

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB

**CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO PARA O ENSINO DA
ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE
ALFABETIZADORES NA POLÍTICA DO PNAIC**

Susana Vera Basso

Francisco Beltrão - PR

2018

SUSANA VERA BASSO

**CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO PARA O ENSINO DA
ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE
ALFABETIZADORES NA POLÍTICA DO PNAIC**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio A. Antonio.

Francisco Beltrão – PR

2018

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Basso, Susana Vera
B322c Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da
alfabetização: uma análise sobre a formação de
alfabetizadores na política do PNAIC. / Susana Vera Basso. –
Francisco Beltrão, 2018.
168 f.

Orientador: Prof. Dr. Clésio A. Antonio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2018.

1. Alfabetização. 2. Professores - Formação. 3. Pacto
Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Antonio, Clésio
A. II. Título.

CDD – 372.412

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

SUSANA VERA BASSO

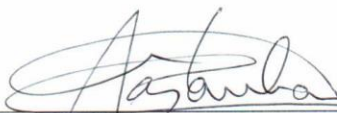
TÍTULO DO TRABALHO: CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO
PARA O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO
DE ALFABETIZADORES NA POLÍTICA DO PNAIC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e
aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título
de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientador - Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Marcos Gehrke
Universidade Estadual do Centro Oeste
(UNICENTRO)

Francisco Beltrão, 17 de fevereiro de 2018

Agradecimentos

Esta pesquisa só foi possível graças as colaborações destas amáveis pessoas.

Com muita consideração agradeço à professora doutora Benedita de Almeida, a primeira a acreditar neste trabalho, a compreensão e, sobretudo, os ensinamentos por meio dos quais partilhou seu conhecimento.

Aos professores membros da banca Dr. André Paulo Castanha, Dr. Marcos Gerhke, Dr. Clésio A. Antonio o apoio e avaliações que contribuíram para o andamento e conclusão da pesquisa.

Aos professores do Programa os ensinamentos tão significativos e responsáveis pela minha formação profissional.

À Zelinda B. Correa a atenção e todos os esclarecimentos.

À prefeitura municipal de Francisco Beltrão a concessão da licença que tornou viável esse trabalho.

Às diretoras Maria de Fátima I. Niclotte e Maria Marlene S. dos Santos da escola municipal Recanto Feliz, grandes incentivadoras e referências em Educação.

Ao Roberto Florentino da Silva. Essa pesquisa não se concretizaria sem sua ajuda!

Aos queridos amigos Aline T. P. Belinki, Edna Fankhauser, Eleandra M. Sganderla, Felipe J. Schmidt, Franciéle T. Menin, Gisele A. Pimentel, Izoete B. Ribeiro, Juliana Rodrigues, Laís de Paula, Mariana Sentier, Marta Rosa, Rosangela da Roza e Valéria korb, agradeço o apoio que me deram neste projeto e o carinho mais que especial que recebi de cada um de vocês em momentos fundamentais.

Ao Herbert I. Jones a torcida e o incentivo.

Ao amigo e meu professor Jacques Moinaux por me mostrar sempre quão grande o mundo é e ser fonte constante de inspiração.

Aos meus amigos, Walter R. Basso e Vera L. S. Basso, os quais tenho a sorte de tê-los como pais!

A todos que contribuíram para a realização dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

BASSO, Susana Vera. **CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO PARA O ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA POLÍTICA DO PNAIC**. 2018, 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

RESUMO

Analizamos as relações entre a formação realizada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em língua portuguesa e as necessidades formativas do alfabetizador, em conteúdos de conhecimento linguístico necessários à alfabetização. Analizamos os conteúdos de conhecimento linguístico necessários para a organização do planejamento e prática de ensino na alfabetização, e como esses conteúdos são tratados nos Cadernos do PNAIC nas unidades 1, 2, 3 e 5 dos três anos contemplados na formação. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental e fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural da linguagem, e desenvolvimento humano, de Vigotski (2009) e Luria (1986; 2016) e em autores que pesquisam a alfabetização na perspectiva crítica, como Bagno (2009), Cagliari (1993; 1998), Geraldi (1997), Lemle (2009), Massini-Cagliari (2001), Silva (2007) e Travaglia (2013). As categorias analisadas foram alfabetização; escola, ensino e professor; leitura, oralidade e escrita; conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem. A práxis do professor alfabetizador contempla uma especificidade linguística necessária de investigação, visto que os conteúdos de conhecimento linguístico são fundamentais no conjunto de conhecimentos do professor. A formação para o ensino da alfabetização, numa perspectiva crítica, busca que o professor tenha uma concepção de linguagem e conhecimentos científicos sobre a oralidade, a leitura e a escrita pensada para a emancipação dos alunos. Nessa perspectiva, a linguagem, produto social não neutro, é constituída pelos sujeitos ao passo que também os constitui. Trata de um instrumento de mediação entre o ser humano e a realidade que possibilita a compreensão do mundo. Isso ocorre porque a linguagem promove elaborações complexas que por meio dos signos, códigos usados na linguagem, permitem a ação consciente, pois a partir dos significados, o sujeito pode operar sobre a realidade prática e abstrata. Assim, os conhecimentos de psicolinguística, sociolinguística, fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e semântica foram as áreas da linguística consideradas em nossa pesquisa. A respeito dos conteúdos de conhecimento linguístico, o desenvolvimento da compreensão entre as relações grafema e fonema da fonética e da fonologia são destacados na formação, porém, as limitações da formação compreendem que ela não abrange o objetivo de uma formação em conhecimentos sobre a linguagem e língua escrita, propondo atividades e reflexões sobre a língua que não contemplam em profundidade os conhecimentos envolvidos no ensino da alfabetização, mas antes um modelo de alfabetizar. Concluímos que o PNAIC deu continuidade às formações para professores fundamentadas nos princípios da teoria construtivista, portanto, a formação está centrada na importância de o professor guiar o processo de alfabetização com base no conhecimento dos estágios de desenvolvimento da escrita propostos pelo construtivismo. Esperamos que os resultados contribuam para orientação de políticas e práticas de formação de professores e de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Alfabetização; Formação de professores; Formação linguística; PNAIC.

BASSO, Susana Vera. **LINGUISTIC KNOWLEDGE CONTENT FOR THE TEACHING OF LITERACY: AN ANALYSIS ON LITERACY TRAINING IN PNAIC POLICY**. 2018. 168 f. Dissertation (Master degree) - Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

ABSTRACT

We analyze the relations between the training carried out by the National Pact for Literacy at the Adequate Age (PNAIC) for the Portuguese language versus the training needs of the literacy teacher, concerning the needed linguistic knowledge for literacy. We analyze the contents of necessary linguistic knowledge for the organization of literacy teaching planning and practice, and how these contents are treated in the PNAIC Textbooks through the units 1, 2, 3 and 5 out of three years included in the training. The research was developed through bibliographical and documentary research and based on the assumptions of the historical-cultural perspective of language and human development, such as the ones done by Vygotsky (2009) and Luria (1986, 2016) and authors who research literacy in a critical perspective, such as Bagno (2009), Cagliari (1993, 1998), Geraldi (1997), Lemle (2009), Massini-Cagliari (2001), Silva (2007) and Travaglia (2013). The categories analyzed were literacy; school, teaching and teacher; reading, speaking and writing; knowledge, skills and learning rights. The praxis of the literacy teacher contemplates a necessary linguistic specificity of research, since the contents of linguistic knowledge are fundamental in the knowledge set of the teacher. The training for literacy teaching, in a critical perspective, demands that teacher has a conception of language and scientific knowledge about orality, reading and writing thoughts for the emancipation of the students. In this perspective, language, non-neutral social product, is constituted by the subjects, and at the same pace, it constitutes them. It is an instrument of mediation between the human being and the reality that makes possible the understanding of the world. That is why the language promotes complex elaborations which, through the signs, codes used in language, allow the conscious action; so, from the meanings, the subject can operate on practical and abstract reality. Thus, the knowledge of psycholinguistics, sociolinguistics, phonetics and phonology, morphology, syntax and semantics were the areas of linguistics considered in our research. Regarding the contents of linguistic knowledge, the development of comprehension between the grapheme and phoneme relations of phonics and phonology are highlighted in the formation, however, the limitations of the formation understand that it does not cover the goal of a knowledge training on language and written language, proposing activities and reflections on the language that do not contemplate in depth the knowledge involved in teaching literacy, but rather a model of literacy. We conclude that the PNAIC keeps the training for teachers based on the principles of constructivist theory, therefore, the training is centered on the importance of the teacher guiding the literacy process based on the knowledge of the stages of writing development proposed by the constructivism. We hope that the results contribute to the orientation of policies and practices of teacher training and literacy.

KEYWORDS: Language; Literacy; Teacher training; Language training; PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ementas das unidades dos cadernos de formação.....	98
Figura 2. Objetivos presentes na seção iniciando a conversa do ano	99
Figura 3. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 1.....	99
Figura 4. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 2.....	100
Figura 5. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 3.....	101
Figura 6. Capas identificadas por cores conforme o ano escolar	102
Figura 7. Objetivos dos jogos de alfabetização	102
Figura 8. Descrição do jogo caça-rimas no caderno de formação	103
Figura 9. Relato de uma aula com o uso do jogo de alfabetização.....	104
Figura 10. Conceito de Letramento	113
Figura 11. Definição de autonomia	115
Figura 12. Relato de uma professora acerca da importância da rotina	118
Figura 13. Sistematização de rotina para 3º ano do ensino fundamental	120
Figura 14. Relato de uma professora acerca da avaliação diagnóstica	124
Figura 15. Propriedades do sistema de escrita alfabética	131
Figura 16. Objetivos da formação no ensino fundamental de nove anos	132
Figura 17. Direitos de aprendizagem em língua portuguesa.....	133
Figura 18. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da leitura orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar.....	134
Figura 19. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da produção escrita orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar.....	135
Figura 20. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da oralidade orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar.....	136
Figura 21. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da análise linguística orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar.....	137
Figura 22. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da análise linguística orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar.....	139
Figura 23. Instrumento para registro da aprendizagem dos alunos do 2º ano referente ao eixo de análise linguística.....	141
Figura 24. Citação a respeito do ensino baseado em nomenclaturas gramaticais.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Síntese da revisão de pesquisas relacionadas aos conteúdos de conhecimento linguístico	15
Tabela 2: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2012 com o termo “Alfabetização na Idade Certa”	82
Tabela 3: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2013 com o termo “Alfabetização na Idade Certa”	82
Tabela 4: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2014.....	83
Tabela 5: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2015	84
Tabela 6: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2016	85
Tabela 7: Síntese da revisão de pesquisa.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Processos de supressão	67
Quadro 2. Processos de acréscimo	68
Quadro 3. Títulos das unidades dos cadernos de formação	96
Quadro 4. Títulos das unidades dos cadernos de formação analisados nesta pesquisa	106
Quadro 5. Autores dos textos das unidades dos cadernos de formação	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SURIORES E RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	22
1.1 Desenvolvimento humano: o papel da linguagem na formação da consciência e das funções psicológicas superiores.....	24
1.2 O desenvolvimento da linguagem escrita na criança.....	34
2 – ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: A DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE OS CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO.....	44
2.1 Conhecimento linguístico e conteúdos de conhecimento linguístico: conceituação para a pesquisa.....	47
2.2 Psicolinguística.....	51
2.2.1 Sociolinguística.....	52
2.2.2 Fonética e Fonologia.....	57
2.2.3 Morfologia, Sintaxe e Semântica.....	72
3 – OS CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NOS CADERNOS DO PNAIC.....	80
3.1 A pesquisa sobre o PNAIC e os conteúdos de conhecimento linguístico em alfabetização.....	80
3.2 Organização e características gerais dos cadernos de formação <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i>	95
3.3 As categorias de análise.....	105
3.3.1 A alfabetização.....	108
3.3.2 Escola, ensino e professor.....	116
3.3.3 Leitura, oralidade e escrita.....	127
3.3.4 Conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	160

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, analisamos as relações entre a formação continuada para professores alfabetizadores realizada por meio do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em língua portuguesa e os conteúdos de conhecimento linguístico necessários à formação do alfabetizador.

A problemática desta pesquisa surgiu durante a prática educativa, no trabalho de professora alfabetizadora, especificamente, a partir dos questionamentos que minhas¹ colegas de profissão e eu nos fazíamos sobre as situações vividas em sala de aula. Ao encontrarmos crianças no final do ensino fundamental I sem conseguir realizar as atividades de leitura e escrita em nível correspondente ao final dos anos iniciais, discutíamos sobre as possíveis razões e, principalmente, sobre como ensiná-las.

Causava-nos inquietações notar a relação de que a maioria das crianças que não se apropriavam adequadamente da língua escrita são as que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Certamente que a alfabetização não é uma condição única, mas a acreditamos como uma parte essencial na emancipação dos sujeitos, uma vez que amplia a inserção em nossa cultura, que tem forte caráter letrado. Tínhamos construído conhecimentos durante a graduação para saber que essa relação não era ocasional; também tínhamos aprendido que a educação escolar não era suficiente para alterar uma lógica estruturada, mas queríamos, nessa lógica, encontrar brechas e colaborar efetivamente com a alfabetização de nossos alunos.

O cotidiano de sala de aula na alfabetização apresentou-nos inúmeros desafios; estávamos no início da profissão e buscávamos, como muitos que ingressam, uma metodologia capaz de solucionar os problemas de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tínhamos, duas colegas e eu, grande interesse pelo modo como outras professoras do 1º ano do 1º ciclo, mais experientes, alfabetizavam, e acreditávamos que uma determinada metodologia traria respostas e seria a chave para alfabetizar.

Em 2009, com graduação em pedagogia e em meu primeiro ano de trabalho na escola pública, no município de Renascença, sudoeste do Paraná, movida por tais questões que permeiam o cotidiano escolar na alfabetização, fui estudar a fim de encontrar caminhos para ensinar os primeiros conhecimentos e usos da língua escrita. Na escola em que trabalhava, o incentivo e a organização possibilitavam acessar o

¹ Esta e outras partes do texto encontram-se em 1ª pessoa do singular por referirem-se a elementos pessoais da experiência da pesquisadora.

conteúdo da biblioteca e outros materiais de estudo, o que criou condições que foram fundamentais ao delineamento do objeto de estudo. Encontrei livros que tratavam do assunto e, em especial, dois (Alfabetização & Linguística; Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu) que me chamaram a atenção por tratarem-no com respaldo na Linguística. Nessas obras de Luiz Carlos Cagliari (1993; 1998) pudemos identificar a importância dos conhecimentos linguísticos como constituintes dos saberes necessários ao professor no ensino da alfabetização. Segundo Cagliari (1993, p. 9):

Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um processo didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.

Para o autor, há uma grande falha na formação linguística² do professor alfabetizador. Cagliari (1993) defende que os conhecimentos de linguística proporcionam a esse professor um entendimento sobre a língua escrita, que é seu objeto de ensino, conhecimento que permite atuar ativa e criticamente para a interação dos alunos com o mundo e pela aprendizagem da leitura e escrita. Com base em sua obra, entendemos que, dentre os conhecimentos necessários ao professor, estão os conhecimentos de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, psicolinguística, sociolinguística, pragmática e da área textual correspondente às necessidades dos alunos na alfabetização.

Existem outros fatores necessários à prática pedagógica que merecem ampla discussão e estudo, tais como currículo, planejamento, didática, saberes, avaliações, dentre outros, mas a alfabetização constitui um fenômeno linguístico e, nesta pesquisa, este será o foco de investigação – os conteúdos de conhecimento linguístico. A importância dos questionamentos que surgiram durante minha prática educativa foi crescendo, ao perceber duas opiniões contrárias nas manifestações de colegas das escolas em que trabalhei. Já em Francisco Beltrão, PR, no ano de 2014, em contato com colegas, havia professores alfabetizadores que expressavam não haver necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre a linguagem e a língua portuguesa, por acreditarem que sabemos o básico para podermos alfabetizar. Outros consideraram indispensável aprimorar esses conhecimentos. A relação que nos interessou nessa questão, realizada informalmente com colegas na hora do recreio ou no período antes do

² Cagliari defende como formação linguística para o professor, uma formação pela qual ele se aproprie de conhecimentos científicos da oralidade, leitura e escrita (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999), que formarão a base do ensino na alfabetização.

início das aulas, foi, justamente, a reflexão que o/a colega professor/a fazia ao responder sobre de quais saberes, quais conhecimentos estaríamos tratando. Essa condição fez a resposta dos professores variar, o que nos serviu de combustível para investigarmos quais são os conhecimentos citados pelos pesquisadores e estudiosos da escrita e da alfabetização, como constituintes do processo e necessários para ensinar a língua escrita.

Posteriormente com o início dos estudos no mestrado e a partir de discussões e reflexões com a professora orientadora, fez-se relevante contextualizar em nossa pesquisa as relações da formação para alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os conteúdos de conhecimento linguístico. Nossa problemática foi assim delimitada: quais são os conteúdos de conhecimento linguístico necessários para alfabetizar e como são tratados na formação de alfabetizadores proposta pelo PNAIC?

Com a intenção de tratar dessa problemática, nossos objetivos consistiram em identificar em referenciais teóricos sobre alfabetização os conteúdos de conhecimento linguístico necessários para a organização do planejamento e trabalho de ensino na alfabetização e analisar como os conteúdos de conhecimento linguístico são tratados nos Cadernos de formação do PNAIC.

A necessidade desse trabalho sobre os conhecimentos específicos da língua para a práxis do professor alfabetizador, embora não o único elemento responsável pela melhora na qualidade da formação de pessoas proficientes no uso da língua portuguesa, justifica-se pela necessidade de superação de sérios problemas apontados pela pesquisa da área e que acompanham contexto educacional brasileiro. Os conhecimentos de linguística³ são fundamentais no conjunto de saberes do professor porque lhe proporcionam um entendimento mais apurado sobre o seu objeto de ensino. Sobre a especificidade do trabalho do professor alfabetizador e da necessidade de conhecimentos de linguística, Poersch (1990, p. 30) define:

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas. Ora, o ensino de línguas pressupõe, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua

³ Cagliari (1993) conceitua que existem várias áreas de interesse dentro do trabalho linguístico, e que a Linguística pode ser dividida em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do discurso, Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística, entre outras dimensões. Ele afirma que o professor alfabetizador deve ensinar o que é uma língua, suas propriedades e usos na sociedade e defende que, para isso, o professor deve ter conhecimentos de linguística. O conceito será melhor desenvolvido no desenvolver da dissertação.

aquisição. Supõe-se que o professor alfabetizador, de formação linguística, levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional no sentido de produzir um ensino mais metódico, mais adequado e mais eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever.

A afirmação do autor aborda um princípio pelo qual se torna possível contribuir à promoção de práticas pedagógicas que considerem a importância da língua escrita para a vida na atual sociedade, conforme uma perspectiva crítica. Uma compreensão ampla sobre as práticas da oralidade, leitura e escrita que compõem a língua e o seu ensino é indispensável ao docente para a sua prática pedagógica. Não se trata de afirmar a sobreposição dos saberes linguísticos em relação aos saberes de metodologia, uma vez que entendemos as relações entre forma e conteúdo como constituintes dos fenômenos.

A organização didática do professor e seus pressupostos norteadores são necessários, pois será por meio de sua metodologia que fará uso desse conhecimento para alfabetizar, mas não é possível deixar de lado a necessidade de conhecimentos linguísticos para o trabalho do professor alfabetizador (CAGLIARI, 2007). Os conteúdos de conhecimento linguístico entram como elementos centrais nos saberes do professor alfabetizador e são o foco de estudo em nossa pesquisa.

Pesquisas sobre esta temática podem ampliar e fortalecer o debate ao trazerem à tona problemáticas vividas no trabalho de alfabetização, como mostram as palavras de Paulo Freire (2011, p. 86) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Com o objetivo de nos inserirmos nas pesquisas acerca da alfabetização e a relação com os conteúdos de conhecimento linguístico, realizamos um primeiro estudo no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso delimitamos o período de 2005 a 2015 e a partir do termo *Alfabetização* encontramos 532 resultados. Destas pesquisas muitas não se relacionavam com a alfabetização no sentido da aprendizagem da linguagem escrita, incluíam investigações da área de saúde ou referiam-se à alfabetização em outras áreas de conhecimento. Em seguida lemos títulos e resumos desses resultados e selecionamos 5 trabalhos nos quais a formação linguística é abordada para a formação do professor.

Selecionamos as pesquisas que fizessem referência aos conhecimentos linguísticos no período da alfabetização. A partir das leituras dessa seleção, identificamos que a natureza linguística da linguagem escrita é destacada e reconhecida,

portanto, a relevância dos saberes da área linguística é destacada ao ensino em alfabetização. Apresentamos a relação das pesquisas no quadro abaixo:

Tabela 1. Síntese da revisão de pesquisas relacionadas aos conteúdos de conhecimento linguístico

Autor e título	Instituição/UF	Ano	Nível
SILVESTRE, Fernanda Gustavo. O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/SP	2009	Dissertação
SILVA, Maria Diomara; MAGALHÃES, Luciane Manera. A (não) formação linguística do professor alfabetizador.	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/MG	2011	Artigo
CERDAS, Luciene. Práticas e saberes docentes na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/SP	2012	Tese
SUBA, Luciane Aparecida. O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.	Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR	2012	Dissertação
SILVA, Jocilene Cristina. Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/MS	2013	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Elaboração da autora

Destacamos, primeiramente, a tese de Cerdas (2012), que realizou uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de apontar os objetos de pesquisas sobre alfabetização elaboradas em cursos de Pós-Graduação do Estado de São Paulo no período de 2005 a 2009. Seu trabalho nos possibilitou identificar quais foram, nesse período, as mais importantes tendências do campo da educação. A partir de 388 teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a autora levanta os assuntos mais discutidos, a saber: processos de aprendizagem (com 85 produções); formação de professores (com 79 produções); história da alfabetização (com 19 produções); práticas de alfabetização (com 84 produções); políticas educacionais (com 42 produções) e saberes docentes (com 79 produções).

A pesquisa destacou os trabalhos que investigam as práticas e os saberes docentes e enfatizou a relação entre as temáticas. As produções, na área da alfabetização sobre os saberes docentes, mostram uma tendência recente nas pesquisas, a de pôr o professor em foco. Essas pesquisas são frutos da preocupação em mostrar como os professores adquirem os seus saberes. Nas conclusões, a autora aponta a prática profissional como principal elemento formador do professor, conjuntamente à formação

inicial e continuada. Além disso, as experiências pessoais na trajetória de vida também se constituem como fonte de aprendizagem. Das pesquisas sobre os saberes docentes que abordam conhecimentos da área da linguística, Cerdas (2012, p. 146) faz uma afirmação que sinaliza a pouca abordagem constatada em nossas buscas [...]. “No entanto, parecem ser poucos os trabalhos que buscam investigar quais saberes são próprios da prática pedagógica alfabetizadora”. Em outras palavras, os saberes docentes são analisados de modo a desvendar como foram constituídos. Porém, apesar da reconhecida importância dos saberes linguísticos nessas produções, as investigações restringem-se a tangenciá-los, não há uma ampla ou forte investigação nos trabalhos elencados pela autora.

Cerdas (2012) baseou suas análises em vários autores os quais discutem as práticas e a constituição dos saberes docentes, principalmente, Sacristán, Jackson, Chartier, Mercado, Tardif, Borges e Gauthier et al. Os autores destacados tratam de categorizar o conjunto de saberes da docência baseados na experiência que compreende: conhecimento do conteúdo de ensino, saberes de diferentes áreas do conhecimento, valores, crenças, saberes sobre os procedimentos, atividades e modos de ensinar, conhecimentos sobre as tradições e inovações no ensino (CERDAS, 2009). Baseada em Chartier (1998), a autora afirma que os saberes necessários aos professores para alfabetizar e os objetivos para o ensino da leitura e da escrita, incluindo o tipo de leitor e escritor que se deseja formar, são condicionados pelo tempo histórico. Em sua pesquisa ela indica que, conforme o período, as necessidades de leitura e escrita mudam. Segundo a autora, os conhecimentos que em dado período correspondem ao saber necessário sobre leitura e escrita deixam de ser suficientes para operar com as novas tecnologias e funções que surgem nas sociedades ao longo dos anos.

Apesar de apontar o professor como foco nas pesquisas e, por isso mesmo, também os processos de constituição de seus saberes, os saberes específicos da língua portuguesa não ganharam destaque nas investigações que a autora identificou nos programas de pós-graduação do estado de São Paulo, no período compreendido entre 2005 e 2009, ou seja, há uma carência de trabalhos que tratem da necessária formação linguística do professor alfabetizador, argumento que se soma às justificativas e relevância desta nossa pesquisa. Conforme Cerdas (2012, p. 203):

No que tange aos *saberes sobre alfabetização, leitura, escrita e oralidade* nota-se que são poucos, genéricos e, por vezes, contraditórios; conhecimentos sobre a língua em seus aspectos linguísticos, por exemplo, não aparecem de modo explícito no quadro. E no conjunto das pesquisas revelam-se como ‘não saberes’ (Grifos da autora).

