compreende-se que resulta em apenas um acúmulo de atividades e experiências pelas quais vinculam aprendizagem ao desenvolvimento garantido apenas pelo fato de se ler diferentes gêneros textuais presentes em variados portadores. Já, o último texto, nada mais é que uma compilação do primeiro no qual se define por apresentar diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades, mas que

não passa de pressupostos já sugeridos anteriormente. A supervalorização dada à disciplina de Língua Portuguesa nos leva a concluir a desvantagem das demais áreas de conhecimento, esquecendo-se a veracidade que:

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais-observações, atenção, memória, juízo etc. - Mas sim uma soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e, portanto, tem de ser desenvolvida independentemente mediante um exercício adequado. A tarefa docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VYGOTSKY, 2012, p. 31).

Completa-se informando que, mesmo que seja imprescindível, ler não é o bastante para que se possam compreender questões e reflexões abordadas na unidade 5 do caderno do PNAIC sobre a intervenção pedagógica proporcionada pelo professor leitor pautados nos gêneros textuais determinando que seja a garantia do educando desenvolver diversas aprendizagens necessárias. Dessa forma, o PNAIC discrimina os direitos de aprendizagem nas demais áreas do saber, ficando sempre para o segundo plano, considerado em caráter secundário nesta etapa de ensino, o que é reforçado pelas próprias políticas públicas.

A unidade 6 do caderno ano 3, discorre por meio de uma retomada de questões discutidas nas unidades anteriores, procura não somente conhecer, discutir, mas perceber possibilidades de práticas pedagógicas, que envolvem diversas áreas de conhecimentos. Assim, tendo como foco principal a área da linguagem, concretizada nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme preceituam documentos oficiais e parâmetros curriculares para o ensino fundamental de 09 anos. Numa direção dos projetos didáticos e das sequências didáticas, apresentam-se potencialmente como formas de organização do trabalho pedagógico que vê grandes possibilidades de auxiliar nesse processo de didatização, sobretudo por um viés segundo os autores e autoras de trabalho interdisciplinar, o que para eles os tornam fundamentais ao professor para realizar todo o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. Tendo em vista, a

importância de se discutirem como tais modos de organização do cotidiano escolar podem potencializar o trabalho docente, os objetivos da unidade 6 são:

- [...]• compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
 - analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
 - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados. • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012f, p. 05).

Observa-se que na unidade 6 há uma ênfase em quatro processos distintos, a alfabetização como técnica de ler e escrever e o letramento concebido como desenvolvimento de habilidades, segundo Soares (2004). Além de analisar e ensinar projetos didáticos e sequências didáticas para os professores cursistas propõe-se o fato da importância de se avaliar o processo de alfabetização. Escapa-se assim do reconhecimento da necessidade do professor de:

Intervir e planejar estratégias que permitem avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas hipóteses, informações, crenças opiniões, enfim suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o “ponto de partida”. Para tanto é preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis (REGO, 2014, p. 116).

Apontam-se assim, alguns questionamentos, se é certo usar textos construídos para fins didáticos, se não há problema em ler e escrever textos em partes, e se é possível confiar integralmente que existam situações escolares de ensino que possibilitarão aos alunos construir conhecimentos necessários à vida cotidiana. Não estaria o Pacto promovendo uma concepção de alfabetização como obtenção de um fato intrigante na educação brasileira? “[...] ignoram os aspectos

propriamente pedagógicos do funcionamento da escola, o que se reflete nas posições sobre critérios de qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2018, p. 57).

Conseqüentemente, “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades” são os temas oferecidos no caderno ano 3, na unidade 7. Destinam-se a promover o cuidado em garantir o atendimento à diversidade dos alunos, desde o primeiro ano. Nesse sentido, é fundamental evitar que, no terceiro ano, possa ser encontrado um número inesperado de crianças com dificuldades em dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Portanto, sem poder usar suas convenções de forma autônoma e exercer a produção de textos, a leitura e a compreensão de textos escritos variados, competências que no discurso do PNAIC são vistas como necessárias para considerar alguém alfabetizado.