A respeito dos saberes linguísticos se mostrarem numa condição de desconhecimento, de não constituírem como um referencial de conhecimento claro aos professores, Silva e Magalhães (2011), em seu artigo derivado de pesquisa, apresentado no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, relacionam a ausência de formação linguística ao caráter do trabalho nos anos iniciais. Elas afirmam que, dado o fato de o professor alfabetizador ser um professor de caráter polivalente, ao contrário do professor especialista, a formação linguística dele não é abordada adequadamente nos cursos de formação. Como consequência, as lacunas, existentes sobre os conhecimentos de natureza linguística, não são resultados do acaso, mas de um histórico de desvalorização da educação, principalmente, na educação infantil e anos iniciais que reflete na formação do professor.

As autoras defendem uma formação linguística, ainda que o trabalho do professor alfabetizador seja polivalente, pois, nos anos iniciais é que encontrarão os maiores problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da língua. O professor alfabetizador deverá ensinar a língua escrita desde o seu princípio, da exploração do aspecto fonêmico a sua representação na formação de palavras. Dado isso, uma formação linguística proporciona maturidade e segurança ao ensino. As autoras ressaltam que o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos sobre fonética, fonologia, sintaxe, semântica, ortografia, gêneros textuais e discurso, e a importância do professor alfabetizador tornar-se pesquisador da linguagem. Tal formação lhe permitirá desenvolver seu trabalho de modo a lidar com a heterogeneidade linguística em sala de aula e valorizá-la positivamente como elemento da cultura. Além disso, ressaltam que a aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, que fazem parte do currículo dos anos iniciais, perpassa pela aprendizagem da língua escrita (SILVA; MAGALHÃES, 2011).

Em outra pesquisa selecionada por nós, que buscou responder quais saberes são necessários para alfabetizar, Silva (2013) elucida que esses saberes para ser professor são condição para lhe possibilitar cumprir com os objetivos de seu trabalho. Silva (2013) apresenta um contexto escolar, no qual os professores com quem a pesquisa foi desenvolvida convivem com a alta rotatividade de classes e escolas. Por meio de questionários e escrita de memoriais, buscou identificar em sua pesquisa quais saberes dispunham os professores, como os constituíram, e de que modo esta construção se relaciona com a formação de sua identidade como professor alfabetizador.

A análise teve como referencial teórico, principalmente, os fundamentos das

obras de Tardiff e Soares, que foram base para analisar as relações que se estabelecem entre vida pessoal e profissional na constituição dos saberes dos docentes. A autora questiona se existiria um perfil específico para ser professor alfabetizador e defende que, no exercício da profissão docente, os saberes empregados provêm de áreas além da Pedagogia, isto é, o professor se vale de outros saberes que, na experiência, serão validados ou descartados (SILVA, 2013).

A partir das considerações sobre as origens dos saberes dos professores pela via que busca conhecer tal construção de conhecimentos em sua totalidade, Silva (2013) a partir dos relatos dos professores, destacou que muitos dos participantes afirmaram considerar a profissão um dom. Segundo ela, ao concluir que seus saberes são resultados de um dom, o professor revela mais que uma concepção, mas a percepção de que os saberes utilizados não provêm somente da pedagogia, didática ou psicopedagogia. Por meio de tal afirmação, é possível compreender que o professor para alcançar objetivos pedagógicos se vale de outros saberes, aprendidos em suas experiências de vida. Portanto, ao pensar a formação dos professores é preciso incluir as outras áreas pelas quais os professores buscam conhecimentos para solucionar os problemas profissionais.

A partir das afirmações de Pimenta (1999), a autora indica três categorias da construção dos saberes dos professores: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (referente às disciplinas) e os saberes pedagógicos; e, a partir das afirmações de Saviani (1996), cinco categorias dos conhecimentos dos professores: saber atitudinal, saberes específicos, saber pedagógico, saber crítico-contextual e saber didático-curricular. Por fim, Silva (2013) sintetiza a pesquisa, enfatizando a necessidade da formação de professores alfabetizadores, no Brasil, aprofundar os estudos a respeito do ensino e aprendizagem da língua escrita. A formação deve abranger, portanto, uma formação linguística.

A respeito da especificidade do trabalho do professor dos anos iniciais, Suba (2012) realizou uma pesquisa, cujo questionamento central compreendia analisar como estão sendo formados os futuros formadores de leitores-escretores? O recorte feito pela autora envolveu coordenadores, alunos e professores de 5 (cinco) Instituições de Educação Superior. A autora aponta a proporção conflitante entre os objetivos da formação nos cursos de graduação e a quantidade de horas para as disciplinas voltadas ao ensino da leitura e da escrita. A partir dos dados obtidos em questionários, aborda a importância das experiências de campo, que envolveriam os alunos, acompanhados por um professor mais experiente, a participarem de estágios sólidos que proporcionariam a

experiência com situações do dia a dia de uma sala de aula de alfabetização.

Além das experiências de campo, Suba (2012) destaca o currículo dos cursos formadores como elemento chave na formação do professor que lidará com as questões do ensino de leitura e escrita. Para ela, baseada na obra de Libâneo, os conteúdos norteiam o trabalho pedagógico por comportarem subsídios prático-teóricos e devem relacionar-se à sociedade que se espera formar. Assim, defende que o educador utiliza em sua prática saberes oriundos de seu curso de graduação, e que nos cursos de Pedagogia formam-se profissionais que atuarão como professores dos anos iniciais. A autora conclui seu trabalho enfatizando o compromisso de preparar os futuros pedagogos para a formação do aluno leitor e escritor.

Para Silvestre (2009), o ensino da alfabetização envolve conhecimentos de caráter essencialmente linguísticos, por isso, quem ensina necessita de saberes dessa ordem como instrumento principal de seu trabalho. Ela argumenta, baseada em Cagliari, que a aprendizagem tem uma faceta individual, porém o aprender depende do conhecimento de quem ensina. Com as pesquisas apresentadas esperamos demonstrar a importância da discussão sobre a formação do professor alfabetizador, seus desafios e possibilidades e participar do debate a respeito dos conhecimentos sobre linguagem.

Nossa pesquisa tratará do ensino e aprendizagem da alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva crítica, que aponta para uma prática educativa que visa a formar alunos com conhecimentos que lhes permitam refletir sobre a essência da realidade humana; não como garantia, mas possibilidade de análise e compreensão do mundo no qual vivemos de modo específico. A fundamentação traz para o ensino da escrita a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e para o papel da linguagem, Vigostki (2009) e Luria (1986; 2016).

A perspectiva do materialismo histórico é fundamental a nossa investigação, perspectiva que, de acordo com Frigotto (1989), representa uma ruptura entre a ciência da história e as análises metafísicas de diferentes compreensões do real, considerando desde o empiricismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo. Para o autor, essas perspectivas são leituras que dão conta de certo nível de compreensão da realidade, porém, os métodos que se fundam em tais enfoques não são epistemologicamente radicais.

Em suma, não atingem as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais. Uma alfabetização crítica compreende promover a formação em conhecimentos científicos produzidos

culturalmente para contribuir na escolarização de qualidade da classe trabalhadora (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Para a perspectiva materialista histórica, a realidade é entendida como elemento passível de ser estudada e de promover a compreensão das categorias: totalidade, contradição, mediação e alienação. Nesse movimento de transformação, à medida que a realidade é compreendida, novas sínteses são produzidas. Acreditamos que a formação do professor alfabetizador também possa ser analisada com base nesse referencial, posto que os processos educativos não são dados a priori, mas se encontram em movimento, numa construção histórica.

As análises dos processos educativos indicam a necessidade de uma pesquisa de caráter qualitativo para abordagem e compreensão dos dados. Nesse tipo de pesquisa, os dados levantados se apresentam, na maior parte, em forma de palavras ou imagens e não de números, como na pesquisa de caráter quantitativo. Não serão descartados, no entanto, elementos quantitativos que se mostrarem necessários ao estudo das questões da pesquisa. No caso de nossa pesquisa, os dados foram obtidos em referenciais teóricos e pesquisas sobre o assunto e em documentos do PNAIC, o que a caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental.

A respeito da interpretação de dados, Biklen e Bogdan (1994) afirmam que o entendimento do pesquisador é o instrumento-chave da pesquisa, por isso, defendem que ele se interesse não apenas pelos resultados, mas pelo processo. Ou seja, trata-se de o pesquisador opinar sobre o contexto, pois a pesquisa não é neutra, sobretudo que o seu interesse pelo processo se justifique pelo objetivo de construir conhecimento por meio de uma análise indutiva. Para os autores, a utilidade do estudo qualitativo está em gerar teoria, descrição ou compreensão de uma dada realidade (BIKLEN; BOGDAN, 1994). A análise dos dados foi realizada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), pela qual serão destacadas as categorias a serem interpretadas para elaboração da síntese com possíveis respostas que expliquem a problemática pesquisada.

Para apresentar o caminho transcorrido em nossa pesquisa, organizamos o texto em três capítulos. No primeiro, tratamos da concepção de linguagem segundo os fundamentos da psicologia histórico-cultural para compreender questões acerca do desenvolvimento da linguagem, suas implicações para o desenvolvimento humano e a respeito da apropriação da linguagem escrita. O segundo capítulo contempla os conteúdos de conhecimento linguístico necessários para a organização do planejamento e trabalho de ensino na alfabetização. Por último, no terceiro capítulo, relatamos os

resultados encontrados nas pesquisas elaboradas sobre o PNAIC e a relação com a formação linguística para o professor alfabetizador. Também descrevemos os cadernos do programa e analisamos as unidades selecionadas para a pesquisa, pelo teor das quais buscamos elucidar como elas contemplam os conteúdos de conhecimento linguístico necessários à alfabetização.

1 – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

No capítulo em questão, tratamos dos aspectos que compreendem a linguagem com base nos postulados da psicologia histórico-cultural. Para isso, o capítulo está dividido em subseções a considerar o desenvolvimento da linguagem, no sentido da filogênese; a concepção de linguagem da psicologia histórico-cultural; o desenvolvimento da linguagem no sentido da ontogênese, e como, nesse desenvolvimento, originam-se as funções psicológicas superiores. No que diz respeito ao item das funções psicológicas superiores, pretendemos elucidar como se origina a formação dos conceitos, especialmente dos conceitos científicos, pois, relacionada à formação desses conceitos situa-se a discussão sobre o ensino da linguagem escrita.

As premissas da psicologia histórico-cultural vêm ao encontro da ideia de formação linguística do professor alfabetizador à medida que a alfabetização acontece a partir de um ensino sistematizado da linguagem. No ensino em alfabetização, o professor trabalhará com os eixos de fala, leitura e escrita. Desse modo, trata-se de uma atividade de natureza linguística. Conforme Cagliari (1993, p.42) “A Linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular [...]”. Quer dizer, o professor alfabetizador realiza um trabalho com a linguagem, ou seja, ele necessita de conhecimento das práticas languageiras e conhecimento científico da linguagem. Nesse sentido, a teoria da psicologia histórico-cultural possibilita esse conhecimento, o do desenvolvimento da linguagem humana, nas esferas oral e escrita.

Por consequência dos estudos dessa teoria, entendemos por que a linguagem oral não é apenas uma externalização do pensamento e, ainda, esclarecemo-nos sobre a necessidade de o professor alfabetizador atuar em seu papel, consciente da concepção de linguagem que guiará sua prática pedagógica. A concepção de linguagem e o conhecimento de suas propriedades pelo professor alfabetizador apresentam implicações para o processo educativo. Portanto, uma formação crítica para professores alfabetizadores abrange o conhecimento histórico e conceitual da linguagem.

Uma concepção crítica de linguagem envolve, além da compreensão de seu desenvolvimento, também, o entendimento dos seus usos. É desse ponto que partimos. Para tanto, iniciamos pelo papel da linguagem em nossa sociedade, a respeito do qual Geraldi (2003, p. 72) afirma:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante.

Para o autor, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as interações que eles estabelecem são condições que atuam sobre o discurso que cada sujeito produz. O discurso de cada sujeito social se estabelece a partir do que se espera dele e do que é entendido pelos membros de uma determinada sociedade. No caso do professor, seu discurso é produzido envolvendo as considerações do que esperam dele e é diferente do discurso do aluno, pois são papéis sociais diferentes (GERALDI, 2003). Essa apresentação nos auxilia a fundamentar nosso ponto de partida, a função social da escola, especificamente, o processo de alfabetização como constituinte principal e inicial da formação escolar no ensino fundamental I. Em outras palavras, de acordo com Geraldi (2003), a linguagem, e, por conseguinte, o trabalho de ensino que a envolve, não está à parte das interferências do sistema escolar e do sistema social.

O autor aprofunda a discussão sobre os mecanismos de controle social e as implicações à linguagem, mas, para nosso recorte, destacamos o ponto central proposto por Geraldi que nos permite compreender a linguagem como um produto social não neutro. Bagno (2004, p.9) também acentua a não neutralidade da língua, entendendo-a como unidade da linguagem, quando afirma:

Existe uma regra de ouro da Linguística que diz: “só existe língua se houver seres humanos que a falem”. E o velho e bom Aristóteles nos ensina que o ser humano “é um animal político”. Usando essas duas afirmações como os termos de um silogismo (mais um presente que ganhamos de Aristóteles), chegamos à conclusão de que “tratar da *língua* é tratar de um tema *político*”, já que também é tratar de *seres humanos* [...] (grifos do autor)

Assim, relacionamos essa condição às intenções de uma perspectiva crítica de alfabetização. Mais que ensinar a língua escrita como um código a ser decifrado, como também precisa fazer, a escola pode conhecer os fundamentos que sustentam a linguagem, a língua oral e escrita e seu ensino. Para Bagno (2004, p. 144), o ensino da língua envolve a compreensão de que “a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. [...]”. Isso esclarece a importância do conhecimento da linguagem e seus eixos à escola e aos

professores alfabetizadores. O professor realiza, quando não sabe, um trabalho de alfabetização fragmentado. Ensina partes sobre a língua que, sem o conhecimento de seus fundamentos e natureza discutido presentemente, promoverão uma alfabetização frágil, com consequências negativas para os alunos quanto à compreensão leitora, à produção escrita, à formação e à aprendizagem dos conteúdos das demais áreas de conhecimento trabalhados pela escola (BAGNO, 2004; CAGLIARI, 1993).

Nessa direção, Geraldi (2003, p.51) afirma que a linguagem é constituída pelos sujeitos, ao passo que também os constitui “[...] não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais [...]”. Ou seja, a linguagem tem papel decisivo na formação integral de cada aluno. Nós, professores alfabetizadores, em nossos estudos sobre a linguagem, podemos partir dessa afirmação para a compreensão de nosso objeto de ensino. O conhecimento sobre as origens da linguagem e as implicações ao desenvolvimento humano envolve a compreensão de que ao nascer, o sujeito está inserido numa sociedade e aprenderá a linguagem por ela usada, mas essa mesma sociedade se formou graças a mediação da linguagem a partir das necessidades geradas pelas intenções e ações sobre o espaço. Ao passo que o trabalho criou a necessidade de comunicação por meio da linguagem, ela possibilitou as condições para o desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas que ampliam a interação do sujeito com os outros e com o lugar onde vive.

1.1 Desenvolvimento humano: o papel da linguagem na formação da consciência e das funções psicológicas superiores

Na concepção histórico-cultural, de base marxista, a humanidade, tal como é hoje, desenvolveu-se a partir das atividades do trabalho e da linguagem. Diante da significação da linguagem para a formação humana, podemos observar como Luria (1986, p. 22) explica seu papel no desenvolvimento da consciência:

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’.

O ser humano é um ser histórico, integrante da natureza, mas com características essencialmente diferentes dos demais animais. Entender o desenvolvimento do ser

humano compreende entender o papel peremptório da linguagem e sua relação com o trabalho. Nesse sentido, cabe considerarmos que o trabalho permitiu a realização de tarefas que garantiram a preservação humana e influenciou no modo de organização de vida da espécie. Conduziu à construção de ferramentas e instrumentos pelos quais se tornou possível a modificação da natureza, propriamente dos materiais presentes nela, definidos como matéria-prima. Essa ação de modificar e atuar sobre a natureza visou atender a necessidades dos povos primitivos, dando-lhes condições para o invento da agricultura e para a passagem da vida nômade à sedentária (LURIA, 1986).

Ao passar a agir sobre a natureza, o sujeito carrega em si uma intencionalidade. Essa característica que permite planejar e controlar sua ação, isto é, seu trabalho, diferencia-o dos outros animais e somente é possibilitada pela linguagem, que tem o poder de representar o objeto de realidade na mente do homem, mesmo quando o objeto está ausente. A consciência humana desenvolveu-se historicamente e promoveu o avanço da experiência pragmática e sensível para compreensões abstratas da realidade; possibilitou o processo de dar-se conta de si. E é pela linguagem que se promovem as elaborações complexas nos processos mentais, uma delas, a ação consciente. Conforme Luria (1986, p. 23) “[...] é que as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem”.

A linguagem atua no desenvolvimento da consciência humana, pois tem duas faces de profunda estruturação. A palavra como unidade da linguagem comporta as dimensões simprática, ligada à atividade concreta e com a função de denominar um objeto, e sinsemântica, cuja função, a partir do significado da palavra, permite abstrair a realidade, compreendê-la além da experiência imediata. De acordo com Luria, essas duas dimensões da linguagem promovem o desenvolvimento do comportamento consciente e o desenvolvimento das funções superiores, pois envolvem operações para a compreensão da realidade. Conforme Luria (1986, p. 29), a linguagem compreende um [...] “sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação”.

O signo se apresenta como mediador entre o sujeito e a realidade. Ele nos permite compreendê-la, sobretudo, internalizá-la, porque deixamos de apreender essa realidade somente pela experiência direta e passamos a aprender sobre ela à medida que os conceitos contidos no signo passam ao nosso interior. Em outras palavras, a realidade

externa passa ao nosso conhecimento, conhecimento que é interno, graças à mediação do signo. A palavra é o signo dos signos e no papel de mediadora atua sobre o psiquismo humano e promove o desenvolvimento da atividade intelectual, assim o signo tem a função de instrumento que possibilita ao sujeito agir conscientemente (VIGOTSKI, 2009).

Em síntese, na formação da consciência humana, o trabalho, como atividade de mediação entre o ser humano e a natureza, possibilitou a percepção de si próprio e do seu entorno; gerou a percepção de seus movimentos e de suas intenções para produzir meios de subsistência à vida humana. Nesse processo, agir sobre a natureza criou a necessidade de comunicação, uma forma de interação mediada pela linguagem (LURIA, 1986).

Sobre a origem da linguagem, Vigotski também afirma que:

[...] A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2009, p.11).

A necessidade de comunicação criada pelo trabalho originou a linguagem. Assim, a linguagem, juntamente com o trabalho, atuou para o tornar-se homem. Nesse contexto, a linguagem oral se constituiu como meio de interação mais importante da humanidade, pois, por meio dela, é possível expressar e registrar uma infinidade de intenções, sobre si mesmo, um grupo ou sobre o mundo.

De acordo com Luria (1986), quando a linguagem surgiu, estava ligada aos gestos, sons e entonações pronunciados para dar significado a algo que se quisesse comunicar a outro. Em seguida, essa interação foi ganhando complexidade e passou a servir para denominar objetos e ações. Isso mostra que a linguagem estava, inicialmente, ligada à atividade prática. Posteriormente a esse caráter, foi que a linguagem teve seus códigos ampliados e passou a atuar no desenvolvimento do pensamento abstrato e do comportamento consciente (LURIA, 1986). A linguagem, como singularidade humana, difere da linguagem usada pelos animais. De acordo com Luria (1986) “[...] pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]” (p.25).

Para Vigotski (2009), a linguagem sinalética dos animais envolve sons e gestos

para contagiar os outros da espécie com uma dada emoção causada por uma situação do então momento. Trata-se de uma reação expressivo-emocional, que não contempla a característica de abstração como presente na fala humana. Mesmo animais dotados de aparelho fonador não apresentam o funcionamento de reações intelectuais (VIGOTSKI, 2009). O ser humano, por sua vez, pode operar, graças à linguagem, em um plano abstrato, condição que lhe permite explorar a compreensão da essência das coisas e da realidade (LURIA, 1986, p. 13). Segundo o mesmo autor:

Desta forma, diferente dos animais, o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência sensível imediata, mas sim da experiência abstrata racional. Esta é a particularidade que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade do homem de transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência.

Portanto, a linguagem é participante da formação da consciência humana, atuando no desenvolvimento da atividade mental. Além da importância ao desenvolvimento da espécie humana, atua, também, no desenvolvimento individual. O desenvolvimento mental do ser humano se dá nas interações sociais, situações que promovem a internalização da cultura. Assim, como ponto central da psicologia histórico-cultural está a premissa de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito ocorrem, inicialmente, no nível externo – interpessoal – e depois, no nível interno – intrapsíquico (VIGOTSKI, 2009).

Os estudos de Vigotski colocam ênfase nas funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, elaboração de conceitos, capacidade de planejar etc.), ou seja, na atividade mental e na compreensão do desenvolvimento do conteúdo do pensamento e sua relação com a linguagem. Por atividade mental, podemos entender o desenvolvimento da atividade do pensamento (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski desempenhou um papel fundamental no estudo crítico da relação entre as funções pensamento e linguagem. Para a compreensão do psiquismo humano é necessária a análise do desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores e do papel delas na consciência humana. A psicologia como ciência não havia solucionado o problema da relação entre essas funções, porque os estudos realizados pelas duas correntes que se propuseram a fazê-los, à época, não abordaram o tema pensamento e fala adequadamente. A relação interfuncional não recebeu a atenção necessária por nenhuma das duas correntes (VIGOTSKI, 2009).

A primeira delas analisou o problema a partir de uma fusão, uma identificação total entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2009). A psicologia da época mostrava a consciência como um todo único, e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade, no entanto, a relação entre pensamento e fala, nesta primeira corrente, não é nem explorada. De acordo com a linguística psicológica da Antiguidade, o pensamento seria a fala sem som; e com a psicologia moderna, o pensamento é uma função inibida em sua parte motora. Portanto, nesse caso, uma análise da relação entre essas duas funções da consciência fica inviável, pois, com uma completa identificação entre elas não há razão de estudar as leis que regem a interfuncionalidade do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2009).

A segunda forma de analisar a relação pensamento e linguagem parte de uma decomposição desses elementos. Ambos são considerados independentes de um modo que, somente depois de analisados isoladamente, estabelece-se uma relação externa entre eles. Embora essa corrente se proponha a investigar a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski considerou a relação explicada por esse método de análise como mecânica e insuficiente para apreender leis e propriedades dessas duas funções. Essa análise substitui as relações internas de unidade pelas relações mecânicas externas de dois processos heterogêneos. A observação cotidiana do desenvolvimento do pensamento discursivo mostrava a Vigotski que a temática necessitava de um método capaz de desvendar essa relação. Para ele, a resolução da questão estava relacionada ao método de estudo (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski propôs estudar pelo método de análise psicológica que decompusesse a totalidade complexa em unidades, diferentemente da decomposição em elementos. A unidade é um produto de análise que contém as propriedades características da totalidade, é uma amostragem viva do todo. A decomposição em unidades possibilita uma análise verdadeira, um desmembramento favorável à compreensão de uma totalidade. No caso do pensamento e da linguagem, essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, isto é, no seu significado, pois o significado é a unidade pertencente concomitantemente ao reino do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski esclarece por que o significado da palavra pertence tanto ao reino da linguagem quanto do pensamento. Toda palavra representa uma unidade viva de som e significado, e o significado coabita pensamento e linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio, por isso, deixa de fazer parte do reino da linguagem como uma característica humana e se torna reduzidamente a um som. Assim, a palavra não

pertence à fala apenas por sua característica fonética, pertence, sobretudo, porque o som da palavra contém um significado, um caráter semântico. A palavra se constitui como um signo para representação do objeto, por isso, por meio da mediação dos signos, pensamos sobre o mundo e toda a sua vastidão de realidades e situações (VIGOTSKI, 2009)

A comunicação encerra uma função que desencadeou o desenvolvimento da linguagem e processos de compreensão da realidade, a generalização. O que equivale dizer que, além da relação entre pensamento e fala, na atividade da consciência há a relação entre comunicação e generalização (VIGOTSKI, 2009). Para que possa comunicar algo, o ser humano faz uma simplificação e generalização para que o objeto comunicado possa ser simbolizado. A comunicação desencadeia os processos que permitem simbolizar, e a simbolização permite comunicar. É assim que, por meio da linguagem, podemos expressar objetos bastante específicos (VIGOTSKI, 2009).

Os signos são códigos usados na linguagem que possibilitam ao sujeito, a partir dos significados, operar mentalmente sobre algo (LURIA, 1986). O significado pertence também ao reino do pensamento como um ato dessa função. Cada palavra é uma generalização, e a generalização um ato verbal do pensamento (VIGOTSKI, 2009). De acordo com Vigotski (2009, p. 9), podemos assim entender a generalização contida na palavra:

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização [...] é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas.

Nesse sentido, ao aprendermos quando criança a palavra “casa” na interação com outras pessoas do convívio, não estabelecemos apenas uma associação ao que nos está sendo mostrado. Elaboramos uma generalização que nos possibilitará formar e compreender o significado de casa. A ação do pensamento, como generalização, que nos faz elaborar o significado “casa” é possibilitada pela fala “casa” (VIGOTSKI, 2009). Para este mesmo autor a relação entre pensamento e palavra se estabelece porque o significado coabita pensamento e linguagem e, por isso, é elencado como unidade de ambas.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398, Grifo do autor).

O pensamento não representa, assim, uma função que é desenvolvida automaticamente nos seres humanos, dada ao nascer. É a linguagem que desempenhará o papel de mediadora na compreensão da realidade pelo sujeito. Com a palavra, a realidade é compreendida por meio do pensamento de uma maneira diferente daquela compreendida pela experiência sensorial e perceptiva. Quer dizer, na compreensão por meio das sensações e percepções há uma relação direta com a realidade, enquanto, no caso da compreensão da realidade pela função do pensamento, a relação não é direta, mas mediada (VIGOTSKI, 2009). Este mesmo autor caracteriza o pensamento da seguinte maneira:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p.410).

O pensamento, considerado a partir da mediação da linguagem, representa o refinamento de uma capacidade prática, própria da realidade imediata ao caminho do desenvolvimento de uma função psicológica superior que permite fazer abstrações ao tomar a realidade (VIGOTSKI, 2009). No desenvolvimento filogenético e ontogenético do pensamento e da fala, inicialmente, o pensamento tem caráter pragmático, está voltado às questões da realidade imediata do sujeito. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diversas, com propriedades diferentes, e a linha de desenvolvimento dessas duas funções mostra que a relação entre elas não é imutável. Essa consideração é apontada por Vigotski como a principal na relação pensamento e fala. A relação entre elas sofre modificações no decorrer do desenvolvimento do ser humano, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Uma relação que apresenta mudanças quantitativas e

qualitativas (VIGOTSKI, 2009).

A partir de investigações da psicologia animal, o autor afirma que o desenvolvimento do pensamento e da fala é desigual. Tem um momento inicial no desenvolvimento em que ambos não se encontram para depois se aproximarem. Os experimentos com macacos permitiram concluir que há rudimentos de uma ação de pensamento nos movimentos dos animais, para pegar um alimento com uma ferramenta, por exemplo. No entanto, não haverá uma interação cultural que permita aos animais saírem daquilo que lhe é instintivo, é um pensamento prático, sem correspondente sógnico (VIGOTSKI, 2009).

A partir das experiências realizadas com chimpanzés por outros pesquisadores (Koler, Yerkes), Vigotski afirma a independência entre pensamento e linguagem. Os gestos e as vocalizações entre esses animais apresentam uma função expressivo-emocional. Além dessa reação, é notada também na “linguagem” dos animais, a função de contato entre seus semelhantes. Com essas experiências, os pesquisadores concluíram serem duas as funções da linguagem num estágio inicial, a saber, volitivo-emocional e social. Também concluíram que o intelecto dos chimpanzés não atua na ausência visual de elementos que ajudariam os macacos a resolverem problemas que lhes foram dados. Quer dizer, o chimpanzé não consegue criar uma solução para colher frutos em uma árvore alta, como usar do auxílio de varas, se os elementos frutos, árvore e vara não puderem ser vistos no momento em que o problema se instala. As experiências com os animais serviram para defender a independência entre as funções de pensamento e linguagem, para compreender que ambas não são a mesma coisa já que têm raízes genéticas diferentes (VIGOTSKI, 2009).

A pesquisa com animais ajuda a compreender o desenvolvimento psicológico do pensamento e da linguagem também nos seres humanos. O princípio de raízes genéticas diferentes também é válido para o ser humano e é observada no desenvolvimento infantil. No caso dos chimpanzés, nas tentativas de ensiná-los a falar, eles demonstraram não compreender a função do signo, pois, para descobrir a linguagem e usá-la, é necessário pensar. Porém, o pensamento antes do uso da linguagem não se apresenta da mesma forma que é depois da descoberta da linguagem. Assim, Vigotski afirma que há uma pré-linguagem no estágio inicial do desenvolvimento do pensamento e há uma pré-atividade intelectual no estágio inicial do desenvolvimento da linguagem. Posteriormente, quando a criança se apropria da compreensão de que cada coisa possui um nome correspondente, é que em seu desenvolvimento pensamento e linguagem entram em convergência. A criança demonstra um nível tal de desenvolvimento que,

mais que associar ou repetir nomes ensinados, passa a querer saber o nome daquilo que não conhece, e há uma ampliação significativa de seu vocabulário (VIGOTSKI, 2009).

Assim, temos o que Vigotski propõe: pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes, por isso, características próprias, mas, em dado momento do desenvolvimento, ainda criança, o pensamento e a linguagem se cruzam, e o pensamento se torna discursivo e a linguagem intelectualizada. A partir dessa relação, o ser humano avança no seu desenvolvimento em níveis quantitativo e qualitativo. Esse percurso é permeado pela formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009).

A interação do ser humano com a realidade é mediada pela linguagem. A palavra, como unidade da linguagem, ao ser internalizada, corresponde à formação de um conceito, e a sua elaboração só é possível graças à palavra. O conceito diz respeito à abstração da realidade, pois a palavra é o signo utilizado como meio de compreensão mútua entre criança e adultos. A palavra não é a realidade, mas faz uma representação dela. A formação de conceito é ato do pensamento, mas promovido pela linguagem, uma vez que a palavra não é expressão do pensamento, porém, o pensamento se realiza nela (VIGOTSKI, 2009). Vigotski investigou a formação dos conceitos e concluiu que estes não são formados por via meramente associativa. O processo é rico e complexo e se dá em evoluções possibilitadas pelas interações que a criança faz, e nele estão em ação as funções superiores de percepção, memória, atenção que se tornam cada vez mais arbitrárias (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski considera que na assimilação do signo, logo, na elaboração de conceitos, inicialmente a criança não toma a palavra como representação simbólica de algo, mas como uma de suas propriedades. Para Vigotski (2009, p.146), “a criança que vê a palavra como propriedade do objeto, entre outras suas propriedades, encontra-se precisamente neste estágio de seu desenvolvimento verbal.” Essa condição é característica do desenvolvimento inicial da linguagem e potencial para formação dos conceitos. Sobre o curso que essa operação realiza, Vigotski (2009, p. 157) afirma:

[...] a formação de conceitos [...] segue [...] um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução do problema central. **A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos;** para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos (Grifo nosso)

Essa característica de como o pensamento elabora conceitos fornece-nos pistas para compreendermos o processo de alfabetização, como processo no qual se formam

conceitos para compreensão do funcionamento da linguagem escrita. As práticas de alfabetização guiadas tão somente a partir da memorização das letras e sons correspondentes não contribui para compreensão da linguagem escrita. É necessário que a criança compreenda a função da linguagem escrita para elaboração desse conceito (VIGOTSKI, 2009).

A formação de conceitos passa pelo primeiro estágio, guiado essencialmente por imagens e vínculos sincréticos, passando pelo pensamento por complexos, com a fase de pseudoconceitos, até o momento em que ocorre a formação original dos verdadeiros conceitos. As evoluções desses níveis, originadas na tenra idade até o período da adolescência que irão culminar na formação do conceito, vão propiciando processos de generalização. Dessa maneira, a generalização é um processo mental por meio do qual os conceitos são formados (VIGOTSKI, 2009). A adolescência é apontada como o período em que o sujeito tem condições de elaborar os chamados conceitos científicos. Ainda pode ser válido dizer que não se deve meramente à maturação biológica, mas a todas as interações e desenvolvimento do pensamento e da linguagem apontadas por Vigotski que geraram compreensão e representação da realidade, portanto, com papel essencial das relações culturais (VIGOTSKI, 2009).

A respeito da construção dos conceitos, Vigotski elucida as relações entre os conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos possibilitam a formação dos conceitos científicos, e estes, por sua vez, aprofundam os conceitos espontâneos. No entanto, essa relação não equivale a uma implicação do primeiro tipo de conceito nos do segundo tipo. Os conceitos espontâneos são necessários à elaboração dos conceitos científicos, mas não são os responsáveis por essa elaboração. As naturezas das operações dessas duas categorias de conceito são diferentes. Os conceitos científicos dependem da elaboração de situações que provoquem processos de análise. (VIGOTSKI, 2009). Sobre os conceitos espontâneos, Vigotski (2009, p. 273) aponta que,

Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea mas arbitrária e intencional.

Trata-se de uma incapacidade em tomar consciência do próprio pensamento que permeia como propriedade do conceito espontâneo. Essa forma de conhecimento da

realidade é marcada pela compreensão inconsciente dos fenômenos que a cercam e pela aplicação espontânea de soluções. O conceito científico, entretanto, está ligado com a imprescindível mediação. Todo conceito é apreendido pela mediação, mas o desenvolvimento dessa categoria de conceito está marcadamente caracterizado pela tomada de consciência de alguma operação. A aprendizagem da linguagem escrita considera processos de análise que envolvem as funções psicológicas superiores, diferentemente do que ocorre na formação dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009).

Ao explicar a manifestação dos conceitos científicos, Vigotski (2009, p. 263) ressalta que

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos.

Neste ponto da teoria fazemos aproximações com o papel da escola, pois, ao tomar consciência de uma dada operação, o sujeito faz uma transferência do plano da ação para o plano da linguagem. Os processos de ensino realizados na escola têm papel primordial no desenvolvimento dos conceitos científicos, pois trazem em sua ação explorações arbitrárias sobre o objeto estudado. No caso do ensino da linguagem escrita, a criança passará a operar sobre a linguagem de modo mais consciente, assim, Vigotski (2009) afirma que o ensino deve orientá-la para isso.

1.2 O desenvolvimento da linguagem escrita na criança

Segundo a teoria da psicologia histórico-cultural, a linguagem escrita é um sistema de representação criado culturalmente e que atua no desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores. No desenvolvimento do ser humano, a cultura exerce papel central, pois as aprendizagens do ser humano não seguem pela via da maturação biológica. Entretanto, têm uma relação importante com esse aspecto, porém, não de subordinação, dado que a cultura também tem implicação para o campo biológico. Trata-se de uma inter-relação. Discutir sobre o papel da cultura, de acordo com a psicologia histórico-cultural, vai além de desígnios de sobreposição com o campo biológico. Refere-se a analisar a sua função e as relações com a aprendizagem

(MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A escrita, como produto cultural, representou um marco entre os períodos da pré-história e história da humanidade, ao transformar as relações existentes. Os registros orais, principal forma de conhecimento, passaram a ser registrados graficamente. Desse modo, o conhecimento pode, com o auxílio da escrita, ser guardado e transmitido mais amplamente às gerações seguintes. Graças à escrita, o ser humano pode aprimorar os saberes acumulados e beneficiar-se deles (CAGLIARI, 1993).

A linguagem escrita é conceituada por Vigostki (2009, p. 312), ao abordar suas especificidades e o curso de seu desenvolvimento, da seguinte forma:

A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita.

À vista disso, podemos compreender que, embora a linguagem oral tenha passado a ter um sistema de representação, essa representação não se deu como uma transcrição da oralidade. É a representação da oralidade, mas com leis de funcionamento próprias e propriedades diversas da forma de linguagem que a originou (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009), a linguagem escrita tem sua raiz na linguagem oral, mas apresenta singularidades em sua natureza e no papel que cumpre no desenvolvimento dos sujeitos. Luria (1986, p. 170), da mesma forma, aponta a singularidade da escrita em comparação à oralidade, quando afirma: “Portanto, podemos dizer que a linguagem escrita, tanto por sua origem como por sua estrutura psíquica, diferencia-se radicalmente da linguagem oral, e a análise consciente dos meios de sua expressão constitui sua característica fundamental.” Embora a linguagem escrita nasça da forma oral, a atividade psíquica envolvida para o seu uso se diferencia. Na aprendizagem da linguagem oral pela criança, os motivadores que promovem seu desenvolvimento estão ligados ao contexto prático. A criança nasce inserida numa sociedade que usa a linguagem oral para atender as suas necessidades e aprende a usá-la também. Mesmo que o desenvolvimento da linguagem oral se amplie no curso do desenvolvimento humano e gere a capacidade de generalização e abstração, ainda permanece nela a característica de uma interação imediata (LURIA, 1986).

Na interação imediata com outros falantes da língua do lugar onde vive, as

situações cotidianas exigem da criança respostas, pedidos, perguntas, dentre outras necessidades de manifestações pela linguagem oral. Ela passa a lidar com a linguagem oral não apenas no contexto prático, mas, inclusive, num nível abstrato. A criança, dado seu desenvolvimento e inserção no meio com falantes, passa a referenciar uma realidade que prescinde de ser imediata, porém, a linguagem oral ainda conserva em partes essa propriedade devido à interação, pela linguagem oral, dar-se com as outras pessoas (VIGOTSKI, 2009).

Em outras palavras, a linguagem oral conta com um interlocutor presente, ao passo que, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tem-se de considerar a ausência desse interlocutor e pensá-lo como um possível leitor (LURIA, 1986). Essa característica constitui um desafio ao ensino escolar por relacionar-se à necessidade da escrita, isto é, aos seus motivadores. A característica dessa modalidade de linguagem tem uma propriedade essencialmente particular, ou seja, é desprovida da materialidade do som. Trata-se de uma linguagem não pronunciada, a criança precisa fazer o esforço de imaginar seu interlocutor (VIGOTSKI, 2009).

Portanto, os recursos usados na interação por meio da linguagem escrita também são diferentes da linguagem oral. Para alcançar o objetivo de dizer e ser compreendido pela linguagem escrita requerem-se outros meios. Dessa propriedade, podemos estabelecer um paralelo com a atuação do professor alfabetizador. Por meio desse paralelo podemos concluir que, quando ele tem conhecimento da natureza da linguagem escrita, como as características citadas anteriormente sobre o interlocutor, pode analisar as questões do ensino e tem o potencial para atuar nas situações de aprendizagem. Ensinar a criança a pensar para quem e por que ela escreverá, no caso da construção de textos; ou da escrita como forma específica de registro, desde as primeiras escritas, constituem-se alguns dos motivadores para escrever. Motivos que precisam ser pensados, posto a linguagem escrita não ter o caráter imediato da linguagem oral (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Na linguagem escrita, a interação com o interlocutor imaginário precisa ser estabelecida completamente para haver clareza. A fala é acompanhada de gestos, entonação, acréscimos de exemplos, elipses, recursos que a linguagem escrita não dispõe. A criança, para se apropriar da linguagem escrita, precisa tornar consciente o que irá dizer, uma vez que os outros não sabem (VIGOTSKI, 2009, p. 317). A esse respeito, Vigotski (2009) considera que

[...] a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos

os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim.

Tendo em vista esses aspectos observados, a linguagem escrita engloba as funções de tornar-se consciente e arbitrária. A linguagem escrita não repete as fases de desenvolvimento da linguagem oral. Portanto, para que a aprendizagem transcorra, o ensino dessa modalidade diz respeito a um processo muito mais arbitrário e consciente (VIGOTSKI, 2009). A escola precisa considerar essa premissa para não apagar o seu papel, pois a apropriação da escrita não é espontânea. Sobre os processos psíquicos envolvidos nesta aprendizagem, Luria (2009, p. 169) indica:

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a ideia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral.

Para avançarmos na compreensão dos processos psíquicos relevantes à linguagem escrita, consideremos que a criança pode fazer uso da linguagem oral sem precisar refletir sobre a constituição dessa representação. Essa se dá como uma aprendizagem espontânea, pela qual a criança interage e aprende competentemente a se expressar. Por outro lado, na linguagem escrita precisará fazer uso de um sistema sobre o qual precisará operar intelectualmente de modo consciente (LURIA, 2009).

Para se apropriar do sistema de escrita, Lemle (2011) destaca uma ordem de 5 (cinco) conhecimentos que a criança precisa elaborar inicialmente. O primeiro se refere à compreensão do símbolo, da possibilidade de se usar algo que não se assemelhe propriamente a outro objeto, mas que sirva para lembrá-lo, para ocupar seu lugar porque as letras terão a função de símbolos dos sons da fala na formação das palavras. A criança terá de lidar com a arbitrariedade do símbolo, pois não é uma representação de ordem direta (LEMLE, 2011). Os outros conhecimentos indicados por Lemle (2011) serão discutidos quando tratarmos da fonética e da fonologia.

Vigotski (2009) estabelece que, para a apreensão da linguagem escrita, é necessário um alto grau de abstração, pois a linguagem oral diz respeito a um simbolismo de primeira ordem. Quer dizer, a linguagem oral faz uma representação

direta da realidade, enquanto que a linguagem escrita diz respeito a um simbolismo de segunda ordem, posto que a escrita não representa a realidade diretamente. A linguagem escrita é representação da palavra que, essa sim, é uma representação da realidade (VIGOTSKI, 2009). Este autor discorre a respeito dessa abstração:

[...] através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras. Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto (VIGOTSKI, 2009, p. 313).

Em suma, no contexto da escrita, a criança precisa lidar com uma dupla abstração, da sonoridade e do interlocutor. Dessa maneira, a linguagem escrita conduz o desenvolvimento da criança para um nível mais elevado de abstração. Isso ocorre pela atuação da linguagem escrita no psiquismo (VIGOTSKI, 2009). De acordo com o autor,

Pode-se raciocinar assim: se a escrita requer arbitrariedade, abstração e outras funções ainda não amadurecidas no aluno, é necessário adiar a aprendizagem dessa escrita até o momento em que essas funções estejam amadurecidas. Mas a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que **ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança**. De sorte que, quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício (VIGOTSKI, 2009, p. 332. Grifos nossos).

O sentido de promover a aprendizagem na alfabetização está na relação que essa aprendizagem tem com as práticas culturais relacionadas à linguagem escrita vividas na sociedade e, também, vivenciadas pelas crianças. Por isso, relacionar a aprendizagem em alfabetização especificamente ao desenvolvimento biológico não corresponde ao melhor fundamento para as práticas de ensino. Os pressupostos da teoria da psicologia histórico-cultural mostram-nos que a cultura exerce influência no desenvolvimento dos sujeitos. Não é raro nas escolas a discussão sobre o ensino na pré-escola e no 1º ano do ensino fundamental, a respeito do ensino da língua escrita e quando fazê-lo. No sentido de que, além de pensar sobre o que e como ensinar, a escola também se preocupa em

encontrar o momento que seja propício ao aprendizado da escrita. Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, no dia a dia das escolas, a problemática sobre quando iniciar o processo de alfabetização é parte importante da organização do ensino. No entanto, o ensino da alfabetização não deve se prender na discussão da maturidade. Luria (2010) afirma que estabelecer uma idade fixa sobre o desenvolvimento da criança não é possível porque isso depende de condições culturais de cada uma delas e de outros elementos do ambiente, mas ressalta na investigação sobre o desenvolvimento da escrita na criança, a importância de a criança compreender a função simbólica.

A atenção deve estar em promover desafios possíveis de serem solucionados, porque é dessa condição que a aprendizagem pode ser gerada (VIGOTSKI, 2009). Em conformidade com Vigotski (2009, p.336) “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.”

A criança precisa, por uma tomada de consciência, refletir sobre esses elementos da linguagem escrita mostrados por Vigotski. É pela compreensão deles que ela se apropriará da escrita. Sem essa apreensão, a criança não se alfabetiza. Por tudo isso, podemos notar duas condições: a) natureza linguística com a qual a criança precisa lidar; b) Se esses são elementos que precisam ser apreendidos pela criança para operar com a escrita, são, por conseguinte, conteúdo do conhecimento que o professor precisa saber para ensinar.

De acordo com Simões (2010, p. 62) o trabalho na escola precisa mostrar ao aluno:

[...] as diferenças entre língua falada e língua escrita; a variação dos usos linguísticos; a necessidade de adequação de registros; o modelo alfabético-ortográfico de grafia; a não correspondência entre fonemas e letras; a natureza convencional da língua – sobretudo na escrita; o esquema paradigmático para dedução de formas etc.

Luria (1986, p. 170) destacou os elementos da estrutura da linguagem escrita que permeiam o ensino na alfabetização

A linguagem escrita inclui uma série de processos de nível fonemático, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. Diferencia-se nela, muito mais do que na linguagem oral, um nível léxico consistente da seleção de palavras, na busca das expressões verbais necessárias, em sua contraposição a outras alternativas léxicas possíveis.

A aprendizagem de como a linguagem escrita funciona perpassa pelo conhecimento desses elementos, mas requer uma atividade analítica, pois a escrita não é

apenas um conjunto de letras. A escrita se caracteriza pelo sentido, pelo significado contido nas palavras pela sua unidade. Em virtude disso, o ensino da alfabetização se fragiliza se consolidado centralmente no ensino das letras ou, ainda, dos sons das letras, se não se souber da natureza das especificidades e da finalidade desse sistema de representação (VIGOTSKI, 2009). Os autores citados tecem ainda outras propriedades da linguagem escrita que queremos ressaltar. De acordo com Luria (1986, p. 170),

Geralmente, aquele que escreve deve construir a frase conscientemente, o que está mediado não somente pelos hábitos da escrita, mas também pelas regras da gramática e da sintaxe. O fato de que a linguagem escrita não possui nenhum componente não verbal e que não possui nenhum componente prosódico externo determina as características essenciais de sua estrutura.

Logo, a apropriação da escrita promove um refinamento no pensamento do sujeito. Ao atuar com esses elementos de fonética, léxico, semântica, sintaxe e gramática, citados pelos autores, eleva-se o nível do desenvolvimento do pensamento infantil. A dimensão intelectual se acentua nessa aprendizagem, e a criança opera um salto qualitativo na compreensão e interação com a realidade que a cerca (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2009, p. 315), ao assinalar os elementos que caracterizam a língua escrita expõe que

Sua sintaxe é tão arbitrária na linguagem escrita quanto em sua fonética. Por último, a estrutura semântica da linguagem escrita também exige o trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética.

Diante disso, cabe-nos o questionamento a respeito de como se dá o processo pelo qual a criança toma conhecimento dessa estrutura. Luria investigou o desenvolvimento da escrita na criança para compreender como a criança aprende a linguagem escrita, e de que modo esse processo ocorre, como as funções psicológicas se desenvolvem nessa atividade que, à medida que se desenvolvem, ampliam a aprendizagem e o conhecimento. O autor conclui que a escrita não é desenvolvida de imediato porque são necessárias várias situações nas quais a criança faz suas tentativas de registro, começando com uma atividade imitativa até o conhecimento das convenções para o registro alfabético. Luria esclarece que a aprendizagem não se inicia no espaço escolar; existe um período, em relação ao desenvolvimento da escrita na vida da criança, denominado pré-história. Como sabemos, a criança está inserida numa

sociedade de cultura grafocêntrica, mas, à escola cabe sistematizar e orientar o processo de conhecimento. Segundo o autor, o conhecimento do que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola é um grande instrumento para o professor alfabetizador na hora de ensinar seus alunos a língua escrita (LURIA, 2016).

Segundo as pesquisas de Luria (2016), há fases no desenvolvimento da escrita que a criança elabora: pré-instrumental; atividade gráfica diferenciada; escrita pictográfica e escrita simbólica, e explicitadas a seguir. Enfatizamos que, para a psicologia histórico-cultural, essas fases não são naturais, elas são de cunho cultural e dependem de ensino. São importantes ao conhecimento do professor alfabetizador para promover em sua prática ações que elevem o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita pela criança, a partir de desafios que ela possa resolver.

- **Fase pré-instrumental**

A primeira fase no desenvolvimento da escrita na criança, quando ela tem por volta de três, quatro e cinco anos de idade, Luria denominou pré-instrumental. O autor observa que não é possível limitar numa só idade os períodos de desenvolvimento da escrita, pois outros fatores da dinâmica cultural, além da idade, interferem nessa caracterização. Este período se caracteriza pelo registro de rabiscos numa intenção de imitar o adulto, ou quem escreve. Trata-se de uma relação externa, de reprodução de uma ação observada em sujeitos que escrevem, isto é, sem o emprego de intencionalidade de produzir significado ou representar a linguagem oral, pois a criança desconhece os atributos psicológicos da escrita. A função mnemônica da escrita não é empregada, pois nesse período a criança ainda não compreende a função da escrita, por isso, não há uma relação de sentido. Assim, é uma reprodução que não se assemelha nem em sentido e nem em forma com a escrita de quem sabe escrever. São rabiscos feitos aleatoriamente, como uma atividade prazerosa na qual a criança brinca de escrever, os rabiscos realizados intuitivamente são um fim em si mesmo, não representam ainda um meio como um signo auxiliar (LURIA, 2010).

- **Atividade gráfica diferenciada**

Na experiência realizada por Luria, sobre o desenvolvimento da escrita, o autor concluiu que, ao propor à criança o registro de sentenças para recordar posteriormente, ela era capaz de solucionar a questão. Para isso, o autor sugeria à criança a criação de marcas específicas para ajudá-la no momento de recordar. Luria designou este período de atividade gráfica diferenciada, observado por volta de 4 e 5 anos de idade. Na aparência externa, as linhas traçadas não se diferem muito das que são feitas na fase anterior, mas a evolução está na criação de recursos mnemônicos pela observação dos

elementos forma, quantidade e cor. A criança consegue fazer uma linha, forma ou marca específica como recurso para lembrar o que registrou. Passa a existir uma relação de funcionalidade, por essa razão a escrita dessa fase se caracteriza como a primeira forma de escrita em seu sentido próprio e, portanto, é uma atividade precursora da escrita. O registro supera a caracterização de brinquedo e assume a propriedade de ser instrumento para atingir um determinado fim. O registro aleatório é superado por um comportamento organizado, precursor das duas propriedades essenciais – tomada de consciência e arbitrariedade – presentes na apropriação da linguagem escrita (LURIA, 2016).