Assim, nessa sétima unidade, foi discutido o tratamento da heterogeneidade em turmas de final do primeiro ciclo, assim como a necessidade de desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos alunos, para ajudá-los a avançar na área de língua. O texto tem também como função averiguar as contribuições do diagnóstico como recurso para a identificação dos saberes que os alunos com dificuldades em se alfabetizar já construíram e em que ainda precisam ser ajudados a consolidar. Foram apontados, nesta unidade 7, diferentes alternativas didáticas para a consolidação da escrita alfabética e para a compreensão e produção de textos, com uso de distintos recursos didático-pedagógicos além de discussões. Um exemplo desses debates, seria como os demais atores da escola podem criar projetos de atendimento aos alunos com mais dificuldades e envolver as famílias dessas crianças no acompanhamento de suas aprendizagens. A unidade 7 tem, portanto, como objetivos contribuir para:

[...]

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do

letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;

- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação; planejar situações didáticas em que o uso dos materiais didáticos seja recursos (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012g, p. 05).

Muitas contradições internas podem ser apontadas nos cadernos do Pacto, tanto no aspecto teórico, quanto no metodológico, prova disso é a própria unidade 7, quando estimulam o professor a auxiliar seus educandos segundo suas potencialidades, sugerindo a organização dos alunos em diferentes agrupamentos de acordo com os objetivos a serem alcançados em atividades propostas. Assim é relatado:

Como uma alternativa de atendimento à heterogeneidade, verificamos que a professora costumava trabalhar coletivamente, diversificando a forma de atendimento dos alunos, procurando atender um grupo específico de crianças que estão com mais dificuldade, enquanto aqueles que estão em hipóteses de escrita mais avançadas são beneficiados com a realização da tarefa no coletivo. Isso ilustra bem que a professora reservaria momentos em que estaria mais voltada para as crianças com mais dificuldades, mantendo uma mediação direta com aquele grupo. Desse modo, a socialização das dificuldades e a intervenção da professora, a partir de um atendimento específico, seriam mais influentes que a realização de uma atividade solitária (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012g, p. 12).

Porém, investiga-se que, a maioria das sugestões de variações nas produções textuais, principalmente, encontra-se mais na categoria temporal do que na dificuldade exigida, variando em propor produções diversificadas em dias diferentes para educandos que já dominavam o sistema da escrita alfabética, daqueles que não conseguiam dominar.

Além disso, promove um texto reflexivo em busca de sugerir à família uma parceira no acompanhamento dos alunos do 3º ano com mais dificuldades em se alfabetizar. Embora, ao mesmo tempo em que:

[...] Em lugar de responsabilizar a família dos alunos que ainda não estão alfabetizados, precisamos envolvê-la no enfrentamento da dificuldade de seus filhos. Mas precisamos também mudar a postura da escola, que, muitas vezes, só estabelece interlocução com os pais para apresentar os problemas das crianças e sugerir (deixar implícito) que a criança está com dificuldades porque os pais não dão atenção, apoio, estímulo. É preciso também valorizar o que é feito pela família e entender quando as ações não são realizadas, [...] **As crianças levam os livros para lerem no fim de semana, de modo que os que já dominam o SEA se aventuram na leitura do seu livrinho**, (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012g, p. 40, grifo nosso).

É explícita, na citação acima, retirada da unidade 7 do PNAIC, uma proposta que compromete não alcançar a almejada formação de um ser humano crítico, pois de acordo com Libâneo e Freitas (2018):

[...] Atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando à ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais; ou de novos usos de uma ação mental, requer por parte dos alunos, uma atividade refletiva e, da parte dos professores, a mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 33).

A partir dos estudos feitos nos cadernos do PNAIC ano 3, em todas as suas unidades em consonância com a unidade 7, desvelou-se a necessidade por analisar que a formação dos professores e aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se indispensáveis. [...] a formação começará a dar importância à maneira de estudar os problemas e efeitos da ação de ensinar, ao desenvolvimento de cada um.

Argumenta-se que o Pacto defende um ensino fundamental que não seja disponível à maior parte da sociedade, que ultrapassa o aspecto tecnicamente funcional e atinja uma formação sistematizada que favoreça a apropriação do saber e da construção de funções psicológicas distintas e uma instrumentalização do educando para atuar e modificar o seu meio social (REGO, 2014).