- **Escrita pictográfica**

Esta fase compreende por meio da representação de elementos como cor, forma, tamanho e quantidade, a elaboração do registro da criança, antes em forma de rabiscos para a representação por meio do desenho. Entre 5 e 6 anos de idade, o desenho torna-se o principal símbolo usado para o registro. O objeto que a criança quer representar é registrado por traçados aproximados de sua forma ou contorno e, por tal semelhança, é um recurso mais eficiente como auxílio à memória do que os rabiscos. Em virtude disso, o desenho como atividade representativa se constitui também como um dos precursores da escrita. O uso do desenho como ferramenta para o registro se constitui numa atividade intelectual mais complexa. Se antes seus registros não tinham intencionalidade ou tinham, mas não se relacionavam ao conteúdo, o desenho, como forma de registro, assume um caráter mais específico, quer dizer, que melhor se relaciona com o conteúdo que se deseja registrar. Nesse caso, a escrita pictográfica se difere de outros tipos de desenho pela relação, cuja propriedade representativa é usada como um meio, um signo auxiliar da memória. No desenho sem esse caráter os traços são recreativos e não representam um instrumento para a realização de algo. À medida que a atividade intelectual alcança níveis mais elevados, a criança poderá ser desafiada a fazer representações cada vez mais específicas, que lhe possibilitem necessitar e criar outros recursos que o desenho, por si só, não será suficiente como atividade simbólica. Nesse período, a criança está aprimorando habilidades psicológicas que darão suporte à compreensão do simbolismo de segunda ordem, função presente na última fase de desenvolvimento da escrita, a etapa da escrita simbólica (LURIA, 2016).

- **Escrita simbólica**

Com sua pesquisa, Luria identificou o caminho percorrido pela criança para o texto da escrita como numa função simbólica. Somente a partir dessa apropriação é que a criança poderá aprender o sistema convencional de escrita, aprendizado que Luria não

tratou, e que se refere à escrita alfabética.

Nesta fase, entre 6 e 7 anos de idade, a apropriação da escrita se dá efetivamente. No entanto, não é linear, tampouco equivale à compreensão imediata do sistema de escrita. A compreensão será gerada pelo ato. A criança conhece o alfabeto, aprende a registrá-lo, pode ser capaz de identificar fonemas, dentre outros elementos, sobretudo, a oportunidade de registrar conteúdos específicos que a escrita permite e mesmo um pouco da sua função social. Porém, aprender a especificidade das letras como recurso para escrever, não significa que a criança conhece de imediato a organização delas na escrita. A criança poderá usar as letras, da mesma forma que no período em que não diferenciava o registro, isto é, não há o controle dessa atividade, a arbitrariedade, pois ela usa as letras que conhece, porém, sua análise não é elaborada de acordo com a funcionalidade convencional das letras nas palavras. A partir das situações vivenciadas compreenderá o funcionamento da linguagem escrita, portanto, o conhecimento do desenvolvimento da escrita é necessário ao professor na elaboração de situações que explorem esse desenvolvimento. A criança passa a entender que só se pode escrever com letras e irá aprender as regras para usá-las com a finalidade de leitura e escrita, o que não corresponde que compreenderá imediatamente todos os elementos da estrutura escrita. Como em todas as fases, estão em jogo as mediações entre a criança e o sistema de escrita para que ela se aproprie desse sistema e domine as convenções de ordem morfológica, sintática, fônica e semântica. Nesse estágio, a criança passa a operar significativamente com as dimensões fonética e semântica das palavras (LURIA, 2016).

Neste primeiro capítulo tratamos de discutir a respeito das concepções de linguagem e língua escrita segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural, uma vez que a prática alfabetizadora é realizada em conformidade a essas concepções. É necessário para o professor estar ciente da fundamentação prático-teórica que orienta seu trabalho, pois os conteúdos de conhecimento linguístico para a formação do professor alfabetizador, tema do próximo capítulo, se abordados sem tal atenção podem se tornar elementos de uma prática mecanicista.

2 - ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: A DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE OS CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Neste capítulo, buscamos apresentar os conteúdos de conhecimento linguístico. A discussão acerca das problemáticas da Alfabetização não é atual e é cheia de desafios, embora tenhamos avançado em alguns aspectos. A discussão teórica avançou com os fundamentos da psicologia, sociologia, história da educação, linguística e psicolinguísticas produções acadêmicas; novas descobertas da psicologia e do campo da linguagem que colocam em discussão as figuras de quem ensina e de quem aprende e do papel da linguagem escrita na sociedade. Os avanços também se notam na universalização da escola e do papel dela cada vez mais especificado em leis que garantem o direito ao acesso à escola (Lei n. 11.297, de 6 de fevereiro de 2006⁴, que assegura o acesso ao ensino fundamental obrigatório aos 6 anos de idade e amplia a duração de 8 para 9 anos); e no próprio conceito de alfabetização. Apesar dessas alterações muitos alunos saem da escola sem realizar as tarefas de leitura e escrita satisfatoriamente, isto é, com devida compreensão (SILVA; FERREIRA, 2007).

Nesse sentido, Lemos (2009) problematiza a respeito da participação dos linguistas nas discussões da alfabetização. Segundo a autora, o papel da linguística como uma ciência deve se guiar pela necessidade de formular questões “Com efeito, para que uma ciência ou teoria científica ‘ajude a entender os problemas’ que uma determinada prática enfrenta, não seria necessário primeiro que ela se deixasse perturbar por essa prática de modo a transformá-la em questões?” (LEMOS, 2009, p.16).

Neste contexto, a linguística assume um papel relevante, dada a natureza da linguagem, mas, conforme o observado, o campo de estudos sobre alfabetização reúne áreas de conhecimento diversas. Cabe-nos, então, questionar o papel da linguística: uma vez que a linguística se apresenta como ciência da linguagem e produtora de saberes, é possível ao professor alfabetizador a apropriação desses conhecimentos? Posta a relação da linguística com a alfabetização, cria-se uma hierarquização das áreas de conhecimento? Pretendemos, ao concluirmos a pesquisa, sintetizarmos os elementos encontrados por nós que respondam ou estejam diretamente relacionadas a tais questões.

O conceito de ensino proposto por Cagliari (2009, p. 69) considera outra premissa de fundamento deste trabalho. Para o referido autor,

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer

⁴ Lei que altera redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referente a duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos.

dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente.

Com base no exposto sobre os conceitos de alfabetização e ensino, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ao longo dos anos, abrange diversas situações com desafios. No entanto, desafios que são melhor compreendidos e solucionados quando essa dinamicidade é acompanhada pelo conhecimento do objeto ensinado, pois esse processo ao qual nos referimos constitui-se de processos psíquicos que possibilitarão ao aluno avançar de uma compreensão gerada por um pensamento sincrético para uma compreensão sintética ao aprender a língua escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A esse respeito, Martins e Marsiglia (2015, p.75) ilustram como se dá o processo de alfabetização para a criança:

O conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição de significados, como faziam as cartilhas. A repetição é um processo importante para a construção de automatismos, mas o cerne do problema está na repetição sem compreensão, ou seja, como ato imitativo, que, conforme já discutimos antes, não garante a internalização de signos.

Ensinar e aprender a escrita é a principal atividade de professores e alunos no período de alfabetização (MASSINI-CAGLIARI, 1999), escrita entendida como

[...] uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. Quem quiser ter acesso à mensagem do texto escrito, aos aspectos literários, enfim, ao discurso linguístico, precisa transformar o escrito em oral através da leitura. Quando se diz “linguagem escrita”, não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas “um uso específico” da linguagem. Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na essência, uma realidade oral. O valor atribuído à escrita nas sociedades é tão grande e importante que pode levar alguém a pensar que a escrita é que comanda a fala e não o contrário. A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica (CAGLIARI, 1999, p. 117).

Como vimos até agora, linguagem oral e linguagem escrita têm características e finalidades próprias, no entanto a linguagem escrita é originada pela fala. De acordo com Cagliari (1993, p. 52), podemos entender essa razão que assim se justifica:

Se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. **Na verdade uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado.** A vida de uma língua está na fala (Grifos do autor).

Essa premissa é de essencial relevância para o planejamento e a organização do ensino em alfabetização. Entretanto, no ensino de alfabetização, que está diretamente relacionado à fala, muitas vezes, essa relação entre fala e escrita não é tratada adequadamente. Nesse caso, a falta desse conhecimento leva a cometermos o engano de guiarmos o processo de alfabetização tendo a escrita como condutora da fala. Não raro o professor alfabetizador faz explicações sobre a fala baseado nas regras da ortografia, e sobre a escrita baseado em uma fala artificial. Nesse processo, ao compreender que a escrita registra a fala, mas ainda sem conhecer as particularidades da escrita, a criança faz análise de sua fala para escrever e demonstra geralmente boa percepção dos sons pronunciados, mas esse saber muitas vezes é ignorado. Assim, não se fazem as explicações corretas de como se deve proceder no registro escrito, ou seja, não se explicitam as complexas relações entre escrita e fala, que a criança desconhece porque não conhece o sistema de escrita. Ou seja, ela se torna capaz de refletir sobre sua fala, mas a escola falha na apresentação dos elementos da relação com a escrita (CAGLIARI,1993). Sobre essa situação, Abaurre (2009, p. 206) afirma:

Nós, adultos letrados, quando forçados a pensar sobre o assunto, parecemos prontos a admitir que as crianças ainda não sabem muitas coisas sobre a escrita e sobre suas relações com a oralidade. Na prática, no entanto, muito frequentemente nos esquecemos também desse fato óbvio... A atestar isso, estão inúmeras práticas escolares baseadas em pressupostos discutíveis; estão também muitas das atividades com leitura e escrita conduzidas nas salas de aula; estão as metáforas utilizadas pelos professores para falar sobre a linguagem e as categorias e os conceitos fundados em uma metalinguagem que se supõe, erroneamente, que as crianças entendam sem maiores problemas.

Em consequência disso, corre-se o risco de interpretar as produções escritas dos alunos e os problemas linguísticos relativos à fala e à escrita de modo errôneo. Avaliações equivocadas prejudicam o planejamento, a organização e as mediações que o professor alfabetizador fará. Assim, por essa ausência de conhecimentos, a escola colabora para consolidar um ensino frágil que acarreta prejuízos à formação do aluno (CAGLIARI, 1993).

Queremos enfatizar que este não é um trabalho de mera reprovação do sistema

escolar ou culpabilização do professor alfabetizador, porque pensar criticamente sobre a sua formação está baseado na valorização desse profissional e dos alunos da escola pública. Não em uma formação pronta e imediata, mas em um processo contínuo de construção de conhecimento do professor que atua num momento tão importante (GERALDI, 2003).

O processo de ensino e aprendizagem só pode se realizar e conseguir desempenhar seus objetivos se a escola conhecer o que se passa com o aluno no seu processo de aprendizagem. Só assim é possível ajudá-lo a dar passos em direção à construção de seu conhecimento. As diretrizes federais, estaduais e municipais traçam linhas, conteúdos e objetivos gerais, em relação à educação, mas, na realização do processo de ensino várias questões surgem para a escola e, principalmente, para o professor, uma vez que é na sala de aula que se constituem muitas das possibilidades de ensino e aprendizagem. A fim de contorná-las, ou melhor realizar sua tarefa, a escola e seus professores precisam estar constantemente em estudo para também construírem seus conhecimentos, que serão suas ferramentas (CAGLIARI, 2009). Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, as áreas da linguística e seus conteúdos pertinentes à alfabetização, portanto aos conhecimentos do professor alfabetizador.

2.1 Conhecimento linguístico e conteúdos de conhecimento linguístico: conceituação para a pesquisa

A problemática abordada nesta pesquisa parte da concepção de que a alfabetização é um dos aspectos necessários à emancipação dos sujeitos. Partimos, ainda, do entendimento de que uma formação para professores alfabetizadores sobre os conteúdos de conhecimento linguístico não seja a única condição necessária para solucionar as condições nas quais a alfabetização é realizada em nosso país. Consideramos, ainda, que a falta de conhecimentos específicos de linguística na formação do professor alfabetizador é, também, reflexo de políticas para a manutenção da ordem econômica vigente. Entendemos serem discussões sob outra ótica, que questionem a nós, professores alfabetizadores, aos pais e a todos que se interessarem pelo debate da educação no Brasil, “para que a escola alfabetiza?”.

Atualmente, em nosso país, há um debate que questiona a qualidade do ensino nos anos iniciais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o número de analfabetos diminuiu, entretanto, de acordo com as avaliações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa

Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), dentre outras avaliações de larga escala, destinadas a apontar níveis de conhecimentos da população em relação às atividades de leitura e escrita, a qualidade no nível de alfabetização ainda demonstra lacunas significativas para a formação dos alunos. A partir de nossa experiência nos primeiros anos do ensino fundamental, percebemos uma realidade educacional na qual, anualmente, chegam crianças ao final da formação escolar básica sem realizar com proficiência as tarefas de leitura e produção escrita. Realidade que traz para o debate a problemática de quanto tempo se precisa para alfabetizar. Os apontamentos sobre essa problemática não são imparciais, pois o tempo necessário e esperado para a aprendizagem do sistema de escrita está condicionado pelos fatores do tempo histórico que vivemos e que estabelece as demandas desse período, no sentido de definir qual alfabetização queremos.

Na discussão sobre alfabetização e formação de professores, não podemos deixar de considerar os dados apresentados sobre a educação no Brasil, pelos sistemas avaliadores, por exemplo, INAF, ANA, Prova Brasil, SAEB e PISA. São dados que apontam o baixo nível de conhecimentos em leitura e escrita e permitem interpretações sobre o processo de ensino e aprendizagem e seus resultados. No caso da alfabetização, embora consideremos também as limitações⁵ desses sistemas de avaliação, não podemos excluir o que esses indicadores revelam.

As discussões sobre alfabetização seguem por um quadro no qual temos crianças promovidas do ensino fundamental I ao II sem terem concluído adequadamente seu processo de alfabetização. Como consequência da insuficiência de conhecimentos em leitura e escrita, há prejuízos na aprendizagem de outras áreas de conhecimento. Ao tomarmos a questão sobre os anos que as crianças passam na escola e o problema da conclusão de uma etapa escolar sem ter garantida a aprendizagem da língua escrita, ressaltamos que há em curso, no cenário nacional, o programa de formação continuada para professores Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Implantada desde 2013, essa formação tem como princípio a necessidade de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos escolares para evitar a defasagem no ensino da língua escrita. Esse objetivo também é uma das vinte metas traçadas para o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Neste debate sobre o problema da qualidade da alfabetização, encontramos

⁵ Em nossa percepção, provas padronizadas, propósitos relacionados à instrumentalização para o mercado de trabalho, condições objetivas da realização nos contextos restritos das escolas, ausência de regras universais para coesão na realização e correção das provas constituem-se como limitações para legitimidade das avaliações, na perspectiva da educação emancipatória.

conceitos bastante divulgados, como o de analfabetismo funcional para designar quem tenha dificuldade para compreender e interpretar textos (BRITTO, 2007). Porém, essas conceituações estão, muitas vezes, feitas de acordo com a ótica neoliberal que precisa de mão de obra qualificada às suas demandas. De uma necessidade real, trabalhar para poder pagar pelos meios de sobrevivência, o sistema vigente promove discussões a seu favor que engessam o pensar a respeito do processo de alfabetização. Como consequência, tem-se reduzido o conhecimento dos objetivos do processo de alfabetização pela sociedade e, muitas vezes, também pelos professores.

Ao analisar os dados sobre a alfabetização no Brasil, Britto (2007) contraria as afirmações que definem a escola como uma instituição falida, ao destacar a importância da escola como a principal instância alfabetizadora e propõe a análise do *alfabetismo* no Brasil ao invés de *analfabetismo*. Em sua perspectiva, isso consiste em ter uma concepção de alfabetização para uma sociedade voltada à produção da vida, não à do capital, como esses dados geralmente são usados, ou seja, geralmente, em referência à formação de mão-de-obra, ou, ainda, o chamado “pessoal qualificado”. O autor aponta equívocos na interpretação dos dados por parte de órgãos que fazem a pesquisa e na divulgação dos resultados pelos órgãos de imprensa. Para Britto há uma lógica do sim e do não para pensar o alfabetismo, cuja proposta impede notar que:

[...] a escola é muito importante e é absolutamente necessária na organização social e na possibilidade de as pessoas participarem da sociedade. De novo, muda-se o olhar para as coisas, observando o que existe e distinguindo o problema e como intervir na realidade de forma a transformá-la (BRITTO, 2007, p. 32).

A finalidade do processo de alfabetização, muitas vezes, restringe-se a servir como um elemento que possibilitará à criança, ao final de sua formação escolar básica, então adolescente, ser inserida no mercado de trabalho. Inserida com a finalidade de manter o mercado em movimento para gerar lucros destinados aos donos dos meios de produção. Nessa perspectiva, alfabetiza-se somente para essa inserção, pois se trata de uma concepção de educação instrumentalizadora para a área profissional apenas, distante da formação da Escola Unitária proposta por Gramsci. Como nos explica Saviani, Gramsci propôs pensar a educação como meio para o desenvolvimento pleno do homem, com uma escola que propusesse a ruptura com ensino fragmentário (SAVIANI, 2014). Para nós os conteúdos de conhecimento linguístico fazem parte do conjunto de conhecimentos científicos que fortalecem a formação do professor e dos alunos, o que contribui para o desenvolvimento da criticidade e emancipação dos

sujeitos.

Sobre a compreensão do termo complementar aos conteúdos “conhecimento linguístico” usado em nossa pesquisa, em glossário elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE - da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que aborda termos referentes à alfabetização, conhecimento linguístico é um dos termos do glossário, conceituado pela professora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, e é assim definido:

O funcionamento de uma língua envolve a articulação de vários componentes: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). Além destes, temos o conhecimento textual-discursivo que se refere aos modos de produção e recepção dos textos em diferentes situações de comunicação (GUIMARÃES, 2014, on-line).

Esses conhecimentos são elencados pela autora como o conjunto que forma os conhecimentos linguísticos. A autora afirma que o conhecimento linguístico é próprio de todo falante de uma língua, pois ao ir aprendendo a língua, o falante vai se apropriando de um conhecimento implícito ao usá-la. Podemos compreender essa afirmação como característica própria da linguagem oral. Porém, a autora aponta que esse conhecimento implícito se torna cada vez mais explícito na aprendizagem da linguagem escrita:

Na alfabetização, o conhecimento linguístico é constantemente (re) construído quer seja porque vai ocorrer inevitavelmente um confronto entre as modalidades oral e escrita, quer seja porque muito do conhecimento implícito ganhará uma maior explicitação. Assim, torna-se fundamental ao professor saber refletir sobre a língua e seu funcionamento para que possa compreender as hipóteses dos aprendizes (GUIMARÃES, 2014, on-line).

Em nosso trabalho nos interessa o recorte que se relaciona com a explicitação, citada pela autora, pois nosso objeto destaca a linguagem escrita, especificamente, as suas propriedades e o seu ensino. Ao ensino cabe a explicitação da linguagem, elementos aprendidos implicitamente que precisam ser explicitados, uma vez que a natureza da linguagem escrita tem particularidades diferentes da linguagem oral. Além disso, as explicações de Cagliari sobre o ensino da linguagem escrita foram fundamentais para o uso do termo, porque esse autor enfatiza a natureza linguística presente no ensino da alfabetização e a necessidade de o professor ter formação nos conteúdos de conhecimento linguístico. Conforme Cagliari (1993, p.34)

A avaliação de problemas escolares de português não pode ser feita a partir de considerações não linguísticas. [...] A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, **deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter.** Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem (Grifo nosso).

Neste sentido, o autor faz uso do termo conhecimento linguístico para se referir à base linguística que ele defende necessária ao ensino da alfabetização. Ele cita especialmente as áreas da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística que tratam de conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita. Cagliari faz a crítica às explicações inventadas pelos professores para ensinar a linguagem escrita, porque, muitas vezes, tais explicações não apresentam relação com o problema que se apresenta e, mais, entram no lugar de um conhecimento verdadeiro, em outras palavras, próprio da linguagem. Para ele, isso é reflexo da fragilidade dos conhecimentos científicos sobre a linguagem que atrapalham o ensino e a aprendizagem. Ao ensinar sem saber, o professor torna-se parte de um sistema de ensino que forma alunos com conhecimentos insuficientes e, nesse caso, conhecimentos insuficientes sobre a sua língua materna.

Portanto, cabe destacar que usamos o **conceito conteúdos de conhecimento linguístico para indicar os conhecimentos relacionados à linguagem e à língua portuguesa que são próprios e necessários ao ensino, na alfabetização**, uma vez que alfabetizar se trata de um trabalho com a linguagem - oral e escrita. Considerando o papel da escola na transmissão dos conhecimentos culturais, nas diversas áreas do conhecimento, torna-se fundamental investigar sobre os conteúdos de conhecimento próprios do ensino na alfabetização e sua abordagem na formação de professores.

2.2 Psicolinguística

Tratamos, aqui, em primeiro lugar da Psicolinguística, que compreende os estudos sobre os processos mentais envolvidos na aprendizagem da linguagem oral e escrita, as relações entre pensamento e linguagem, ou seja, que se preocupa em investigar o aspecto psicológico da apropriação da linguagem, o que fizemos com base na perspectiva histórico-cultural, com fundamentos em Vigotski e Luria, conforme

apresentado no início deste capítulo da página 18 a 30. As investigações dessa área enriquecem o conjunto de saberes do professor alfabetizador e ampliam sua visão de linguagem para que ele possa de fato ajudar o aluno a progredir na compreensão dos diferentes usos da oralidade e da escrita (CAGLIARI, 1993).

2.2.1 Sociolinguística

Com relação a área da Sociolinguística, seu conteúdo se faz essencial para a tão importante exploração da fala, considerando as variedades linguísticas, para a compreensão do princípio acrofônico⁶ que deve ser desenvolvido desde o início do processo de alfabetização como uma das dimensões responsáveis pela compreensão do sistema de escrita. Além disso, esse campo está diretamente ligado ao sujeito que se quer formar porque a escola transmite valores de preconceito ou de respeito conforme a prática adotada (CAGLIARI, 1993).

Em nossa sociedade e nas salas de aulas diversas formas de falar estão presentes, variando por diferentes razões. Afinal, se uma pessoa nascida em 1930 pronuncia a palavra calça como carça, e o mesmo fato se desenvolva com outra pessoa nascida em 2010, isso indica que há características próprias dessa língua que colaboram para isso (SIMÕES, 2010, ROBERTO, 2016). Roberto (2016, p. 26) destaca essas razões e indica que, além dos fatores relacionados ao sujeito, há fatores também próprios à língua que interferem nas variações:

Muito bem, se o fone é a realização de um fonema e se o fonema pode ser realizado de diferentes formas, estamos falando de **variação**. E a variação ocorre por diversos motivos, uns externos ao sistema linguístico, tais como lugar de origem do falante, profissão, grau de escolaridade, idade etc., outros, porém, condicionados a aspectos linguísticos (Grifo do autor).

Os estudos da Sociolinguística têm por objetivo compreender as variações linguísticas considerando as diferenças regionais, sociais e estilísticas. Por meio do conhecimento da realidade linguística, a escola pode promover um ensino que estabeleça relações com a forma padrão da língua, pautadas no respeito pelos falantes e não no preconceito. O preconceito linguístico tem origem no preconceito social e

⁶ O princípio acrofônico é a chave para a decifração da leitura e diz respeito à correspondência letra e som. Estabeleceu-se, inicialmente, entre os fenícios quando determinaram um som inicial comum em um dado conjunto de palavras a um símbolo gráfico que lembrasse a palavra representada. Finalmente com os romanos a representação deixa de ter ligação entre a palavra e a grafia e restringe-se à relação letra e som. A relação letra e som ampliou-se para além da letra inicial e é empregado em qualquer posição da letra na palavra (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

econômico e está relacionado ao que representa o falante de determinada variação, que tem o seu falar depreciado. O seu falar é atrelado à imagem, muitas vezes baseada em estereótipos, que vêm à mente quando o sujeito fala. Geralmente, essa imagem é relativa aos grupos sociais com dificuldades econômicas. O preconceito linguístico se configura por considerarem erradas as variedades manifestadas por grupos periféricos (CAGLIARI, 1993; BAGNO 2004).

Bagno (2004) mostra como a ideia de erro é estabelecida pela relação entre as variações da língua falada e a gramática normativa, gramática que também apresenta limitações para descrever a língua culta. Assim, o conceito de erro é definido para um falar real que, presume-se, devesse ser orientado por uma idealização da língua:

Quanto à língua falada, fica óbvio que o rótulo de *erro* é aplicado a toda e qualquer manifestação linguística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa, que se apresenta como codificação da “língua culta”, embora na verdade seja a codificação de um padrão idealizado, que não coincide com a variedade culta objetiva (BAGNO, 2004, grifos do autor, p.127).

Podemos entender que o processo de ensino e aprendizagem pode legitimar o preconceito linguístico, que por trás também é social e econômico, como nos ensina Bagno (2004), ou pode enveredar pelo processo que ensine fatos reais sobre a língua, sempre considerando as naturezas de oralidade e escrita, o que é próprio de uma ou de outra. Como vemos, as áreas dos conteúdos de conhecimento linguístico vão se interligando, ampliando e dando sentido ao conhecimento. À escola se apresenta o paradoxo de como tratar as variações linguísticas na sala de aula. Respeitar o falar do aluno é não lhe ensinar o falar que é visto com bons olhos pela sociedade? Massini-Cagliari (200, p. 27) exemplifica a contradição com a qual a escola precisa lidar:

Como o dialeto do aluno (seja ele de prestígio ou não) é perfeito, em termos linguísticos, não haveria razão para a escola não adotá-lo. Entretanto, ocorre que a opção pelo dialeto da comunidade como língua da escola, principalmente nos casos em que tal dialeto não tem muito prestígio, pode confinar o aluno aos limites do seu próprio mundo, condenando-o à sua pobreza, impedindo-o de, ao ampliar seus horizontes, ascender socialmente (não se pode esquecer que a escola é também meio de ascensão social). É neste sentido que a escola se vê obrigada a viver em constante contradição: a de não discriminar o dialeto dos alunos [...] tendo também, por outro lado, que ensinar e incentivar o uso da norma culta, já que o aluno daí só tirará vantagens.

Entendemos que o ensino do falar de prestígio não é determinante para ascender

socialmente o sujeito. A relação está que esse falar de prestígio é característica de um falante com melhores condições econômicas e, portanto, tem mais acesso aos saberes produzidos, saberes marcados pela linguagem escrita (BAGNO, 2004). Não se trata de crer como solução de um problema que na verdade é de raiz econômica, mas de os estudos, também contribuírem para promoção de melhoria nas vidas das pessoas (MASSINI-CAGLIARI, 2001). Consideramos, também, que a escola tem um papel seu próprio e específico na sociedade. No caso do ensino das questões relacionadas à língua, como a alfabetização, cabe-lhe ensinar de forma a ultrapassar o senso comum e atingir o conhecimento mais elaborado produzido historicamente – no caso, a língua padrão, como referência para a escrita.

A diferença permeia a espécie humana e é impossível querer que as pessoas sejam iguais nos seus aspectos físicos, psicológicos e culturais. Essa coesão não é própria da natureza, tampouco dos seres humanos integrantes dela. As pessoas inseridas numa cultura viva convivem com a língua, um produto cultural também marcado pela dinamicidade. Dessa forma, uma unidade para a língua portuguesa, como às outras, não é possível. A verdadeira realidade linguística é composta pelas singularidades (BAGNO, 2004). A esse respeito, Cagliari (1993, p. 86) explicita:

A variação linguística provém não apenas da evolução histórica das línguas e de suas raízes locais, geograficamente delimitada, nem só aparece na sociedade estratificada à maneira das classes sociais e dos grupos étnicos. É encontrada também no comportamento linguístico de uma única pessoa, em diferentes circunstâncias de sua vida, independentemente da classe social ou região a que pertença. Uma pessoa fala com diferenças às vezes notáveis quando numa conversa informal ou em público, representando um certo *status* social. Uma pessoa que lê procura uma pronúncia que nem sempre corresponde à pronúncia de sua fala coloquial. Essa é a variação estilística, segundo a nomenclatura dos linguistas. Todos nós, na verdade, somos de certa forma falantes de mais de um dialeto, os quais usamos de acordo com as circunstâncias.

Desse modo, saber dos fatos sobre a língua para ensinar português desde a alfabetização possibilita ensinar ao aluno como usar essas diferentes variedades. Bagno (2004) e Cagliari (1993) esclarecem um ponto relevante ao ensino: não se pode confundir o respeito linguístico com a ausência de ensino. A realidade é o oposto, pois se trata de um ensino com valores educacionais de respeito às variedades linguísticas, e esse respeito vem do conhecimento, da origem dos diversos falares do país, de esclarecer sobre o prestígio que um modo de falar tem perante outros, porém que esse prestígio não é natural, pois tem cunho econômico (BAGNO, 2004; CAGLIARI, 1993).

De que modo a escola pode cumprir com esses princípios? Respeitar corresponderia então só ensinar a usar oralmente e graficamente os falares dos alunos? Massini-Cagliari (2001, p. 28) faz um importante apontamento:

[...] não discriminar o dialeto do aluno é também incentivar o seu uso em situações adequadas [...] para se aprender a norma culta, não é necessário esquecer e deixar de usar o próprio dialeto. Assim, o ensino da norma culta, por si só, não assume um caráter discriminador dos outros dialetos, se for apresentada e tratada como um dos vários dialetos da língua. Entretanto, o desconhecimento da norma culta pode funcionar como um fator gerador de discriminação, pois esta não é somente um dialeto da língua, mas é um modo de falar prestigioso. Por este motivo, é de fundamental importância que a norma culta seja apresentada aos falantes da língua, principalmente aos de dialetos estigmatizados. Porém, é importante que ela seja mostrada como um dialeto real da língua, que tem estruturas e usos específicos, e não a partir de regras e exercícios que não ensinam nem descrevem a verdadeira estrutura linguística dessa variedade da língua, como ocorre na Gramática Normativa escolar.

Em vista disso, as práticas educativas podem levar em consideração que as primeiras produções dos alunos, na língua escrita, apresentarão muitas relações com a oralidade, uma vez que as experiências languageiras do aluno estão voltadas à linguagem oral. Num momento inicial de aprendizagem da língua escrita, o aluno, geralmente, fará a transposição da fala para a escrita com base em sua própria fala. Portanto, é necessário tornar as relações entre fala e escrita explícitas em sala de aula para que possam ser trabalhadas progressivamente, conforme o desenvolvimento da aprendizagem (MASSINI-CAGLIARI, 2001).

Roberto (2016, p. 131) também discorre sobre o papel da escola e do professor ao conduzir as diferentes realidades linguísticas na sala de aula, apontando que o caminho do ensino perpassa pelo respeito, que é respaldado não na ausência de ensino, mas no conhecimento e apresentação dos diversos modos de falar:

O primeiro cuidado do professor, nesses casos, é não rotular uma criança por apresentar uma fala diferente da esperada. Talvez a primeira pergunta, nesses casos, seria: qual seria a fala esperada? Seria a fala de um grupo socialmente privilegiado? Seria a fala privilegiada pela mídia e pelas gramáticas? Há casos nos quais a pronúncia não padrão é característica da variedade sociolinguística da criança: ela não pode refletir a fala socialmente aceita como de prestígio, mas representa a comunidade linguística à qual a criança pertence. Nesse caso, não compete ao professor tentar modificar a realização da criança, o que caracterizaria preconceito, podendo gerar na criança o fortalecimento de uma interpretação negativa de sua realização. O professor precisa ser quem apresenta à criança as diferentes possibilidades linguísticas da língua materna, e não quem aponta “o certo e o errado”, privilegiando determinada maneira de falar, tida

como socialmente “melhor” e mais bem aceita.

Em suma, o conteúdo dessa área linguística estará presente em todas as atividades no ensino e aprendizagem da alfabetização. É um conhecimento de que o professor-alfabetizador se valerá nas situações de oralidade, escrita e leitura, e o próprio uso que os alunos fazem pode servir para explicações e explorações para a professora ensinar as diferenças entre fala e escrita, mostrar as variações dialetais e o porquê da necessidade de convenções para uma escrita ortográfica (CAGLIARI, 1993).

O preconceito linguístico é resultado de um equívoco histórico que inverteu valores de linguagem falada e escrita. A confusão se deve à compreensão de que a gramática normativa dita como a língua falada deve funcionar. A finalidade das gramáticas foi, justamente, descrever e ajudar na memorização dos padrões de funcionamento da língua e de outras regras referentes. Assim, a linguagem descrita na gramática foi considerada, e ainda é, a língua correta. Conforme afirma Bagno (2004, p. 9)

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer toda essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (Grifos do autor).

Este mesmo autor, para distinguir as duas modalidades da linguagem, faz um comparativo entre rio e igapó como equivalentes à língua e à gramática, respectivamente. Assim como um rio, a língua é dinâmica e está sempre em movimento, enquanto o igapó como a gramática é caracterizado pela estabilidade. A fixação das regras pela gramática ao ser criada assumiu uma nova função. Além de descrever uma presente língua, passou a orientar rigidamente sobre os usos da linguagem (BAGNO, 2004). Em relação à função da gramática, Bagno (2004, p.65) afirma:

Ora, não é a gramática normativa que “estabelece” a norma culta. A norma culta simplesmente existe como tal. A tarefa de uma gramática seria, isso sim, definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes (Grifo do autor).

A partir desse olhar a respeito da gramática, o autor aponta a necessidade de o professor realizar constantes pesquisas acerca dos avanços das ciências da linguagem e

da educação. Por meio de estudos e participação em cursos e projetos discutir o conhecimento apresentado e refletir sobre a relação desses com a sua prática. Dessa maneira, o professor terá melhor preparo para ensinar a forma padrão de usos da linguagem oral e escrita. A forma padrão representa, nesse caso, um conhecimento historicamente acumulado sobre a língua, portanto, é componente da cultura. Uma cultura valorizada em relação às outras formas de uso da língua. De acordo com Bagno (2004), pelo ensino da forma padrão, a escola contribui para integração do sujeito no meio em que vive.

2.2.2 Fonética e Fonologia

Na sequência trataremos das áreas da fonética e da fonologia. Ambas se ocupam da língua a partir de seu material sonoro, porém, cada área analisa esse extrato sonoro por vieses diferentes, como veremos, e, por isso, serão tratadas conjuntamente para conhecimento e distinção de cada uma. Ao ensino da língua interessam os respectivos conteúdos da fonética e da fonologia, justificado pelas inúmeras situações de ensino e aprendizagem apresentadas como desafios aos professores e que podem ser respaldadas nessas áreas. Nas variadas oportunidades de leitura e escrita para o desenvolvimento da língua escrita pelo estudante, o conhecimento fonético e fonológico pode ser apresentado desde os anos iniciais de modo a possibilitar as análises sobre a língua escrita com apoio no raciocínio linguístico. Contudo, frisamos, para tanto é imprescindível o conhecimento do professor, além disso, importa, não só o conhecimento do extrato sonoro da língua, também da estrutura corporal envolvida, como o aparelho fonador, e de fenômenos linguísticos que podem ser explicados com o apoio prático e teórico de ambas as áreas (SIMÕES, 2010; ROBERTO, 2016).

A respeito da necessidade de estudos sobre o viés fônico da língua, a professora Simões (2010, p. 40) se posiciona sobre como o conhecimento do caráter fônico da língua contribui para a compreensão das demais características da língua

Entretanto, a experiência – oriunda da prática obtida na produção/realização de cursos avançados de tópicos de fonologia (pós-graduação *lato* e *stricto sensu*) e da disciplina fonologia da língua portuguesa na graduação – demonstra que o domínio dos fatos e fenômenos do plano fônico da língua subsidia o entendimento dos outros planos da descrição linguística; e que, uma vez compreendida a inter-relação entre os vários planos, a compreensão dos esquemas da língua atualizados na produção de textos se realiza de uma forma mais firme, visto ser sustentada em bases múltiplas: a fonologia explica a morfossintaxe e abre espaços para requintes estilísticos. E estas, a morfossintaxe e estilística, por sua vez, orientam a elaboração

semântica, a produção do sentido textual.

Na afirmação de Simões nos deparamos com outros termos além de fonética e fonologia que também pertencem à linguística. Como estes conteúdos podem auxiliar à escola na formação dos alunos nos anos iniciais? É possível ao professor alfabetizador se apropriar desse conhecimento?

Retomando as áreas em questão, a fonética tem a tarefa de descrever a fala e, desse modo, explicar a realidade fônica de uma língua a partir do estudo da produção de sons pelo aparelho fonador. Seu trabalho ocorre nas dimensões acústica, articulatória e auditiva. As diferentes realizações dos fonemas são estudadas a fim de descrever a fala das pessoas em contextos variados e explicar as variações ocorridas, que podem ser por razões geográfica, social ou individual. Portanto, os diferentes modos de falar são preocupações da fonética. A fonologia, no que lhe concerne, também estuda os sons da fala, porém volta-se para os aspectos de interpretação desses sons produzidos por meio da representação gráfica de um fonema da fala, estabelecendo distinções entre os fonemas de uma língua. A análise dessa descrição possibilita compreender os padrões nas estruturas silábicas e diferenciar uma língua de outra (CAGLIARI, 1993; ROBERTO, 2016; SIMÕES, 2010).

As especificidades dessas duas áreas são apontadas por Cagliari (1993, p.43)

Quando um falante diz, por exemplo, *potxi, txia, tudu, tapa, até*, etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t*, e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que *tx* ocorre somente diante da vogal *i*, e o *t* diante de outro som que não seja *i*. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora *iscada*, ora *escada*. A ocorrência de *i* ou de *e* não muda o significado e, segundo a Fonologia, o *i* e o *e*, neste caso, têm o mesmo valor (Grifos do autor).

Dessa forma, embora sejam áreas da linguística ocupadas com o caráter sonoro da língua, distinguem-se em suas especificidades, conforme também explicado por Simões (2010, p. 18-19):

À fonologia não interessa se o falante chia ou sibila ao pluralizar os nomes. Alvo da atenção dos estudos fonológicos é, por exemplo, a distinção sónica provocada pela presença (ou ausência) do fonema /S/ na construção da forma linguística, o que gera a oposição singular/plural.

Diferentemente da fonética, as variações dialetais não são levadas em conta pela fonologia, pois essas não provocam alterações no significado das palavras. Para a

fonologia importa, por exemplo, diferenciar entre /p/ e /b/ dado que a mudança de um fonema por outro resulta em significados distintos (ROBERTO, 2016).

O conceito de fonema é fundamental nessas áreas, sobretudo à fonologia, já que ela se ocupa das distinções fonemáticas, e importante aos professores alfabetizadores. Um fonema corresponde à menor unidade delimitada na fala. Isoladamente, um fonema não tem significado, mas quando agrupado dentro das possibilidades da língua é que seu sentido aparece (ROBERTO, 2016). O fonema, de acordo com Roberto (2016, p. 22), pode ser assim entendido:

Você sabe o que é um fonema? Pense no que distingue os diversos pares de palavras a seguir: bata e pata; mata e nata, avô e avó, tia e dia, caça e casa. Em todos os casos, temos os chamados pares mínimos, ou seja, pares de palavras em que apenas um elemento sonoro os diferencia. Neste caso, se pensarmos na realização sonora (não na escrita), este elemento corresponderá a um fonema.

Para a linguística, fonema tem um significado próprio, mas comumente é apenas conhecido como “som”. Na verdade, os sons correspondem aos fones, enquanto o fonema consiste numa representação psíquica produzida pelo conjunto de fones. Assim, a língua brasileira de sinais também tem uma unidade mínima pela qual é possível realizar distinções entre os significados, trata-se dos quiremas. Dessa forma, cada fone é um som, e o fonema uma classe de sons, mas em nossa pesquisa, com base na bibliografia de referência, optamos por usar os termos fonema e grafema para tratar da relação som/letra, como costuma ser expressado entre nós alfabetizadores (CAGLIARI, 1993; ROBERTO 2016).

Na língua portuguesa há mais fonemas que letras, pois, os fonemas não são correspondentes ao número de letras. A diferenciação entre fonemas e letras surgiu a partir das contribuições da linguística. Assim, as vogais deixaram de ser identificadas somente como a, e, i, o, u, e passou-se a destacar que as vogais *e* e *o* podem ser produzidas com som aberto ou fechado (SIMÕES, 2010).

Na produção dos sons da fala, o aparelho fonador tem um importante papel, pois a linguagem oral é produto dos órgãos constituintes desse aparelho. O ser humano inicialmente se apresenta como parte da natureza, é, portanto, um ser natural que, posteriormente, torna-se cultural. O exercício de suas atividades culturais criou e cria a estruturação da sociedade, que se sustenta na comunicação realizada pela interação verbal. O aparelho fonador é formado por pulmões, brônquios, traqueia, laringe, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios (SIMÕES, 2010).

Nesse processo de formação dos sons estão implicados os articuladores que são responsáveis pelas modificações na corrente de ar. Os articuladores denominados ativos, que é o caso da mandíbula, língua, lábios, palato mole (ou véu palatino), úvula e pregas vocais se caracterizam pela movimentação para gerar os diferentes sons da fala. Por outro lado, os articuladores passivos, no caso, os dentes superiores, alvéolos, palato duro e fossas nasais fazem parte da articulação, mas não se movem. De acordo com o envolvimento das estruturas do aparelho fonador, na produção dos sons dá-se a sua classificação, que pode ser em vogais, semivogais e consoantes (ROBERTO, 2016).

Uma vogal é produzida quando a passagem de ar que sai dos pulmões e, finalmente, passa pela boca ocorre livremente, sem obstáculos. A palavra consoante corresponde ao termo com vogal porque ela precisa do apoio da vogal para se realizar. Com uma realização caracteristicamente oposta à vogal, uma consoante é produzida quando a passagem de ar é forçada entre os obstáculos que são estruturantes do aparelho fonador (SIMÕES, 2010).

Além das vogais e consoantes, nos vocábulos também surge a categoria que engloba as chamadas semivogais ou glides. São fonemas que apresentam características de vogal e consoante, como o próprio termo semivogal favorece a compreensão de que se trata de uma unidade que é quase vogal, não exatamente, mas comporta característica desse fonema. Essa relação é posta em razão ao serem produzidas, pois geram uma abertura menor que das vogais e maior que das consoantes. A sonoridade dessas unidades nunca ganha destaque na sílaba, considerando que o pico silábico sempre é alcançado pela vogal. Nota-se, portanto, que os glides ou semivogais ocorrem junto de uma vogal, fenômeno conhecido como ditongo (SIMÕES 2010; ROBERTO, 2016).

Podemos compreender com o excerto de Simões (2010, p. 29) a manifestação da semivogal ou do glide

Se já foi dito que a vogal está sempre na base, o grafema [i] – em pai – não é uma vogal plena. Ora, se é a produção livre ou com bloqueio que distingue vogais e consoantes, é lógico que o [i] representa um som vocálico; no entanto, por estar fora da base, tal som desempenha papel típico das consoantes. Então, semivogal é o fonema produzido como vogal, mas que funciona como consoante (no acento ou no declive silábico).

No estudo a respeito dos sons da fala considera-se (1) a passagem de ar, (2) a zona de produção do som, (3) o modo como se produz o som e (4) a vibração das cordas vocais. Quando a (1) passagem de ar ocorre totalmente pela boca, os sons são orais, quando saem também pelo nariz, o som é nasal. No caso das vogais, são designadas

orais a, e, i, o, u encontradas, por exemplo, nas palavras fala, dedo, pote, bolacha, apito, etc. Já as vogais, nas quais a passagem de ar ocorre parcialmente pelo nariz, são classificadas como vogais nasais, que acompanham os fonemas m, n e nh e a vogal ã, presentes, por exemplo, nas palavras que contenham as sílabas ma, me, mi, mo, mu (mamãe, maçã, medo, milho, mamute), am, em, im, om, um (ambiente, dezembro, fim, som, jejum), an, en, in, on, un (andarilho, entrada, indicador, tonto, unguento) nha, nhe, nhi, nho, nhu (cozinha, amanhecer, banhista, ninho, nenhuma (SIMÕES, 2010).

Referente ao (2) local onde o som é formado, os desdobramentos são diferentes para vogais e consoantes. Ao se tratar das vogais, é levado em conta a movimentação da língua; no movimento para frente surgem as vogais anteriores: e (com som fechado e aberto), i; no movimento da língua para trás aparecem as vogais posteriores: o (com som fechado e aberto), u; por fim, com a língua relaxada temos a vogal central: a. No entanto, a respeito das consoantes, o que se leva em conta nesta categorização, são os órgãos que bloqueiam a corrente de ar expirada. As consoantes podem ser (a) labiais: p, b, m, nas quais os lábios superior e inferior juntam-se para a produção do som; (b) dentais: n, d, t, f, v, r, l; nas quais os dentes participam seja em contato com os lábios ou língua; (c) alveolares: s, z, nas quais está envolvida a parte da gengiva que junta a raiz do dente aos alvéolos (cavidade nas quais encontram-se os dentes); (4) palatais: ch, x; j, g; nh, lh, nas quais o céu da boca está envolvido para produção do som; (5) velares (articulação junto ao véu palatino/palato mole): /k/, por exemplo das palavras casa e queijo, e /g/ nas quais participa a parte posterior do céu da boca; (6) uvular: /r/ (presente nas palavras rato e arremate). A úvula se encontra na região do palato mole, é o sininho da boca (SIMÕES, 2010).

Quanto ao (3) modo como se produz o som, a respeito das vogais, considera-se a posição dos lábios, podendo ser arredondadas (alta): i, u; semiarredondadas (média): e, o (com sons aberto e fechado); não arredondada (baixa): a. As vogais semiarredondadas são intermediárias e apresentam uma particularidade: semiarredondada para menos e, o fechado e semiarredondada para mais quando e, o abertos.

Para o modo de produção de som das consoantes, considera-se o desbloqueamento realizado na passagem da corrente de ar que ocorre na expiração, podendo ser *oclusiva* (ou plosivas), cujo som resulta de uma explosão, isto é, o bloqueio é “estourado” abruptamente: /p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/; *constritivas ou fricativas*, cujo som é resultante da descompressão gradual dos órgãos bloqueadores da corrente de ar expelida que produzirá um som arrastado (friccionado): /f/ /s/ /ʃ/(ch, x) /v/ /z/ /ʒ/(g, j); *nasais* resultantes da expiração pelo nariz que ocorre no rebaixamento do véu palatino/ palato

mole: /m/ /n/ /ɲ/(nh); *laterais* são produzidos pelo toque da ponta da língua nos incisivos superiores ou nas gengivas (alvéolos), o que faz com que o ar saia, assim, pelos lados da boca: /l/ /ʎ/ (lh); *vibrantes*, desse modo chamadas porque são produzidas do movimento ondulatório da língua ou da úvula que produzem rápidas batidas: *vibrante dental* (presente em palavras com r fraco, por exemplo amarelo), *vibrante uvular* (presente em palavras com r forte raiz, cachorro) (SIMÕES, 2010).

Referente à (4) vibração das cordas vocais, os fonemas podem ser sonoros ou surdos de acordo com a maior ou menor vibração das cordas. Na língua portuguesa todas as vogais são sonoras, as consoantes, todavia, subdividem-se entre as categorias surda e sonora. São denominados surdos os fonemas cuja vibração das cordas vocais se dá suavemente. De acordo com Simões, 2010, há, inclusive, grupos de estudiosos que sustentam a afirmação de que nos fonemas surdos, as cordas vocais não vibram, porém, a autora contrapõe que, nesses casos, existe uma vibração, mesmo que essa ocorra de modo suave, pois, sem essa vibração não haveria a voz. De outro lado, os fonemas sonoros são decorrentes de uma forte vibração das cordas vocais quando o ar passa pela glote. Com base nisso integram a categoria surda os fonemas: /p/⁷ /t/ /k/ /f/ /s/ /ʃ/ > (ch, x), e sonoras: /b/ /d/ /g/ /v/ /ʒ/ > (g, j) /m/ /n/ /ɲ/ > (nh) /l/ /ʎ/ > (lh) /r/ /ʁ/ > (r forte) /z/ (SIMÕES, 2010).

Nas práticas de alfabetização, muitas vezes, a sílaba é tomada como base para o ensino, pois ela se trata da menor unidade identificada pelos falantes. A percepção dos fonemas compreende uma aprendizagem mais apurada e que faz parte do desenvolvimento da *consciência fonológica*. A sílaba corresponde ao conjunto de fonemas enunciados em cada movimento de expiração ao abrir a boca, sua estrutura conta sempre com, ao menos, uma vogal (SIMÕES, 2010). Embora frequentes, é preciso atenção, nos exercícios de separação silábica, que seguem regras estabelecidas e são feitos na escrita, porém a sílaba está ligada à fala, e, por isso, o objetivo desses exercícios precisa estar definido para não gerar confusões (CAGLIARI, 1993; ROBERTO, 2016).

Simões (2010, p. 27), ao conceituar sílaba, destaca o cuidado com os exercícios de divisão das palavras em sílabas nos anos iniciais e argumenta:

A sílaba é uma entidade *sonora*; portanto, sua apreensão só é possível na língua *oral* e só é captável materialmente pelos ouvidos.

⁷ As línguas que usam o alfabeto greco-latino podem ser representadas foneticamente por símbolos registrados pelo Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Os símbolos fonéticos são registrados entre barras.

Por isso, os exercícios de partição de palavras que são realizados desde as primeiras séries escolares não devem ser entendidos como meio de grafiação da divisão silábica, mas como o aprendizado de normas gramaticais para o corte das palavras na mudança de linha – *translineação* (Grifos do autor).

Na língua portuguesa, não há sílaba sem vogal, e elas podem apresentar dois modos de se estruturarem. As estruturas são designadas simples e complexa. Segundo Simões (2010), a sílaba simples é constituída só de um fonema, portanto só tem base, que é a expressão da vogal. A sílaba complexa possui mais de um fonema, realiza-se em mais de um movimento, ela ainda se estrutura em duas subcategorias: complexa livre, que não tem declive e se encerra na base; complexa travada, esta última apresenta declive, a interrupção da passagem de ar expirado. Costumeiramente os professores alfabetizadores se referem às sílabas formadas por consoante+vogal por sílabas simples, pois, em geral, trata-se da categoria das letras envolvidas. Em suma, para Simões (2010), a estrutura da sílaba levando em conta as fases ou movimentos (acive, ápice, declive) detectáveis nas sílabas, pode ser classificada em sílaba simples e sílaba complexa; considerando ainda que, essa última, desdobra-se complexa livre e complexa travada. Os movimentos que podem ser percebidos na sílaba referem-se às respectivas fases da estrutura da sílaba: ascendente, na qual ocorre o acive. O acive é, portanto, o fonema que se apresenta antes da vogal, pois o ápice é o centro da sílaba. O ápice é o centro da sílaba, no qual a base é a vogal e, por fim, o movimento descendente, no qual se dá o declive. O declive é representado pelo fonema que se apresenta depois da vogal (SIMÕES, 2010).