Enfim, são os apontamentos analisados no caderno do ano 3 na unidade 8 que finalizam as questões dessas pesquisas e estudos. De acordo com esta unidade, é apontada pelo PNAIC (2012), uma retomada aos temas que já foram tratados ao longo das demais unidades do curso. Além disso, tendo ainda como foco

a reflexão sobre a progressão escolar e a avaliação, destacando a importância do registro do trabalho docente e da garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização, por meio das concepções apontadas e aprovadas pelo “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na idade Certa”.

Assim, essa temática foi desenvolvida, tendo em vista uma retomada de alguns princípios já enumerados ao longo do curso do pacto e nas unidades anteriores, tais como: a importância do acesso ao processo de alfabetização por todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como um direito; a concepção de que esse ensino se deve dar em um ambiente que privilegie a reflexão, a problematização e a ludicidade; o pressuposto de que as crianças devem ter seus direitos de aprendizagens garantidos em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e significativa, vivenciando diversas propostas pedagógicas. Dessa forma, os objetivos para a unidade 8 são:

[...]

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012h, p. 05).

Para tanto, pode-se confirmar que os textos dessa unidade buscam, em seus apontamentos, relatar sugestões, reflexões e análises sobre o processo de formação das políticas no Brasil. Os autores em suas observações, nesta unidade, destacam regime em ciclos do regime de progressão automática, definem que em relação aos ciclos, atualmente, há uma diversidade de conceitos, mas deixam evidente que a proposta de ciclo na alfabetização é:

[...] a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento. [...] a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças a

passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012h, p. 08-09).

Todas as comparações propostas no decorrer do curso do PNAIC, promovem uma alfabetização contraditória em suas concepções metodológicas, bem como nos aportes teóricos. Pois em momento algum prevê melhorias nas condições de trabalho do ciclo de alfabetização, assim nada mais é do que uma busca por obedecer às regulamentações, utilizar técnicas instruídas e alcançar os índices educacionais impostos pelas políticas públicas do ensino. A unidade 8 do caderno ano 3 propõe:

[...] Contexto específico, na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade e eliminação da reprovação no final da 1ª série do Ensino Fundamental, ampliando o período de alfabetização para dois anos, assegurando a continuidade do processo e tendo como respaldo novas perspectivas teóricas em alfabetização, que passaram a ser assumidas e disseminadas como eixo teórico-metodológico necessário às práticas de alfabetização, ante as mudanças sociais e políticas vivenciadas no final do século XX. O processo de formação da política de ciclos no Brasil surgiu como forma de resistência ao sistema seriado que traz uma perspectiva seletiva de apropriação do conhecimento (BRASIL, Secretaria de Educação, 2012h, p. 07).

Para tanto, a unidade 8 relativa ao caderno Ano 3 do PNAIC, visa em seu programa a organização de ensino em ciclos, pois acredita-se que se deve relacionar ao desenvolvimento expresso da escolaridade, crescimento progressivo da complexidade dos conhecimentos e capacidades impostos aos educandos, bem como, a progressão das aprendizagens. Assim o pacto pressupõe que somente desse modo pode ser visto uma técnica eminente para melhoria da qualidade da educação.

Encontra-se, nesse discurso, uma supervalorização ao regime ciclado, conseqüentemente desperta mediante a essas reflexões aqui propostas pelos cadernos do PNAIC para responsabilização de professores e diretores pelo fracasso escolar de seus alunos, pela progressão da escolaridade isolada da apropriação dos

conhecimentos indispensáveis ao progresso dos estudos com êxito. Todavia salienta-se que compete à escola definir formas de trabalho para:

[...] o desempenho do ofício do aluno faz a apropriação de uma complexa série de regularidades que o regime de trabalho escolar apresenta, incluídas suas modalidades discursivas. [...] a categoria de trabalho pressupõe expressamente, por sua vez, um regime de distribuição de tarefas e responsabilidades, assim como minuciosas prescrições acerca dos espaços, tempos e recursos que se utilizam na realização das atividades. [...] a própria tarefa de ensino se desenrola com autonomia relativa por parte do docente (BAQUERO, 1998, p. 158).