Conforme Simões (2010, p.29)

Mesmo trabalhando com sílabas complexas (com mais de um fonema), os alfabetizadores escolhem as complexas livres (ou abertas – terminadas em vogal), dada a sua pronúncia mais natural e o favorecimento à previsibilidade estrutural [...].

Nas possíveis formações silábicas alguns fatos linguísticos se apresentam, dentre os quais grupos e encontros consonantais, encontros vocálicos que formam ditongo, tritongo e hiato e dígrafos. Grupos e encontros consonantais não se referem ao mesmo fato, pois, os grupos encontram-se na mesma sílaba. Por exemplo, na palavra flor há a presença do grupo fl, enquanto os encontros consonantais estão presentes na escrita. Esse encontro que notamos no registro da palavra, não é observável, entretanto, na pronúncia. Por exemplo, o encontro rt da palavra carta, apresenta um encontro desfeito

na pronúncia “car-ta”. Dentre os fenômenos promovidos pela fonética, nas práticas educativas e em livros didáticos, é comum ensinar que a presença de an, como na palavra “antes”, trata-se de um encontro, porém, para a fonética na equivale a ã, pois é fonema nasal (SIMÕES, 2010).

Quando numa mesma sílaba existe uma sequência de vogais, há a formação de um encontro vocálico que é denominado conforme a ordem de apresentação das vogais nessa sílaba. Se a sílaba tiver uma estrutura na qual se veja vogal (V) mais semivogal (v) ou vice-versa (como já vimos anteriormente, denomina-se semivogal ou glide) ocorre a formação de um ditongo. Na composição de um ditongo, a vogal e o glide são articulados na mesma sílaba, quando o glide vier primeiro seguido de vogal teremos um ditongo crescente, como na palavra quase, porém, se a vogal vier primeiro e na sequência o glide, teremos um ditongo decrescente, que é o caso demonstrado na palavra noite. Outra formação possível para os encontros vocálicos numa mesma sílaba é estruturada pelo agrupamento de glide+vogal+glide, exemplificado pela palavra Paraguai. Esse grupo vocálico, menos frequente que o ditongo, recebe o nome de tritongo. Por fim, quando vogais aparecem lado a lado na escrita de uma palavra, entretanto separam-se na pronúncia do vocábulo por não serem articulados na mesma sílaba, como no ditongo e tritongo; temos outro encontro vocálico chamado hiato, presente, por exemplo, na palavra ruído (SIMÕES, 2010).

Os dígrafos são outro fato presentes nas sílabas, representados na escrita por mais de um grafema estruturados em consoantes duplas, consoantes repetidas, consoante + (mais) vogal ou vogal + (mais) consoante, mas que representam um fonema único; participam nas palavras grafadas com ss, rr, sc, sç, ch, nh, lh, gu (quando seguido da vogal e ou i), qu (quando a próxima letra da grafia for e ou i), am, an, em, en, im, in, om, on, um, un. Entretanto, no processo de ensino e aprendizagem é necessário considerar que na translineação há dígrafos que, ao serem registrados, devem permanecer na mesma sílaba, enquanto outros devem ser registrados separadamente, em sílabas distintas. É o caso, por exemplo, que acontece com os dígrafos das palavras passar, correr e nascer (SIMÕES, 2010).

Vimos que as vogais são realizadas pela livre passagem da corrente de ar expirado, mas no caso das vogais nasais, a passagem do ar não ocorre livremente, há o rebaixamento do palato mole, resultando num bloqueio que força parte do ar expiratório sair pelo nariz. A nasalização é registrada de duas formas, com o til (~) ou uma consoante nasal no declive silábico (m ou n) (SIMÕES, 2010; ROBERTO, 2016).

Podemos encontrar a utilização dos termos nasalização/nasalação e nasalidade;

no entanto, de acordo com Roberto (2016, p. 51), embora não haja consenso na literatura, os termos representam fenômenos distintos

Considera-se **nasalização** os casos nos quais as chamadas vogais nasais se distinguem das vogais orais, o que se pode constatar por meio de pares mínimos, tais como *pão/pau*, *ventar/vetar*, *tinto/Tito*, *contar/cotar*, *juntar/juta* [...] Há, contudo, um grupo de vogais que podem se realizar como nasalizadas em algumas variedades apenas. Nesses casos, a substituição da vogal nasalizada por uma oral e vice-versa não altera o sentido da palavra. É o caso de palavras como c[a] neta/ c [] neta, j[a] nela/ j[] nela, b[a] nana/ b[] nana. Esses casos configuram **nasalidade** (Grifos do autor).

Um fato ortográfico, relacionado com a nasalização, que na maioria das vezes tem seu ensino apoiado apenas no decorar, poderia ser discutido com base no argumento fonêmico que o sustenta. Trata-se do uso de m na escrita antes de [p] e [b]. Essa regra tem uma explicação que se deve ao modo de articulação dos sons: os três fonemas /p/ /b/ /m/ se reproduzem nos lábios, são consoantes labiais e, por essa razão, há uma comodidade articulatória, isto é, é mais fácil pronunciar /m/ quando se passa por /p/ ou /b/, pois não é necessário mudar a posição dos lábios. Outro fato, que não é comum em nossa região⁸, mas, sim, em outras regiões do país, na fala e escrita dos alunos, é referente às palavras terminadas em ndo, nas quais a dental [d] é excluída nas terminações, gerando a troca pela terminação em -no, fato que também se explica pelo argumento fonêmico, pois isso ocorre devido ao modo semelhante de articulação de [n] e [d] (SIMÕES, 2010).

Simões (2010, p.34) explica como tal fato se manifesta no aparelho fonador e como procuramos, geralmente, articular os sons de modo mais confortável

Para testar, experimento pronunciar algo como *pente* forçando um /m/ como travador. Logo você sentirá o incômodo da articulação na passagem para a sílaba seguinte. Idem se quiser forçar um /n/, ao pronunciar algo como *tampa*. Ainda que esta ilustração se apoie em situação de exceção, serve como demonstração do argumento fonêmico que teria originado a convenção em questão: antes de [p] e [b] só se escreve [m]. Ainda se pode prestar à testagem, a constatação do apagamento da dental nas terminações -ndo, do que resultam formas em -no, jamais em -mo. Isto também pode servir de documento para a de documento para a distinção articulatória dos travadores nasais.

O outro termo semelhante que tratamos, o fenômeno neutralização, por seu turno, ocorre quando o traço distintivo entre as possíveis realizações fonéticas de um

⁸ Região sudoeste do Paraná.

grafema se apaga (SIMÕES, 2010; ROBERTO, 2016). Roberto (2016) afirma sobre a neutralização

Há casos nos quais a variação reflete a perda de características distintivas entre dois fonemas da língua em determinados contextos. Tome, por exemplo, a palavra “coração”, que pode ser pronunciada com o “o” fechado ou aberto (compare, por exemplo, a pronúncia de cariocas e baianos). Nesse caso, o que ocorre é um fenômeno chamado **neutralização**, ou seja, dois fonemas, /o/ (timbre fechado, como em “avô”) e / / (timbre aberto, como em “avó”), distintos entre si (a prova de que são fonemas distintos da língua é a presença de pares mínimos como *avô/avó*), acabam perdendo suas características distintivas, sendo apenas duas possíveis realizações num contexto específico (neste caso, em sílabas pretônicas, ou seja, em sílabas anteriores à sílaba tônica) (Grifo do autor, p. 35).

Ainda a respeito da estrutura silábica e em relação ao fenômeno da neutralização, no final de uma sílaba podemos notar o arquifonema, que representa um conjunto de fonemas possíveis para determinado símbolo (SIMÕES, 2010; ROBERTO, 2016). Para Roberto (2016, p. 35)

Ora, se entendemos que o fonema é a representação mental de uma classe de fones, quando ocorre neutralização, temos uma abstração ainda maior. Neste caso, temos o que chamamos de **arquifonema**. Os arquifonemas representam as neutralizações de fonemas e é comum serem representados entre barras verticais | |, quando representados isoladamente, e com letras maiúsculas (geralmente convencionadas pelos estudos fonológicos).

Quando ocorre essa perda de distinção, promovida pela neutralização, na pronúncia de um dado fonema, o apagamento dessa distinção não altera, no entanto, o significado do vocábulo, e essa característica denomina-se alofonia, conforme afirma Simões (2010, p. 37):

Já é possível definir *alofonia* como variação da realização de um fonema da qual não resulta qualquer interferência sígnica. Melhor dizendo: a variação alofônica tem efeito apenas fonético, pois não altera o signo, não provoca ruído na comunicação, não muda o significado contextual. Tanto faz dizer *sal* com travador consonantal ou vocálico que seu significado será o mesmo.

Destacamos anteriormente que existem em nossa língua fatos que aprendemos na escola como uma regra, mas que, além de decorar o mecanismo, podemos compreendê-lo quando notamos o argumento fônico que o sustenta. Na fase de aquisição da linguagem, ocorrem processos fonológicos que visam a diminuir a dificuldade articulatória para aquele vocábulo, porém, isto também ocorre entre adultos

(ROBERTO, 2016).

A compreensão dos processos fonológicos torna-se útil ao professor alfabetizador, pois,

Dessa forma, um processo fonológico atua na facilitação da realização de dado som ou grupo de sons, seja pela criança, em fase de aquisição da linguagem, ou pelo adulto em sua fala cotidiana. O estudo dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua, tais como mudanças da língua (estudo diacrônico), variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos diversos) e questões de aquisição da linguagem (já que diferentes processos costumam se manifestar com frequência nessa fase) (ROBERTO, 2016, p. 117)

Roberto (2016) explicita que, na literatura, há variações na classificação quanto à quantidade dos processos fonológicos, mas, indica que esses processos podem ser categorizados em quatro grandes grupos, a saber, apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição.

- **Apagamento ou supressão**

O processo de apagamento ou supressão caracteriza-se pela queda de uma vogal (exemplos: obrigado > brigado), consoante (correr > corrê; drible > dible; barata > baata), semivogal (dinheiro > dinhero; passou > passo) ou sílaba (fósforo > fosfo) de um vocábulo (ROBERTO, 2016). A posição do elemento apagada também influencia na classificação, que podem ser assim denominados:

Quadro 1. Processos de supressão

Aférese	Síncope	Apócope
Apagamento de fonemas no início do vocábulo. Por exemplo está > tá	Apagamento de fonemas no interior do vocábulo. Xícara > xicra	Apagamento de fonemas no final do vocábulo. Por exemplo: tomar > tomá

Fonte: Dados da pesquisa, 2017. Elaboração da autora a partir do referencial de Roberto (2016, p. 121)

- **Acréscimo**

Neste processo ocorre o acréscimo de uma vogal ou semivogal no vocábulo (ROBERTO, 2016). Esses acréscimos podem se apresentar das seguintes formas:

Quadro 2. Processos de acréscimo

Epêntese	Ditongação	Prótese	Paragoge
Acréscimo do apoio vocálico após letras mudas (Pneu > peneu) ou após grupo de consoantes (prato > parato)	Surge o acréscimo de uma semivogal (arroz > arroiz, nascer > naiscer)	O acréscimo aparece no início (lembrar > alembrar)	O acréscimo aparece no final do vocábulo, comum em palavras estrangeiras (internet > internete)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017. Elaboração da autora a partir do referencial de Roberto (2016, p. 122)

Também ocorre a epêntese simples, observável quando um encontro vocálico é incômodo à pronúncia, por exemplo, na palavra Andréa, é comum surgir a pronúncia /y/ entre /Ea/ na forma de semivogal (SIMÕES, 2010). A afirmação de Simões (2010, p. 39) esclarece como o fenômeno desenvolveu-se historicamente

Essa é uma tendência histórica. Em formas como europeu, a flexão de gênero resultou em europeia, na qual o /y/ se fez incorporar até na grafia. Por conseguinte, modernamente, nomes próprios terminados em [ea] passaram a ser registrado com [éia], oficializando a epêntese.

- **Transposição**

Caracteriza-se pela alternância de fonemas dentro de uma mesma sílaba ou entre sílabas do vocábulo, por exemplo: dentro > drento, lagarto > largato, sílaba > síbala. A transposição pode ocorrer, ainda, entre acentos (rubrica > rúbrica, recorde > récorde) (ROBERTO, 2016).

- **Substituição**

Os processos fonológicos por substituição são os mais comuns e se caracterizam pela substituição de um fonema por outro ou de alguma característica do vocábulo (ROBERTO, 2016). Entre os processos de substituição, Roberto (2016) destaca:

- Assimilação: um fone assume traços de um fone próximo, que pode estar em posição anterior ou posterior a ele no vocábulo, por exemplo: bravo > brabo;
- Desassimilação: um fone perde traços próprios para se diferenciar de um fone próximo, também anterior ou posterior a ele. Por exemplo: voo > vou;
- Fortalecimento: uma articulação mais frouxa é trocada por outra que necessita mais esforço, por exemplo: /v/ por /b/;
- Enfraquecimento: o processo é contrário, troca-se uma articulação de maior esforço por outra mais frouxa;

- Labialização: o fonema assume a característica da articulação bilabial;
- Plosivização: o fonema fricativo é substituído por uma articulação plosiva;
- Harmonia vocálica: uma vogal assume traços de outra para gerar igualdade ou semelhança. Por exemplo, vamos > vomos;
- Sonorização: produzir fonemas plosivos, fricativos e africados surdos como sonoros. Por exemplo: subsídio > subzídio, decote > degote;
- Dessonorização: se na sonorização, o fone assimila traços de outro fone para ganhar sonoridade, aqui ele perde a sonoridade. Por exemplo: gato > cato;
- Palatalização: um segmento assume um som palatal, por exemplo: leite > [ˈlej.tʃɪ];
- Sândi: quando ocorre um sândi externo fechado, a palavra termina em consoante e a palavra seguinte inicia por vogal e, desse modo, há uma ressilabação, como em mar alto, lápis azul, sal amargo. Também é denominado sândi externo fechado quando a palavra termina em vogal átona e a seguinte começa por vogal, como nas contrações com preposição dele e ocorrendo a crase se as vogais forem idênticas, por exemplo: às. Um sândi interno fechado, por sua vez, apresenta os alomorfes do prefixo in antes de vogal, que passam a se apresentar como nas palavras inepto e inóspito. O sândi externo surge quando ocorrem mudanças como, por exemplo, na expressão “com a gente” em que essas três palavras passam a ser realizadas por [kwa. ˈʒẽ.tʃɪ]. O sândi, nesse caso, se caracterizou pela junção dos vocábulos com;a ao vocábulo gente;
- Substituição de líquida ou rotacismo: ocorre quando /l/ é trocado por /r/ e vice-versa, embora a autora Roberto (2016) indique que, em estudos há autores que denominam a contrapartida, /r/ por /l/ de lambdacismo. O rotacismo se apresenta com grande frequência como fenômeno fonológico, porque fonemas líquidos apresentam traços semelhantes, o que favorece essa troca. Por exemplo: Flamengo > framengo, praia > plaia;
- Semivocalização de líquida: é um fenômeno que se estabelece quando há a substituição de uma líquida por uma semivogal, por exemplo: carne > caine, bola > bóua
- Anteriorização: ocorre quando há a substituição de um fonema por outro anterior; a troca de uma velar por uma alveolar, alveolar por palatal, etc, por exemplo churrasco > surrasco. Para entender a relação de letras anteriores e posteriores, Roberto (2016) apontou neste quadro como se encaminha essa

apresentação

- Posteriorização: significa, por sua vez, o oposto da anteriorização. Neste fenômeno, um fonema é substituído por outro posterior, por exemplo: salsicha > salchicha
- Alçamento: ocorre a substituição de uma vogal por outra mais alta, como podemos observar em palavras grafadas com átonas no final (/e/; /o/), que passam a realizar os sons de /i/; /u/. O alçamento também pode aparecer como resultado da busca por harmonia vocálica, visto, por exemplo, nas realizações: menino > mininu, perigo > pirigu.

A ressilabação ocorre como resultado do sândi ocorrido no interior do vocábulo ou nos limites com outras palavras. Na ressilabação duas sílabas ao entrarem em contato promovem o desaparecimento de uma delas, geralmente, a átona final, mais fraca. Essas formas de sândis são classificadas em (1) elisão – ocorre a supressão de um elemento fonético-fonológico, principalmente, da vogal /a/. A aférese, a apócope e a síncope, conforme vimos, são tipos de elisão. Exemplos: merenda escolar > merend[e]scolar; (2) ditongação no sândi ou sinalefa – surge quando há a formação de ditongos envolvendo a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, mas para isso, uma das vogais deverá ser alta e átona, do contrário, se as duas forem tônicas, estabelece-se um hiato. Exemplos de ditongação interno ao vocábulo e externo, respectivamente: teoria t[ju]ria, terno azul tern[wa]zul; (3) Degeminação ou crase – surge com a junção da preposição a (átono) com o artigo ou pronome substantivo demonstrativo as (átono), ou com a inicial de qualquer pronome demonstrativo. Exemplos: Fui na festa > fui à festa; Refiro-me sobre aquele filme > Refiro-me àquele filme. A crase pode se apresentar em variadas situações, como quando uma palavra terminada por um determinado som coincidir com o som inicial da próxima palavra, promovendo uma só realização sonora. Por exemplo: vejo usinas > vej[u]sinas.

O conhecimento dos processos fonológicos irá auxiliar o professor na distinção desses entre possíveis desvios fonológicos. Certamente que esta última categoria é tratada pelo profissional da fonoaudiologia, no entanto, ciente das diferenças, o professor pode ajudar e apoiar à família e à criança ao sugerir o encaminhamento, quando necessário. Para tanto, é necessário tornar claro o conceito de desvios fonológicos. De acordo com a autora Roberto (2016), os desvios fonológicos provocam alterações na fala que, ao contrário dos processos fonológicos, persistem mesmo após o período de apropriação da linguagem, que se dá por volta de 5 e 6 anos. Tais alterações tornam a fala da criança incompreensível sem que haja disfunções na articulação, ou

causas fisiológicas ou neurológicas para explicá-las (ROBERTO, 2016).

A compreensão da relação entre os sons é fundamental para o processo de alfabetização, mas, como vimos a respeito da linguagem, a apropriação da linguagem escrita perpassa pela compreensão de sua função simbólica, por isso, além da relação entre os sons da fala e as letras, ou melhor, no caminho para alcançar o objetivo do entendimento dessa relação, nas primeiras apreensões para a criança deve vir a percepção das diferenças entre desenho e escrita. Conforme Massini-Cagliari (1999, p. 11)

A diferença entre, por um lado, desenhos, figuras, fotografias e, por outro, a escrita reside, principalmente, na maneira pela qual elas representam o “mundo”. Desenhos, figuras e fotografias, em geral, representam o mundo de maneira *direta*. A escrita, por outro lado, representa a **fala**, a **linguagem**, e é a linguagem que vai representar o “mundo” (Grifo do autor).

Além disso, os desenhos podem receber mais de uma interpretação, a escrita, por sua vez, recebe uma interpretação única porque fará a representação dos sons da palavra e não da ideia. Conforme Massini-Cagliari (1999, p.18), a criança precisa compreender sobre as letras que [...] “Elas são desenhos que têm a função específica de representar a linguagem, mas pelos seus sons. Neste caso, para se chegar às ‘ideias’ registradas pela escrita, ou seja, às **palavras**, é preciso antes decifrar esses sons que as letras representam”. As letras que compõem uma palavra contêm em si uma categorização funcional, isto é,

Neste sentido, a *categorização funcional* das letras tem a ver com o **valor** que cada uma delas tem dentro do sistema de escrita. Em outras palavras, o que determina que uma letra possa ser chamada de “A” não é apenas o seu aspecto gráfico, mas o fato de ela poder assumir, dentro do sistema de escrita do português, as posições que o nosso sistema reserva para essa entidade abstrata “A”, ou seja, o **valor** de “A” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 36, grifo do autor).

Em face disto, a criança tem um segundo problema a resolver, é necessário perceber as diferenças entre as letras (LEMLE, 2011) no aspecto do registro e da produção de sons. Na percepção e aprendizagem dos diferentes sons da fala, outro conhecimento que a criança terá de formular é a compreensão do princípio acrofônico (Associação do som à letra), denominada também de correspondência grafo-fônica ou correspondência grafema-fonema, uma importante chave no ensino da alfabetização para a compreensão do sistema de escrita. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 36),

[...] percebe-se que cada letra possui um *nome* e que, no nome de cada letra, já está representado um dos sons que essa letra pode representar, dentro do sistema – é o chamado “princípio acrofônico”. No entanto, o alfabeto, através do princípio acrofônico que adota, isoladamente, não pode prever todas as utilizações, ou seja, todas as funções que cada letra pode assumir dentro do sistema de escrita. Isto porque nem sempre uma letra como “A” vai representar exclusivamente o som de /a/, previsto pelo princípio acrofônico. Existem palavras, em português, em que a letra A representa o som de /ã/, como em “cama”, som de /ai/, como em “paz”, som de /u/, como em “fizeram” (realizado como “fizeru”), etc. Sendo assim, o que determina o **valor** de cada letra dentro de um sistema de escrita como o nosso, que não é puramente fonográfico nem ideográfico, mas mistura aspectos de ambos, é a ORTOGRAFIA.

No entanto, como Lemle (2011) nos mostra, dada essa compreensão entre sons e letras, a criança precisa aprender que isso não se dá de modo regular. Nesse sentido, a compreensão da relação entre sons e letras abrange a criança compreender que essa relação não é biunívoca, portanto, pode ser a) um som para uma letra; b) um som para uma letra, conforme a posição em que a letra se encontre; e última, considerada a mais complexa dessa ordem c) mais de uma letra para um som. Sobre essas relações para a criança, a autora nos explica, do mesmo modo que Cagliari (1993), Bagno (2004) e Massini-Cagliari e Cagliari (1999), a compreensão do significado do erro nesse período da aprendizagem como reflexos das análises que a criança emprega ao escrever (LEMLE, 2011).

A elaboração de conhecimentos não se restringe à compreensão do princípio acrofônico e suas relações, a criança precisa ter conhecimento da organização espacial da escrita e do conceito de sentenças, iniciadas pela letra maiúscula e concluídas no ponto final, porém, o reconhecimento das sentenças vem secundariamente à aprendizagem da relação entre sons e letras (LEMLE, 2011).

2.2.3 Morfologia, Sintaxe e Semântica

A discussão a respeito dos conhecimentos morfológicos, semânticos, sintáticos e a relação deles com alfabetização é guiada pela concepção de linguagem como forma de interação, o que representa uma proposta contrária de ensino de língua portuguesa centrada nos estudos de gramática normativa (CAGLIARI, 1993; TRAVAGLIA, 2013). A prática educativa respaldada na decoreba de nomenclaturas e indicações isoladas a respeito da língua, isto é, sem explorar a relação com seus usos sociais, representa uma concepção que vê o sujeito envolvido e a língua como elementos fixos e que, muito

menos, considera, nessa visão, a relação entre eles

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH; ELIAS, 2011, p.33).

Uma proposta de estudo nas áreas da morfologia, sintaxe e semântica pode evocar para o professor alfabetizador uma imagem de um ensino gramatiquero, porém, se pensarmos que uma concepção crítica de alfabetização está pautada no conhecimento científico, nesse caso, da linguagem e suas práticas, não há por que desconsiderar a importância desses conhecimentos. Refletir a respeito do papel desses conhecimentos na alfabetização é útil ao professor, sobretudo porque a implicação desses conhecimentos para a alfabetização não é a mesma que para o ensino fundamental II (CAGLIARI, 1993; TRAVAGLIA, 2013).

Há uma orientação dos estudiosos, no entanto, comum a essas duas etapas da educação básica, que consiste em realizar o ensino da língua portuguesa, tomando em conta que o professor alfabetizador também é um professor de língua, a partir das situações variadas de uso da linguagem oral e escrita. Portanto, o ensino dos conhecimentos em questão não deve depender da metalinguagem, mas da reflexão sobre seu uso e sobre as possíveis finalidades ao empregá-los. Por outro lado, as questões estruturais da língua não precisam ser um tabu, como afirma Roberto (2016,) para o professor alfabetizador. Até mesmo para analisar e organizar o ensino, a inserção nos estudos de conteúdos de conhecimento linguístico concorre para a formação do professor e do aluno, sob formas diferentes. O professor não precisa ensinar nomenclaturas, nem lidar com todos os conteúdos estruturantes da língua, nesta etapa escolar, mas precisa conhecê-los a fim de selecionar o conteúdo e avaliar as melhores formas para o ensino, sem descuidar que os objetivos sejam condizentes ao nível de aprendizagem dos alunos (CAGLIARI, 1993; ROBERTO, 2016; SIMÕES, 2010; TRAVAGLIA, 2013).

O campo da morfologia se ocupa de estudar a formação de palavras a partir da menor unidade de som com significado. Essas unidades são denominadas morfemas. A partir da união de morfemas, formam-se palavras ou sintagmas. Para entender a conceituação de sintagma, destacamos o apontamento de Cagliari (1993, p. 44)

Às vezes juntamos morfemas formando palavras, ou seja, unidades separadas na escrita por espaços; outras vezes juntamos palavras formando um significado especial, que são os sintagmas. Por exemplo, em *pé da mesa*, as três palavras formam um sintagma com um significado único, próprio dessa expressão. Não é, nem pé nem mesa, é o pé da mesa.

No glossário elaborado pelo Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, morfologia é assim definida pelo professor da UFMG Luiz Carlos de Assis Rocha

Morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, a formação e a flexão das palavras. O estudo da estrutura compreende o reconhecimento e a descrição dos elementos constitutivos do vocábulo: raiz, radical, tema, vogal temática, prefixo, sufixo e desinência. O estudo da formação de palavras abrange os processos existentes na língua, de que se servem os falantes, para a criação de novos itens lexicais. Existem três processos em português: a derivação, a composição e a onomatopeia. A flexão se preocupa com a possibilidade que têm os vocábulos de apresentar – por meio de desinências (ou sufixos flexionais) – variações para expressar determinadas categorias gramaticais (gênero e número nos nomes e pessoa, número, tempo e modo nos verbos). Pode-se falar, portanto, em flexão nominal de gênero (masculino/feminino: garot-o/garot-a) e de número (singular/plural: colégio/ colégio-s) ou em flexão verbal de pessoa (1ª, 2ª e 3ª: canta-mos), de número (singular/plural: canta-s), de tempo (pretérito imperfeito: canta-va) e de modo (canta-rá: indicativo, canta-sse: subjuntivo). Em canta-va, canta-rá e canta-sse, as desinências acumulam as funções de tempo e modo (ROCHA, 2014, on-line).

As palavras podem ser morfologicamente simples, quando são formadas por um morfema, por exemplo, flor, ou morfologicamente complexas, quando são formadas por dois ou mais morfemas, por exemplo na palavra florzinha (flor + inha). Dentro dos morfemas há duas categorias, denominados raízes e afixos. A raiz corresponde ao núcleo mínimo e os afixos podem ser subdivididos em (1) prefixos, que são os afixos localizados antes da raiz e (2) sufixos, os afixos localizados depois da raiz. Além disso, na compreensão das construções morfológicas, os morfemas ainda podem estar na classe das flexões ou das derivações. As flexões possibilitam identificar nos substantivos e adjetivos, o gênero (garot- o, garot- a) e o número (garot-o, garoto-s), e nos verbos, o modo-temporal e o número-pessoal (cant-e, cant-asse, cant-a, cant-ava). As derivações podem ser prefixais (*releitura*) ou sufixais (*padeiro*) (MOTA, 2009).

Alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar a relevância da consciência morfológica para a alfabetização. É possível notar divergências entre os estudiosos, porém, aqueles que afirmam a influência positiva da morfologia sobre a aprendizagem

da linguagem escrita defendem que a consciência fonológica não é a única responsável positivamente pela apropriação da língua escrita, ao lado dela, a consciência morfológica pode auxiliar, principalmente, na escrita (MOTA, 2009).

A fonética e a fonologia, como já vimos, têm grande importância para a aprendizagem da linguagem escrita, sobretudo, pelo princípio acrofônico se constituir na chave para a decifração de nossa língua. Embora nosso sistema de escrita seja alfabético ortográfico, não um sistema fonético, tais dimensões da linguística, que lidam com o material sonoro da língua, são enfatizadas na alfabetização, pois as relações entre a fala e a escrita são bastante transparentes. A transparência corresponde ao grau de paridade entre os fonemas e a forma de registrá-los, assim, um sistema linguístico pode ser transparente ou opaco. As relações entre fala e escrita nas línguas inglesa e francesa, por exemplo, são opacas em relação ao português brasileiro. Nessas línguas citadas como exemplos de sistemas menos transparente, a consciência morfológica tem papel fundamental (CAGLIARI, 1993; MOTA, 2009; ROBERTO, 2016; SIMÕES, 2010).

A consciência morfológica, contudo, auxilia o leitor a compreender o significado das palavras, pronunciá-las e a dirimir dúvidas em grafias de palavras, por exemplo, laranjeira. No caso dessa palavra, considerar que laranja se escreve com j ajuda a eliminar a possibilidade da letra g no registro (MOTA, 2009). Ao fazer apontamentos sobre o ensino de relações fonológicas regulares e irregulares indica, também, como os conhecimentos morfológicos podem auxiliar na aprendizagem do sistema de escrita

Não caberia ao professor ensinar uma relação fonográfica regular, adotando-se aqui os termos de Moraes (2010), da mesma forma que ensinaria as relações irregulares (ou, como chama Scliar-Cabral, os contextos competitivos). Enquanto as primeiras podem ser exploradas pelas regras em si (Scliar-Cabral, 2013, 2014a, 2014b), o último grupo exigirá outras estratégias, muito mais mnemônicas. Essas relações irregulares também podem ser exploradas, ao menos algumas delas, com auxílio de conhecimentos morfológicos que ajudam a resolvê-las. Saber distinguir quando usar o sufixo *ês* e o sufixo *ez*, por exemplo, resolve um caso de contexto competitivo. O mesmo vale para inúmeros outros sufixos da língua (ROBERTO, 2016, p. 160-161).

Travaglia (2013, p. 74), ao discorrer sobre o tratamento didático quanto ao ensino de formação de palavras, no grande campo do vocabulário, propõe considerar

[...] 8) Formação de palavras: Prefixos – prefixação; Sufixos – sufixação; Composição – radicais e raiz. Mostrar a composição apenas em casos bem simples e evidentes e de uso mais frequente: beija-flor, guarda-roupa etc.; Siglas. Mostrar como são feitas e o que significam as usadas em textos ou no meio social dos alunos (sigla da escola, dos bancos da cidade, de órgãos da prefeitura etc.); Outros processos que

porventura ocorram em material usado em sala de aula. [...].

Desse modo, a proposta para o trabalho em sala de aula a respeito da formação de palavras abrange a morfologia derivacional (prefixal e sufixal), a composição de palavras em casos simples e frequentes e as siglas. Na morfologia derivacional, podem ser explorados os valores de sufixos frequentes como *inho*, *ão* e *eiro* (TRAVAGLIA, 2013). Os pesquisadores que apontam a contribuição da consciência morfológica ao lado da consciência fonológica indicam, contudo, que novas pesquisas são necessárias para dar conta de responder em que medida a consciência morfológica contribui para a alfabetização independentemente de outras habilidades metalinguísticas (MOTA, 2009).

Ao se valer dos conhecimentos da morfologia no ensino, o professor ajuda o estudante a reduzir as regularidades das quais precisa se apropriar para o uso proficiente da língua e das regras na hora de transformar palavras (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). As autoras Martins e Marsiglia (2015, p. 65) ressaltam a contribuição dessa área

Exemplifiquemos com a palavra *casa*. Ela é formada por quatro letras, grafemas e fonemas. Ao escrever *casebre*, se o aluno souber que o morfema lexical é *cas*, não terá dificuldades em variar o morfema gramatical sem ter dúvidas sobre o uso do <s> ou <z>. Exercícios dessa natureza devem ser propostos aos alunos [...] primeiro com ajuda e depois com maior grau de dificuldade, seja pela independência na realização ou pelo tipo de tarefa – complexificar de palavras para frases e textos. Essas aquisições vão garantir que os alunos avancem rapidamente na ortografia adequada de variações das palavras, assim como facilitarão a assimilação de outros conceitos relacionados a outras partes da gramática.

A combinação dos morfemas resulta em palavras ou em sintagmas que, de acordo com o que vimos, são unidades de significado. A sintaxe é a área responsável por estudar a combinação linear dos morfemas, é ela que se ocupa em explicar a lógica usada para a construção de frases e o que é possível em nosso sistema linguístico (CAGLIARI, 1993; TRAVAGLIA, 2009). Para Martins; Marsiglia (2015, p. 66)

A sintaxe é a parte da linguística que estuda a estrutura da sentença: sua disposição, a lógica e a relação das palavras em uma frase (TRASK, 2004). As funções sintáticas das palavras na oração são: sujeito, predicado (termos essenciais da oração), objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, complemento nominal (termos integrantes da oração), adjunto adnominal, aposto e vocativo (termos acessórios da oração). A análise de períodos compostos (coordenação e subordinação), concordância e regência são outros campos da sintaxe.

À medida que as crianças vão avançando na aprendizagem da linguagem escrita,

são estimuladas a prestarem atenção na forma como organizam o que escrevem, buscando ajustar as necessidades da comunicação. Desse modo, a organização da produção escrita influencia na coerência do conteúdo (ANTUNES, 2009). Segundo Antunes (2009, p. 93-94) a escolha da sequência do que se deseja dizer num registro não se dá aleatoriamente

Dessa forma, construir um texto, capaz de funcionar sociocomunicativamente num contexto específico, é uma operação de natureza também lexical e gramatical. Quer dizer, não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tampouco optar por qualquer sequência de frases. Por exemplo, não posso, indiferentemente, usar as palavras “estável” ou “instável”; ‘amoroso’ ou ‘amigável’; não posso, indiferentemente, usar o verbo ‘ser’ ou o verbo ‘estar’; usar o sintagma ‘no qual’ ou ‘do qual’; usar o pronome ‘que’ ou o pronome ‘onde’; usar o artigo indefinido ou o definido; não posso, ainda, em qualquer lugar, suprimir o artigo. Tudo está submetido a uma série de restrições, que constituem, no final, o conjunto das regularidades de cada língua.

A escolha das palavras, a organização delas, no que se pretende registrar, e a relação desses elementos com a coerência podem ser estudadas tanto pela sintaxe ou pela semântica, aliás, como é possível observar no decorrer do texto, as áreas da linguística se inter-relacionam (CAGLIARI, 1993; ANTUNES, 2009).

Tais elementos podem ser trabalhados coletivamente para mais tarde serem resolvidos de modo individual. O trabalho do professor, nesse sentido, irá contribuir para que o aluno aumente seus recursos comunicativos (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008). Pela observação de Bortoni-Ricardo e Sousa (2008, p.24), a respeito da ação de uma professora, é possível exemplificar como os conhecimentos de sintaxe entram nas aulas

Outra estratégia da professora foi apoiar-se na competência que os alunos têm como falantes nativos do português para levá-los a optar por uma estrutura sintática não pleonástica (isto é, que evita repetições desnecessárias que não são bem aceitas na língua escrita). Foi o que ela fez quando escreveu o que as crianças disseram: “A gente tá te mandando um abraço pra você” e depois as levou a perceber que o pronome “te” cumpria a mesma função comunicativa do sintagma “pra você” e, portanto, deveria ser suprimido.

Os momentos em sala de aula, quando planejados e quando o professor dispõe do conhecimento necessário, tornam-se oportunidades de ensino e aprendizagem para vários tópicos das áreas linguísticas. O exemplo abaixo, extraído da obra de Bortoni-Ricardo e Sousa (2008, p. 36), auxilia a entender como esses momentos podem ser

desenvolvidos. No exemplo em questão, a professora ensinará sobre concordância verbal. A fala da professora é representada por P1 e A corresponde aos alunos:

P: Quantas coisas ou ingredientes **vão** ser usados para fazer a cocada?
Um ou mais de um ingrediente?

A7: São três ingredientes.

P: Muito bem, se é mais de um ingrediente, vou falar: as coisas que vai ser usadas ou as coisas que vão ser usadas?

A8: As coisas que vão ser usadas. Porque são várias coisas e não uma só.

P: Muito bem, a palavrinha “vai” é um verbo e na frase ele precisa combinar com aquilo a que ele está se referindo. Nesse caso está se referindo aos três ingredientes – leite condensado, açúcar e coco ralado – então, vamos falar: “São todas as coisas que **vão** ser usadas para fazer a cocada” (grifo dos autores).

Nesse mesmo exemplo de sala de aula, é possível demonstrar o trabalho da professora em ensinar o significado de palavras em diversos contextos

A1: Professora, o que é “culinária”? Você falou que vamos ler uma receita culinária.

P: Muito bem, Ana Clara, começamos bem. Pessoal, vamos juntos procurar descobrir o significado dessa outra palavra da nossa receita?

A2: Acho que é alguma coisa de comer.

A3: É mesmo, eu já ouvi alguma coisa sobre isso, só não sei mesmo o que significa.

P: Então vamos fazer uso do dicionário de novo. O dicionário é nosso aliado para ficarmos mais “espertos” em relação às nossas aprendizagens. Devemos sempre tê-lo à mão.

A1: Já achei o significado. Aqui diz que é a “arte de cozinhar”.

P: Vocês já ouviram falar de “arte culinária”, de “curso de arte culinária”, que as pessoas fazem para aprender a cozinhar bem?

P: Então, trazendo esse significado para nosso texto da receita, podemos dizer que ela trata do ato de cozinhar, isto é, de como fazer cocada. Quantas coisas já aprendemos até aqui! Mas ainda vamos aprender muitas outras coisas com essa aula da receita de cocada (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008, p. 36, grifo dos autores).

Os significados e sentidos das palavras podem ser explorados pelo professor em oportunidades semelhantes com base nos conhecimentos da semântica. Essa área se preocupa com a natureza do significado das palavras e os usos que podem ser feitos, porém, para a semântica os significados não estão ligados, meramente, à definição dos dicionários, pois trata das funções e interpretações que as palavras podem assumir e permitir, de acordo com o contexto (CAGLIARI, 1993; MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Dentro desse campo, cabe explorar, conforme avanços na aprendizagem e a partir da definição de prioridades nos conteúdos de ensino, os sinônimos, antônimos, termos polissêmicos, homônimos e parônimos (palavras quase iguais, mas de sentidos

diferentes, por exemplo, cavaleiro – cavalheiro, estofar – estufar, comprimento – cumprimento). O ensino sempre deverá ser a partir dos textos e das situações trabalhadas. Ainda, no caso dos parônimos, Travaglia (2013) recomenda trabalhar somente em palavras que apareçam nos textos, a fim de esclarecer as diferenças.

No próximo capítulo realizamos a análise dos cadernos de formação em língua portuguesa do PNAIC buscando levantar como os conteúdos de conhecimento linguístico são tratados neles, se estão presentes, quais são abordados, com que aprofundamento e qual o embasamento prático-teórico orienta a relação deles com a alfabetização.

3 - OS CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO NOS CADERNOS DO PNAIC

Neste capítulo apresentamos a análise realizada em nossa pesquisa a respeito da formação do PNAIC. A análise compreende o levantamento a partir do estudo de teses e dissertações sobre o PNAIC em relação aos conteúdos de conhecimento linguístico, em seguida, a caracterização e organização do conteúdo dos cadernos investigados, as unidades 1, 2, 3 e 5 dos três primeiros anos do ensino fundamental I e, por fim, por meio da exploração do conteúdo dos cadernos, a identificação das categorias alfabetização; escola, ensino e professor; leitura, oralidade e escrita e conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem, pelas quais buscamos analisar como elas são entendidas pelo PNAIC, ou seja, as concepções prático-teóricas que as fundamentam e as orientações para o ensino da alfabetização.

3.1 A pesquisa sobre o PNAIC e os conteúdos de conhecimento linguístico em alfabetização

Com os fundamentos teóricos sobre linguagem e alfabetização expostos até o momento, damos sequência com os apontamentos encontrados nas pesquisas estudadas. A partir do que elas indicam é possível compreender mais a respeito da alfabetização e da formação dos professores alfabetizadores. Para adentrarmos nosso campo de pesquisa, o PNAIC e os conteúdos de conhecimento linguístico, um movimento fundamental foi identificar a produção acadêmica de teses e dissertações produzidas a respeito.

Com o olhar voltado ao processo de alfabetização orientado pelo Programa, organizamos o estudo de revisão bibliográfica a partir da produção acadêmica disponível no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse levantamento nosso objetivo foi encontrar pesquisas realizadas entre os anos de 2012 a 2016 no contexto do programa PNAIC e que apresentam relação com o objeto conteúdos de conhecimento linguístico em alfabetização. Este período selecionado para busca se deve aos anos de início do PNAIC e do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Para isso, consultamos as pesquisas no BTD da CAPES e as sistematizamos, seguindo algumas etapas, descritas a seguir:

a) usando os termos “Alfabetização na Idade Certa”, “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” relacionamos os resultados da busca conforme o termo e

o ano buscados. Consideramos “Alfabetização na Idade Certa” como o termo principal, por indicar um número maior de pesquisas, e contamos para os outros dois somente as pesquisas que não foram indicadas por esse primeiro termo. Assim, contamos uma única vez as pesquisas encontradas em comum aos três termos;

b) a partir da leitura de títulos, resumos e introduções das pesquisas encontradas, identificamos os objetivos gerais e elaboramos categorias de acordo com a temática apresentada. Para a elaboração das categorias, consideramos o objetivo central de cada trabalho, especificando, então, para que cada pesquisa estava voltada. Das categorias criadas: Avaliação, Concepção de alfabetização do PAIC, Concepção de alfabetização do PNAIC, Concepção de alfabetização e fundamentos do PNAIC, Concepção de qualidade educacional, Concepção de trabalho docente nas formações continuadas, Correção de fluxo escolar, Concepção de infância nas políticas educacionais, Ensino e aprendizagem de ciências, Ensino e aprendizagem da linguagem oral e linguagem escrita, Ensino e aprendizagem de matemática, Formação continuada, Formação do leitor, Gestão, Heterogeneidade, Heterogeneidade no espaço escolar, Identidade docente, Implantação do Bloco Pedagógico, Implicações de fatores socioeconômicos ao processo de alfabetização, Inclusão, Infância, Jogos didáticos, Jogos digitais e ensino e aprendizagem de ciências, Letramento literário e letramento visual, Livro didático, Lúdico, Planejamento, Práticas pedagógicas, Práticas pedagógicas e tecnologias, Relação da formação continuada com formação inicial, Reprovação escolar e progressão continuada, Saberes docentes, Sexualidade e gênero e Tecnologias, elegemos a “Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita” para destacar as pesquisas voltadas, especificamente, ao trabalho com a língua portuguesa na alfabetização. São pesquisas que tratam de questões de ensino e aprendizagem da língua materna, considerando os elementos estruturais e de funcionamento da língua escrita;

c) dessa categoria, selecionamos 6 trabalhos para representar os resultados encontrados nesse estudo. Três questionamentos guiaram o processo de leitura e ajudaram a sintetizar os apontamentos. Esses questionamentos se referem (1) aos conhecimentos necessários para o ensino da leitura e da escrita; (2) o papel do professor e o papel da linguística na alfabetização, e (3) de que modo essa área do conhecimento é entendida nas pesquisas citadas.

O resultado da busca foi totalmente sistematizado em tabelas, apresentadas a seguir, que expõem os resultados catalogados em quantidade, de acordo com ano e categoria, em seguida, o relato do conteúdo das pesquisas desta amostra.

A princípio, cabe destacar que a definição do termo “Alfabetização na Idade

Certa” se deve ao programa de abrangência estadual Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, criado no Ceará, com a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, no 3º ano do ensino fundamental I e que inspirou a criação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de amplitude nacional.

Considerando que o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implantado em 2013, não encontramos pesquisas referentes ao ano de 2012 com o termo “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Encontramos uma pesquisa realizada no ano de 2013, com o termo “PNAIC”, cujos dados já estão catalogados no quadro referente à busca com o termo “Alfabetização na Idade Certa”, e nenhum resultado para o termo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

Tabela 2: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2012 com o termo “Alfabetização na Idade Certa”

Categorias	Número de pesquisas	%
Implantação do Programa de Intervenção Pedagógica	01	33,33%
Ensino e aprendizagem de matemática	01	33,33%
Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita	01	33,33%
Total	03	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir da revisão de teses e dissertações realizada no BDTD-CAPEs. Dados da pesquisa, 2017.

Tabela 3: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2013 com o termo “Alfabetização na Idade Certa”

Categorias	Número de pesquisas	%
Implicações do PAIC à prática pedagógica	03	33,33
Formação continuada	02	22,22%
Políticas educacionais	02	22,22%
Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita	01	11,11%
Correção de fluxo escolar	01	11,11%
Total	09	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir da revisão de teses e dissertações realizada no BDTD-CAPEs. Dados da pesquisa, 2017.

Na tabela a seguir estão relacionados os resultados encontrados para o ano de 2014, quando foram encontrados 19 com o termo “Alfabetização na Idade Certa”, 13 pesquisas com o termo “PNAIC”, das quais somamos 03 (três) e 10 pesquisas com o termo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que já foram contadas nos

resultados do 1º. termo.

Tabela 4: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2014

Categorias	Número de pesquisas	%
Políticas educacionais	04	18,18%
Formação continuada	04	18,18%
Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita	03	13,63%
Ensino e aprendizagem de ciências	02	9,09%
Ensino e aprendizagem da matemática	01	4,54%
Concepção de alfabetização do PAIC	01	4,54%
Concepção de infância nas políticas educacionais	01	4,54%
Inclusão	01	4,54%
Heterogeneidade no espaço escolar	01	4,54%
Implantação do PNAIC	01	4,54%
Implantação dos programas Alfa e Beto e PNAIC	01	4,54%
Implicações do PNAIC à prática pedagógica	01	4,54%
Práticas pedagógicas	01	4,54%
Total	22	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir da revisão de teses e dissertações realizada no BDTD-CAPES. Dados da pesquisa, 2017.

Realizadas no ano de 2015, foram encontrados 63 resultados para o termo “Alfabetização na Idade Certa”, 54 pesquisas com o termo “PNAIC”, das quais acrescentamos 06 (seis) e 48 resultados com o termo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” já incluídos na soma por conta do 1º. termo.

Tabela 5: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2015

Categorias	Número de pesquisas	%
Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita	13	18,84%
Ensino e aprendizagem da matemática	09	13,04%
Formação continuada	07	10,14%
Políticas educacionais	05	7,24%
Implicações do PNAIC à prática pedagógica	04	5,79%
Literatura	04	5,79%
Saberes docentes	02	2,89%
Implantação do PNAIC	02	2,89%
Concepção de alfabetização do PNAIC	02	2,89%
Ensino e aprendizagem de Ciências	02	2,89%
Inclusão	02	2,89%
Avaliação	02	1,44%
Reprovação escolar e progressão continuada	01	1,44%
Heterogeneidade	01	2,89%
Gestão	01	1,44%
Papel do coordenador	01	1,44%
Identidade docente	01	1,44%
Relação da formação continuada com formação inicial	01	1,44%
Implicações de fatores socioeconômicos ao processo de alfabetização	01	1,44%
Políticas para juventude	01	1,44%
Livro didático	01	1,44%
Lúdico	01	1,44%
Sexualidade e gênero	01	1,44%
Implantação do Bloco Pedagógico	01	1,44%
Implantação do PAIC	01	1,44%
Práticas pedagógicas e tecnologias	01	1,44%
Concepção de trabalho docente nas formações continuadas	01	1,44%
Total	69	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir da revisão de teses e dissertações realizada no BDTD-CAPES. Dados da pesquisa, 2017.

Por fim, na próxima tabela demonstramos 63 resultados encontrados com o termo “Alfabetização na Idade Certa”, 62 pesquisas com o termo “PNAIC”, das quais somamos à relação 10 resultados e 51 pesquisas com o termo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que já foram contadas nos resultados do 1º. termo.

Tabela 6: Categorias das pesquisas encontradas no ano de 2016

Categorias	Número de pesquisas	%
Formação continuada	11	15,06%
Ensino e aprendizagem de linguagem oral e linguagem escrita	11	15,06%
Implicações do PNAIC à prática pedagógica	10	13,69%
Políticas educacionais	07	9,58%
Ensino e aprendizagem da matemática	07	9,58%
Literatura	04	5,47%
Avaliação	03	4,10%
Implantação do PNAIC	02	2,73%
Formação do leitor	02	2,73%
Heterogeneidade	02	2,73%
Tecnologias	02	2,73%
Jogos didáticos	01	1,36%
Papel do coordenador	01	1,36%
Identidade docente	01	1,36%
Infância	01	1,36%
Inclusão	01	1,36%
Letramento literário e letramento visual	01	1,36%
Sexualidade e gênero	01	1,36%
Práticas pedagógicas	01	1,36%
Concepção de alfabetização e fundamentos do PNAIC	01	1,36%
Concepção de qualidade educacional	01	1,36%
Planejamento	01	1,36%
Jogos digitais e ensino e aprendizagem de ciências	01	1,36%
Total	73	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir da revisão de teses e dissertações realizada no BDTD-CAPEL. Dados da pesquisa, 2017.

No quadro seguinte estão relacionadas as pesquisas que selecionamos para a exploração de aspectos que nos possibilitam conhecer e analisar os pressupostos prático-teóricos do PNAIC. Os trabalhos foram escolhidos por revelarem em seu conteúdo maior aproximação com o propósito da busca, a relembrar, encontrar produções acadêmicas que investigassem os conteúdos de conhecimento linguístico no contexto do PNAIC. Embora os trabalhos selecionados não tenham explorado diretamente essa relação, foram os que possibilitaram encontrar elementos para diálogo com nossos objetivos, conforme o resumo sobre as pesquisas demonstra.