Nesse ponto de vista, pode-se caracterizar um Pacto mais como um instrumento de conservação das desigualdades sociais, políticas e econômicas do que um meio de as extinguir. Concordamos com Libâneo (2012) que as influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira são percebidas nos níveis federal, estadual e municipal de ensino assim afetam:

[...] tanto as políticas de financiamento, outras como currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. [...] a apropriação dessas políticas tem provocado um efeito negativo no nível de decisões que caberiam as unidades escolares, como currículo e a organização do processo de ensino e aprendizagem e também influenciam as políticas de formação inicial e continuada dos professores (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Desse modo, torna-se desnecessário implantar uma política de gestão “democrática”, pressionada a uma política de responsabilização adequada a métodos e avaliações externas que equipara professores, escolas e rede de ensinos. Nesse sentido, desfrutando-se de seus resultados como meio de direcionar os culpados e, conseqüentemente, os responsáveis pela solução das dificuldades sem ao menos, aplicar maiores investimentos para ensino em que se preze a qualidade socialmente referenciada.

Conclui-se que para uma alfabetização que reconheça que o saber é socialmente construído resulta de princípios de ordem social, política e econômica por esse fator nunca foi e não será nem um pouco imprecisa. Enfatiza-se pelo bom ensino: “[...] aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem” (REGO, 2014, p. 107). Contudo, o desfecho de alfabetizar desobriga o letrar, pois se desenvolve a ler

e escrever simultaneamente aos usos e aplicabilidades sociais que esse conhecimento tem. A palavra ensinada nesse processo viva e dialética, inversa, social, política, ideológica, econômica está em função de conscientizar professor alfabetizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se olho demoradamente para uma palavra descubro, dentro dela, outras tantas palavras”. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos.

(BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS)

Esta pesquisa teve como objetivo desvelar a perspectiva teórica que fundamenta a concepção de alfabetização divulgada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que embasa os cursos de formação continuada de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, oferecida pelo governo federal em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Tem-se como objeto de estudo a análise dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Ano 03, visando compreender a concepção de alfabetização e letramento, sua proposta pedagógico-didática e sua visão de formação de professores alfabetizadores.

Dentre as análises realizadas para elaboração desta pesquisa, pode-se constatar que o sistema econômico neoliberal vem dominando as políticas públicas educacionais, fazendo adaptações nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores ao longo dos anos. Portanto, com o objetivo de promover o avanço do capitalismo nos contextos educacional, econômicos e político através de discursos que permeiam a legitimação dos direitos políticos das pessoas como forma de garantir a perpetuação no poder e o controle da sociedade.

A formação continuada de professores conforme Tardif [...] os saberes são, de certo modo, comparáveis a "estoques" de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais (TARDIF, 2012, p. 34-35).

Fundamentado nos pressupostos de pensamento e linguagem de Vygotsky, bem como em outros autores que adotam a perspectiva histórico-cultural, consideramos que a língua é viva e dinâmica, carregada de valores epistemológicos, sendo utilizada para fortalecer ou não determinadas perspectivas políticas que influenciam a organização da sociedade e a constituição dos sujeitos. Propusemos a realizar a análise dos cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, assim nos levou a apreender que é uma política pública voltada para

a alfabetização da criança, porém, marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos considerando o avanço das concepções neoliberais no processo da política educacional brasileira.

Para responder a nossos objetivos e a nossas perguntas, realizamos a análise documental com ênfase nos oito cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Ao analisarmos a ocorrência dos termos alfabetização e letramento nos cadernos, averiguamos que há certo equívoco entre a proposta e o que de fato se concretiza nas formações dos professores alfabetizadores.

Observamos ainda que apesar de a perspectiva do letramento adotado na formação postular ser a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta, por meio das propostas apresentadas, a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização para a aquisição do código escrito. A concepção de alfabetização e letramento que está implícita aos enunciados evidenciados nos cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC mostra que o processo de alfabetização está estreitamente relacionado com o ensino de letras e palavras, ou seja, é assimilado como um processo mecânico que antecede as práticas de letramento.

Foi constatado que muitas orientações da prática docentes já anunciadas em outras formações para professoras e professores alfabetizadores, tais como: Profa e Pró-Letramento foram reintegradas no programa de formação do PNAIC. Isso nos leva a compreender que o discurso inovador das políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores não rompem com a concepção estruturalista do ensino da língua e com a perspectiva cognitivista apesar de o discurso que legitima a ação de formação do PNAIC ter como base o construtivismo. No programa de formação, as atividades destinadas à leitura e à escrita convergem no ensino de palavras. A escrita de palavras é utilizada, sobretudo, na avaliação diagnóstica para medir os níveis de escrita das crianças.

Não observamos nos cadernos do PNAIC propostas de ensino da língua a partir de práticas discursivas de reflexão sobre o texto, sobre o contexto histórico-cultural da língua e dos sujeitos como propaga a teoria de pensamento e linguagem escrita por Vygotsky. Desta forma, esse dado evidencia a fragilidade da formação por não romper com as propostas já implantadas como políticas públicas e que vêm comprovando sua insuficiência para alfabetizar as crianças. As propostas dos

professores que tomam o texto como ponto de partida para compreender a língua não possibilitam uma atitude ativa de compreensão dos textos e contextos empregados no processo de alfabetização.

Para Santos (2007, p. 98) “[...] a garantia do acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais por si só não assegura a construção de sujeitos leitores e escritores autônomos”. [...] É preciso, portanto, que, nesses momentos de leitura e escrita, seja oportunizado aos alunos compreender a linguagem que se usa ao escrever os diferentes textos, ou seja, compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade.

Percebe-se uma lacuna entre a proposta de formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com falhas claras nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos, por se apresentarem na maioria das vezes de forma desarticulada. Nessa perspectiva, o conceito de práxis de Marx, nos leva a repensar a prática docente na alfabetização, que passa a exigir o envolvimento com a intencionalidade de apropriar-se dos princípios que norteiam o processo de alfabetização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Além disso, mudar as práticas desenvolvidas em sala de aula, recusando explicitamente as propostas externas, impedindo o avanço do pensamento neoliberal contido nas políticas públicas educacionais.

Na análise, observamos um grave problema descrito no artigo 5º da “Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012” que diz: “1 – Garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental.” Esse objetivo deixa clara a preocupação com os índices de aprendizagem nas disciplinas que serão utilizadas como objeto de avaliação em larga escala, deixando em segundo plano as demais áreas do conhecimento.

Para Antunes (2008), a grande dificuldade, em relação à avaliação, é a insistência em seu uso como instrumento de controle, manipulação ideológica e discriminação social.

As conclusões apontam para uma política de alfabetização formatada para resultados, elevação de índices e alcance de metas, distanciando-se do alfabetizador reflexivo e crítico, insertos no debate sobre a descontinuidade dos programas de alfabetização. Identificamos o objeto dessa pesquisa como mais um instrumento de normatização e rotulação do processo educativo no Brasil, como

mais um movimento de políticas de responsabilização, como uma formação restrita, avaliativa e ideologicamente característica da classe dominante. Por essa razão, a escola mantém-se como um instrumento ideológico dos estados, responsável por conservar as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

Entende-se que outras pesquisas em relação ao “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”, bem como de suas repercussões na prática alfabetizadora se fazem imprescindíveis a fim de reconhecer até que proporção, os educadores do ciclo da alfabetização inserem no seu cotidiano a teoria e a prática do letramento, isto é, em que proporções admitiram uma responsabilidade que não é unicamente sua. Faz-se necessário assim expandir campo para novas pesquisas em relação ao PNAIC e seu legado aos pequenos brasileiros.

Torna-se fundamental a partir daqui ampliar a prática e, provavelmente, um curso de formação docente que, respaldado numa perspectiva sócio-histórica, tenha como finalidade o processo educativo das relações interpessoais. Dessa forma, configurando o conhecimento como uma produção social e histórica da aprendizagem como princípio social que segue à frente e promove o desenvolvimento, princípio biológico.

Reconhece-se como primordial neste momento, empenhar-se nas pesquisas, de maneira que seja possível, sugerir um processo de Alfabetização que anseie mais que apenas incorporar as novas gerações no mercado de trabalho, que mais que um desenvolvimento social e econômico pessoal, que ressalte acima de tudo pela leitura da palavra-mundo, pela conquista de consciência, pela realização e modificação social, pelo bem comum de todos e não de alguns privilegiados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O.V.C.A.; ANDRADE, P.E.; CAPELLINI, S.A. Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita.

Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica, v. 27, n. 2, p. 358-367, 2014. DOI: 10.1590/1678-7153.201427217. ISSN 1678-7153

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = estudante difícil**. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**, 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 50.3700, de 21 de março de 1961**.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos: Seção 1, Brasília, DF, Página 12727,19 de Dezembro de 1967.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, módulo 1, Brasília, DF, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador. Brasília, DF: MEC, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA**: guia de orientações gerais. Brasília: MEC, 2001.

_____. Decreto nº 4.834 de 08/09/2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a comissão nacional de alfabetização e a medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, p. 1, 09 set. 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**: Seção 1, n. 55, 22 mar. 2005.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, p. 7. 25 abr. 2007.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3460-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-37-de-21-de-julho-de-2011>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 32, de 1º de julho de 2011**. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informação.

_____. 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, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. 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 03. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: Vamos brincar de reinventar histórias: ano 3: unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3: unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização em foco: projetos

didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3: unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. 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, 2012g.

_____. 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, 2012h.

_____. Medida Provisória n.º 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**: Brasília, DF, 9 nov. 2012i.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º. 867, de 04 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012m.

_____. Portaria n.º. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012n. Seção 1. p. 22-23.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em: 23/09/2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 56, p. 18, 23 mar. 2016a.

_____. Ministério da Educação. **Diretoria de Avaliação da Educação Básica Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica Documentos de Referência versão 1.0**. Brasília, DF, 2018.

CAMPOS, R. G. Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Goiânia: UCG, 2006.

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. Congresso de Qualidade na Educação e Formação de professores. Brasília: SEF/MEC, 2001.

CASTRO, C. M. M. V. **Avaliação do aprendizado no ciclo de alfabetização de alunos da rede municipal do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado em População, Território e Estatística Pública) - Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2016.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.

COELHO. **Fundamentando nos estudos de Vigotski, Luria e Braslavski**, 2003.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução para o português do texto em russo publicado na Revista Soviet Education, vol. XXX, n. 8, ago. 1988, (com apoio do mesmo texto em espanhol, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).

_____. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, n. 7, 1999. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/3/1961, Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961 Página 2801 (Publicação Original).

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/ce/revista>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO,

Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas". **Educar**, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade Católica de Goiás, out. 2009.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisas**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y. et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditeurs Editeurs, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 1 ed. Uberlândia: Editora UFU, 2015, v. 1, p. 315-350.

LIBÂNEO J.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, S. P. **Organismos internacionais e políticas para a educação, repercussões na escola e no processo de ensino – aprendizagem**. Goiânia (GO): CEPED Publicações, Editora Espaço Acadêmico, v. 1, p. 49-73, 2016.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O. Y.; LIBANELO, J. C.; TUPIN, F. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditeurs Éditeurs, 2016. (p. 159-280).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. **Linguagem e pensamento** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. IV.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. **ACOALFAPLP**, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2009.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe social e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PEREIRA, R. da S.; SILVA, M. A. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: Continuidades e aprofundamentos das reformas Educacionais. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 523-544, abr./jun. 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. O que significa o currículo? In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. Dissertação de Mestrado, 2014.

SANTOS, L. A. O. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma política vinculada ao campo acadêmico**. 162 p. Dissertação, 2017.

SANTIAGO, V. N. Filosofia e psicanálise: um debate em torno do cotidiano escolar: In: PELOSO, Franciele Clara; SILVA; Sandra Salete de Camargo (Org.). **Infância e inclusão social: cenas da experiência humana**. Curitiba: Íthala, 2014, v. I, p. 131-144.

SANTIAGO, V. N.; LOPES, F. A.; BOEING, R. F. R. Políticas e programas de erradicação do analfabetismo no Brasil nas últimas décadas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Balneário de Comburui. **Anais...** 2015.

SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Florianópolis, SC, Dissertação Mestrado, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento um tema três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, Brasília, DF, n. 16, p. 9-17, jul. 2003a.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** [Trabalho apresentado na 26ª reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação]. Poços de Caldas, 7 de out. de 2003c.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vieira Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa; Global; Instituto Paulo Montenegro, 2003d.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003e.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SHULMAN, L. The wh o understand: knowledge; growth in teaching. **Educational Rsearcher** , v. 15, n. 2, p. 4-14,1986.

VELOSO, Z. V. Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA)**: interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. Goiânia, 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4 ed. Coeditora, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-118.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Trad. Rubens Eduardo Frias. In: LEONTIEV, Alex N. et al. (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XAVIER, R. S. de S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. Artigo **Educ. Rev.**, v. 35, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698211143>.