Tabela 7: Síntese da revisão de pesquisas

Autor e título	Instituição/UF	Ano	Nível
SANTOS, Sandra Mara Castro dos. Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Universidade Federal do Paraná – UFPR	2015	Dissertação
SOARES, Maria Zuleide Abrantes. A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2014	Dissertação
ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2015	Tese
VERAS, Daniele Siqueira. O desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo de alfabetização	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2015	Dissertação
VESPOLI, Ana Carolina Torres. A consciência fonológica e o programa Ler e Escrever	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC	2013	Dissertação
SILVA, Patrícia Inácio da. Letramento e alfabetização: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas Pró-Letramento e PNAIC	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2014	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa, 2017. Elaboração da autora

O construto dos resumos apresentados visou, além de explicitar a relação com o objeto desta pesquisa, PNAIC, delinear, inicialmente, avanços e limites do programa (SANTOS 2015), seguindo pela discussão sobre problemas frente ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita por meio de práticas avaliativas (SOARES, 2014), em sequência adentrar a discussão em torno do ensino em alfabetização com fundamentos sobre oralidade, leitura e escrita (ANDRADE, 2015; VERAS, 2015; VESPOLI, 2013) e, por fim, abordar o processo de formação e de elaboração de conhecimentos do professor (SILVA, 2014).

Santos (2015), em sua pesquisa analisou os avanços e limites da formação continuada oferecida pelo PNAIC, de acordo com os conhecimentos da psicologia cognitiva. Participaram nove formadoras do PNAIC/UFPR por meio de questionários a respeito de aspectos gerais de programas de formação docente e sobre as seguintes temáticas: 1) cognição, metacognição e aprendizagem da escrita; 2) aprendizagem do

sistema de escrita alfabética; 3) habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário; 4) relação entre a oralidade e a escrita e o trabalho com a morfologia (derivacional e flexional); 5) avaliação (diagnóstico e monitoramento); 6) alfabetização e letramento. A autora parte de um contexto, cuja hipótese envolvendo relações com uma formação frágil do professor alfabetizador também abrangemos em nosso trabalho. Para ela, a escola tem formado alunos com dificuldades em leitura e escrita, especialmente, com dificuldades para compreender o que lê. Conforme sua argumentação, para o ensino da leitura e da escrita, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre a aprendizagem da criança, funcionamento do sistema de escrita alfabética e sobre a estrutura e funcionalidade da língua (SANTOS, 2015).

Ao traçar uma linha histórica, Santos (2015) relaciona três grandes momentos da formação do alfabetizador: tradicional, construtivista e o de superação das duas propostas anteriores. Em resumo, o momento tradicional predominante até final dos anos 70, é marcado pelo estudo de vários métodos de alfabetização nos cursos de magistério. Durante os anos 80, inicia o predomínio da teoria construtivista e destaca-se, desse momento, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001. No final dos anos 90 e anos 2000, o terceiro grande momento é caracterizado pela proposta do alfabetizar letrando, expressa no programa Pró-Letramento. A autora interpõe o programa PNAIC nessa reflexão, questionando se este é uma expressão do terceiro momento, que busca superar os modelos tradicional e construtivista, ou se o programa marca um novo momento da formação dos professores alfabetizadores.

A partir dos dados levantados, considerou-se numa dimensão positiva em relação a outros programas de formação de alfabetizadores, a) orientação que o material traz para reflexão pedagógica em autorregulação do professor; b) orientação para um trabalho pedagógico que explore a reflexão metalinguística. Dentre os avanços, a pesquisadora destacou as discussões sobre a relação entre linguagem oral e escrita e suas especificidades; os direitos de aprendizagem como subsídios para o planejamento e avaliação; as orientações para organização do trabalho em projetos e sequências didáticas e exploração da língua sob formas variadas como textos, jogos e brincadeiras. Quanto aos limites, Santos (2015) destacou a ênfase ao trabalho com a consciência fonológica acarretando prejuízo ao trabalho com outras habilidades metalinguísticas. A autora conclui que, embora, o PNAIC apresente avanços em relação aos programas anteriores, ainda necessita de complementação de subsídios teóricos e metodológicos

relacionados a outras habilidades metalinguísticas, além da consciência fonológica, e de clareza quanto à contribuição dessas outras habilidades para a alfabetização.

Para analisar as concepções e práticas avaliativas do professor diante dos desvios e dificuldades apresentados pelos alunos na produção textual escrita, Soares (2014) realizou sua pesquisa numa escola pública municipal de João Pessoa com uma professora de 2º. ano do ciclo de alfabetização. Para coleta de dados a autora utilizou entrevistas gravadas em áudio, observações em sala de aula e análise de produções dos alunos a partir da proposta de formação do PNAIC.

Em sua pesquisa Soares (2014) considerou, por atuar como professora, psicóloga escolar e orientadora de estudos do PNAIC, que o professor apresenta dificuldades em relação às questões linguísticas e avaliativas no ensino. Seja para identificar a natureza das dificuldades dos alunos ou planejar correções. Na hipótese da autora, como também acreditamos, isso se relaciona com conhecimentos que o professor alfabetizador não teve acesso em seus processos formativos, acarretando prejuízos para a prática educativa.

A autora, como o faz Silva (2014) também fundada em Soares (2004), destaca a perda de especificidade da alfabetização ao longa das últimas décadas por conta do enfraquecimento do trabalho com a faceta linguística da alfabetização. Por faceta linguística, Soares (2014), autora deste trabalho, cita o ensino pautado na fonética e fonologia. O que não significaria a defesa por métodos fônicos, mas o entendimento no ensino das propriedades da língua necessárias para a aprendizagem.

Soares (2014) sustenta que o PNAIC apresenta em sua proposta e material de formação um resgate ao trabalho com as capacidades linguísticas necessárias à aquisição da língua, expresso nos Direitos de Aprendizagem, categoria com indicações de conhecimentos e habilidades que o estudante precisa desenvolver para alfabetizar-se. Essas indicações são organizadas nos eixos oralidade, análise linguística, leitura e produção textual. A autora defende a aprendizagem dessas propriedades com a concepção de língua da teoria de Bakhtin (2012) como sistema de interação verbal utilizada nas relações sociais e presentes nos textos para a valorização dos usos e da função social da língua.

No ensino e aprendizagem da produção textual, a autora segue pela linha da avaliação formativa, considerando a revisão textual como objeto de aprendizagem desde os primeiros textos elaborados no ciclo de alfabetização. Cabe ao papel do professor selecionar quais aspectos pretende enfatizar como coerência do conteúdo, elementos coesivos, pontuação, ortografia, dentre outros, a fim de sistematizar o ensino e explicitar

as propriedades da língua. Para o professor planejar situações didáticas que promovam o desenvolvimento da produção escrita, levando em conta os aspectos linguísticos e sociocomunicativos de cada gênero textual. Entretanto, a autora apontou que o material do PNAIC embora apresente a revisão textual como um direito de aprendizagem não fornece orientações claras ao professor sobre a exploração dessa prática.

Ao concluir, Soares (2014) reforça a função da avaliação como elemento indispensável na constituição de um ensino e aprendizagem contrário à lógica atual excludente. Nessa perspectiva, o sujeito é responsabilizado pela aquisição de conhecimentos para sua inserção social, porém, como similarmente abordamos em nossa pesquisa, o professor não tem como ensinar o que não sabe. A autora conclui que na prática investigada ainda há desafios a respeito da transposição didática para a constituição de um ensino reflexivo, mas defende um olhar e sentido para as práticas avaliativas na alfabetização fundadas em práticas de ensino inclusivas.

Com a finalidade de tratar a respeito do ensino e aprendizagem de leitura e escrita, destacamos a tese de Andrade (2015). Ela analisa em sua pesquisa práticas pedagógicas voltadas ao ensino da produção de textos para investigar a respeito dos saberes necessários ao professor para o desempenho dessa tarefa. Notamos como a elaboração da problemática de pesquisa enfoca a formação do professor, da forma como também buscamos em nossa pesquisa. Parte da consideração que os textos são importantes meios de interação, mas que países como Portugal e Brasil, falantes do idioma português, formam alunos com dificuldades em leitura e escrita. Mais que destacar quais conhecimentos são necessários no emprego da tarefa de leitura e escrita, são consideradas as relações de ensino e aprendizagem desempenhada pela escola e pelos professores na formação dos conhecimentos dos alunos. Isso nos traz a discussão sobre o papel do professor no ensino da leitura e da escrita.

Para realizar sua pesquisa, Andrade (2015) constou de entrevistas com duas professoras, uma do Brasil, numa turma de 5º ano, outra de Portugal com uma turma de 4º. Ano, e observações de aulas nas turmas das duas entrevistadas. Conforme seus estudos, a autora afirma que, em seu ofício, o professor relaciona um conjunto de saberes produzidos em sua vida. Entretanto, os saberes investigados nesse trabalho são aqueles que giram em torno do ensino da produção de textos. O objeto de pesquisa é analisado no contexto atual de dificuldades nas tarefas de leitura e escrita apresentadas por sujeitos que passam pela escola, com o recorte do eixo da produção escrita em seu trabalho. Andrade questiona se esse eixo é discutido nos documentos oficiais com as orientações curriculares que orientam o trabalho pedagógico ou se as lacunas surgem no

ensino/cotidiano da sala de aula.

As práticas analisadas envolveram condições favoráveis para a produção de textos com estratégias variadas, entretanto, oscilaram em relação a uma prática com ênfase nos conteúdos de gramática normativa e situações de escrita sem destino a um leitor, e um ensino baseado no trabalho com gêneros discursivos cujas propostas de escrita não se restringem aos objetivos didáticos e visam à interação. Nesses casos, a escrita é direcionada a leitores que estão em outros espaços, além da sala de aula.

Dentre os saberes relacionados à produção de textos, a autora elenca os seguintes blocos: saberes relativos à mediação pedagógica nas situações de produção de textos; saberes relativos aos aspectos sociointerativos das atividades de produção de textos; saberes relativos aos aspectos composicionais das atividades de produção de textos; saberes relativos aos aspectos linguísticos das atividades de produção de textos e saberes relativos ao ensino de estratégias cognitivas de planejamento e revisão de textos.

Os aspectos linguísticos trabalhados para o ensino da produção de textos foram aqueles que trataram de caligrafia, ortografia, uso de letra maiúscula, concordância, pontuação coesão textual e paragrafação. Também se notou oscilação entre uma prática pautada num conteúdo normativo e uma prática baseada na análise dos efeitos de sentido que tais recursos causam nos textos.

A autora argumenta a favor da compreensão dessa oscilação, pois, baseada nos pressupostos de Tardiff (apud ANDRADE, 2015), as oscilações na prática pedagógica ocorrem na tentativa de os professores alcançarem os objetivos de ensino e aprendizagem como uma preocupação maior que manter uma coerência teórica.

A conclusão da autora reforça nossa hipótese ao afirmar que os saberes docentes norteiam as práticas pedagógicas dos professores. Para ela, sua pesquisa contribui à compreensão da complexidade do trabalho docente, ao mapear saberes empregados no ensino de produção de textos. Por fim, defende a necessidade de subsidiar o trabalho do professor por meio de constantes formações continuadas e escuta para considerar os movimentos de sua profissionalização.

No universo das práticas pedagógicas em alfabetização, leitura e escrita são enfatizadas, porém, conforme Cagliari (1993), a fala comanda a escrita e não o contrário. Com o objetivo de discutir sobre a importância da oralidade no ensino e aprendizagem da língua escrita, apontamos o trabalho de Veras (2015). A autora teve por objetivo analisar o processo de desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo de alfabetização para estudar nos sujeitos da pesquisa o desenvolvimento das

habilidades de vocabulário, narração e argumentação. A oralidade é entendida pela pesquisadora como um dos principais elementos para a inserção da criança no universo da cultura letrada. A investigação foi realizada com 90 alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I e professores de uma escola pública de Recife. A pesquisadora utilizou o teste ABFW⁹, especificamente, o eixo vocabulário; narração de experiências e os professores responderam questões sobre a linguagem oral de cada aluno.

De acordo com sua análise de dados, Veras (2015) aponta que há incompatibilidade entre o nível de desenvolvimento oral das crianças participantes e o esperado conforme relação entre ano escolar e idade. A pesquisadora enfatiza a importância de a formação continuada criar possibilidades para os professores constituírem conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, o que corresponde a impactos favoráveis na alfabetização. Não obstante a linguagem oral permear espontaneamente as relações sociais, para seu aprimoramento e exploração nas diversas representações de nossa sociedade é necessário torná-la objeto de ensino e aprendizagem formal.

De acordo com a autora, a formação proposta pelo PNAIC preconiza, no eixo da oralidade, a aprendizagem e aquisição das habilidades de interação oral em sala de aula, exposição oral, debate, contação de história, relato de experiências, produção de outros textos orais contemplando a diversidade de gêneros textuais e a análise crítica de textos variados. Para Veras (2015), respaldada em Schneuwly e Dolz (2004), o papel da escola compreende levar os alunos a um nível mais avançado de produção oral não se restringindo às formas cotidianas, pois a oralidade é fundamental para a alfabetização ao permitir alcançar outros patamares de desenvolvimento linguístico. No entanto, a escola tem tradicionalmente preterido a linguagem oral e valorizado a linguagem escrita esquecendo-se da necessária relação para o desenvolvimento de ambas na formação da criança.

Conforme estamos constatando nos relatórios das pesquisas estudadas, Veras, (2015) do mesmo modo que os outros pesquisadores, relaciona em seu trabalho as implicações da formação do professor em conhecimentos sobre a linguagem. Segundo ela, o desconhecimento de teorias da aquisição da linguagem causa impactos negativos na atuação do professor, ao gerar dificuldades a ele para identificar problemas no desenvolvimento da linguagem oral e suas manifestações, bem como intervir nessas situações ou preveni-las.

⁹ Trata-se de um teste de linguagem infantil para compreender e avaliar as manifestações linguísticas da criança dentro dos aspectos de fluência, vocabulário, pragmática e fonologia.

Também frisa o papel do professor, por trabalhar juntamente com a criança, como o primeiro a perceber dificuldades no desenvolvimento da linguagem da criança. Nessa direção, os conhecimentos do professor podem promover riqueza ao período de alfabetização do aluno ao tornar a aprendizagem efetiva. Ao concluir, a autora considera que, para o alcance desse objetivo, a escola deve estimular e favorecer as habilidades linguísticas das crianças e destaca a necessidade de parcerias e aproximação entre a Fonoaudiologia e a Educação.

Duas áreas da linguística de grande relevância a ser tratada em nossa pesquisa são a fonética e a fonologia que se ocupam da dimensão sonora da língua. Portanto, trazemos o trabalho de Vespoli (2013), que investiga, a partir da metodologia de análise documental, como o desenvolvimento da consciência fonológica é contemplado pelo programa Pra Ler. Esse programa é uma política pública implementada no estado de São Paulo em 2008, e um dos objetivos é alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental I. Observamos que esse objetivo permanece como meta do programa PNAIC investigado por nós, nesta pesquisa.

A autora apresenta, em sua dissertação, o conceito da consciência fonológica como a capacidade de manipular os sons da linguagem. Dentre as habilidades necessárias para a leitura e escrita, tal capacidade se constitui num fator fundamental para a alfabetização, por corresponder à chave para a decifração do sistema de escrita alfabética. Vespoli (2013) apresenta as concepções de linguagem escrita presente em nossa sociedade e suas implicações para o ensino e aprendizagem para situar em cada uma dessas concepções a capacidade de perceber, refletir e manipular os sons da linguagem. Em outras palavras, ela situa como a consciência fonológica é contemplada na história da alfabetização no Brasil.

As concepções de língua escrita e alfabetização são divididas em duas categorias, uma denominada tradicional e outra que compreende as concepções atuais, as quais fundamentam-se nas teorias construtivista e histórico-cultural. Para a concepção tradicional, a língua escrita é reflexo da oralidade, por isso, a alfabetização gira em torno de ensinar a decifrar um código. A língua escrita é aprendida fora de suas práticas reais de uso, por meio do uso de textos que exploram a memorização de sílabas, letras e o aspecto fonético. Segundo a autora, as teorias construtivista e histórico-cultural contribuíram para a compreensão das dimensões oral e escrita da língua como sendo mais que instrumentos de comunicação, mas como meios de interação. Num processo de ensino e aprendizagem orientado pela língua numa perspectiva interacionista, novas relações são apresentadas sobre o trabalho com a alfabetização, a

concepção de criança muda, logo a de professor também. A criança, entendida como alguém que tem um papel ativo em sua aprendizagem, aprende a língua escrita não somente pela memorização e associação de um código, mas por sua capacidade de refletir sobre a linguagem. Além desses novos conceitos, a alfabetização gira em torno de textos reais, que circulem no cotidiano da língua escrita.

Entretanto, a autora destaca que, na chegada da teoria construtivista como fundamentação do trabalho dos professores, a característica fonética da língua que envolveria a exploração, no ensino, da relação entre símbolos gráficos e sons, passou a ser pouco explorada. O esquecimento dessa propriedade linguística trouxe prejuízos à alfabetização, uma vez que a aprendizagem dessa relação é fundamental para a compreensão do papel de representação feito pela língua escrita.

Assim, de acordo com o que relatamos até o momento, o trabalho do professor alfabetizador envolve uma gama de conhecimentos sobre os quais ainda se faz necessário discutir. Silva (2014), ao tratar da formação docente, investiga por meio da análise da prática pedagógica de uma professora o seu processo de apropriação de conhecimentos sobre alfabetização e letramento nos cursos de formação continuada Pró-Letramento e PNAIC. Para a realização de seu trabalho, usou metodologia de levantamento bibliográfico, análise documental, observação de aulas e questionário semiaberto. Silva (2014) defende que a alfabetização parta do entendimento que a mera sistematização da junção de uma letra com outra não garante a aprendizagem da língua escrita e da compreensão que o sistema de escrita alfabética não consiste em um código que apenas substitui as unidades sonoras da língua. Para ela a aprendizagem do sistema de escrita alfabética abrange, como também defendido em nosso trabalho, a compreensão das propriedades conceituais da língua. A aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas e do mecanismo de junções de letras, dentre outras características e regras, é envolvida na compreensão da língua como um sistema de representação.

De acordo com uma concepção de alfabetização que transcenda a visão linear e rompa com práticas de ensino descontextualizadas, o papel do professor alfabetizador necessita de conhecimentos para as suas ações. Para apropriação de conhecimentos, a autora defende, com base em Soares (2013), formações continuadas que preparem o professor para entender os aspectos psicológicos, psicolinguísticos e linguísticos do ensino da língua escrita. Também fundamentada em Soares (2003), Silva (2014) cita a “desinvenção da alfabetização” ao discorrer sobre aspectos da história da alfabetização no Brasil e analisa os impactos da teoria construtivista, considerando seus atuantes positivos, mas também a perda de especificidade que a língua escrita sofreu no ensino.

Nesse sentido, os argumentos de Silva (2014) se relacionam aos nossos porque a autora também defende a necessidade de uma formação para o professor alfabetizador que propicie aprendizagem acerca da língua portuguesa e suas propriedades, voltada à faixa etária dos anos iniciais. Segundo ela, o papel do professor, nessa concepção, exige uma postura política com conhecimento e domínio do que vai ensinar para resultar em aprendizagens que poderão vir a significar melhorias na vida do próprio aluno ou de seu grupo de convívio. Esses conhecimentos solidificam a formação do professor alfabetizador numa linha crítica, pois não devem ser estudados descontextualizados da sociedade, sim, analisados levando em conta os condicionantes sociais para a alfabetização.

Os conhecimentos do professor devem ser articulados em sua prática com a finalidade de desenvolver situações de ensino para a formação da competência discursiva do aluno. A respeito da competência discursiva, Silva (2014) a caracteriza, fundamentada em autores como Marcuschi (2008), como a capacidade do indivíduo de usar a língua nas suas variadas formas para produzir os sentidos que espera e de adequar sua interação, seja oral ou escrita, conforme o contexto em que se encontre. A autora também destaca a importância do trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização. O ensino com essa finalidade promove reflexões e aprendizagens acerca da relação entre fala e escrita e do sistema de escrita alfabética.

Baseada em Moraes e Leite (2005), Silva (2014) explicita que a consciência fonológica se refere à capacidade de refletir e explorar os sons da fala, expressa em situações nas quais a criança possa separar e contar sílabas oralmente; comparar e identificar palavras sob variados aspectos, como tamanho, sílabas iniciais e finais; produzir palavras que rimam ou começam com o mesmo fonema, dentre outras tarefas.

A autora aponta como resultados que, na prática da professora participante, ainda ocorrem equívocos a respeito da concepção de alfabetizar letrando. Em sua conclusão, Silva (2014) apontou como aspectos positivos das formações Pró-Letramento e PNAIC, o aprofundamento dos conhecimentos na concepção de alfabetização e letramento, interdisciplinaridade e inclusão. Ela defende ainda, a formação continuada como espaço da formação em conhecimentos teóricos e práticos por meio da troca de experiências entre pares e a importância da escola como formadora. Segundo a autora, a formação continuada na escola propicia o fortalecimento e construção de conhecimentos para todo o grupo.

As considerações das pesquisas estudadas nesse tópico reiteram a necessidade de uma formação aprofundada em conhecimentos sobre a linguagem e a língua, pois,

conforme pesquisas aqui relacionadas, a formação do professor alfabetizador apresenta lacunas nessas áreas. Em suma, as pesquisas defendem também a relação desses conhecimentos com a prática do professor e a implicação para a aprendizagem dos alunos uma vez que os saberes docentes, pertencendo também a esse conjunto o conhecimento a respeito das questões linguísticas, norteiam as práticas pedagógicas dos professores.

Levando em conta a necessidade da compreensão das características do material, usado como fonte de dados, para a pesquisa documental, antes de tratarmos da análise por meio das categorias investigadas, a próxima seção emprega sequência à análise com a inserção da organização dos cadernos para a formação.

3.2 Organização e características gerais dos cadernos de formação *Alfabetização em Língua Portuguesa*

Os cadernos de formação do PNAIC constituem os documentos analisados nesta investigação, portanto, como primeiro ponto de apresentação dessa análise estão as características do material distribuídos para os professores cursistas. O conjunto de cadernos foram entregues aos professores participantes da formação de acordo com o ano escolar de sua atuação no ensino fundamental I. São 8 unidades para cada ano escolar, 1º, 2º e 3º. Cada uma é constituída por um caderno, mais dois cadernos sem a denominação *unidade*, um de apresentação e outro de educação especial, perfazendo um total de dez cadernos para cada ano. No entanto, os cadernos de apresentação e de educação especial são iguais para os três anos, as singularidades são encontradas nas unidades, pois, nelas, são contemplados aspectos pertencentes aos três anos, mas, também, as especificidades de cada ano, assim, há oito unidades para cada ano. No quadro abaixo, elencamos os títulos das 24 unidades destinadas à formação do PNAIC em língua portuguesa.

Quadro 3. Títulos das unidades dos cadernos de formação

Título	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Caderno de Apresentação	Formação do professor alfabetizador	Formação do professor alfabetizador	Formação do professor alfabetizador
Caderno de Educação Especial	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
Unidade 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Unidade 2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Unidade 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias
Unidade 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
Unidade 6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Unidade 8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

		aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	
--	--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Elaboração da autora

Em cada unidade são discutidas as temáticas da formação. As ementas dos títulos das unidades de cada ano complementam o que se depreende a partir dos títulos e mostram a pauta dos conteúdos tratados na formação, conforme apresentadas na figura a seguir:

Figura 1. Ementas das unidades dos cadernos de formação

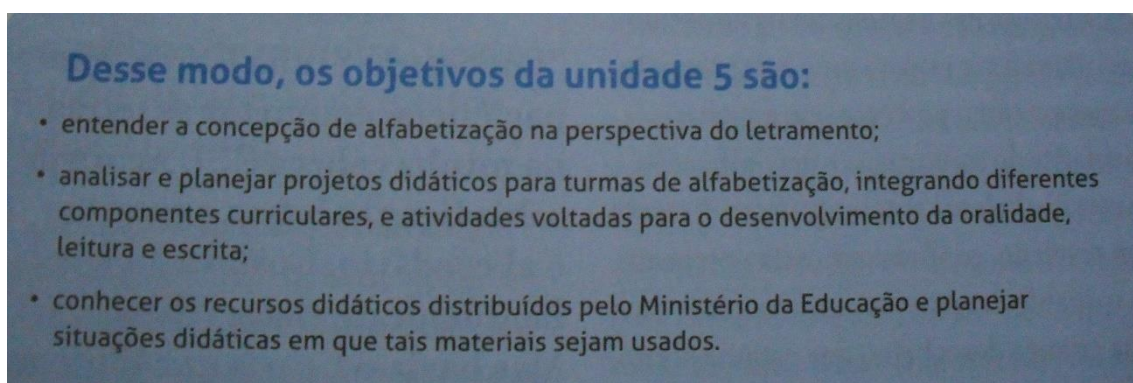
2.4.3 As unidades do curso	
Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) são organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. As temáticas gerais de cada unidade são:	
Unidade	Ementa
01 (12 semanas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 semanas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 semanas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 semanas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador; a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 semanas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 semanas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 semanas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 semanas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Brasil (2012y, p.33).

Cada unidade é dividida em seções. Na primeira seção, **Iniciando a conversa** (1), o conteúdo e objetivos da unidade são apresentados, conforme as figuras abaixo

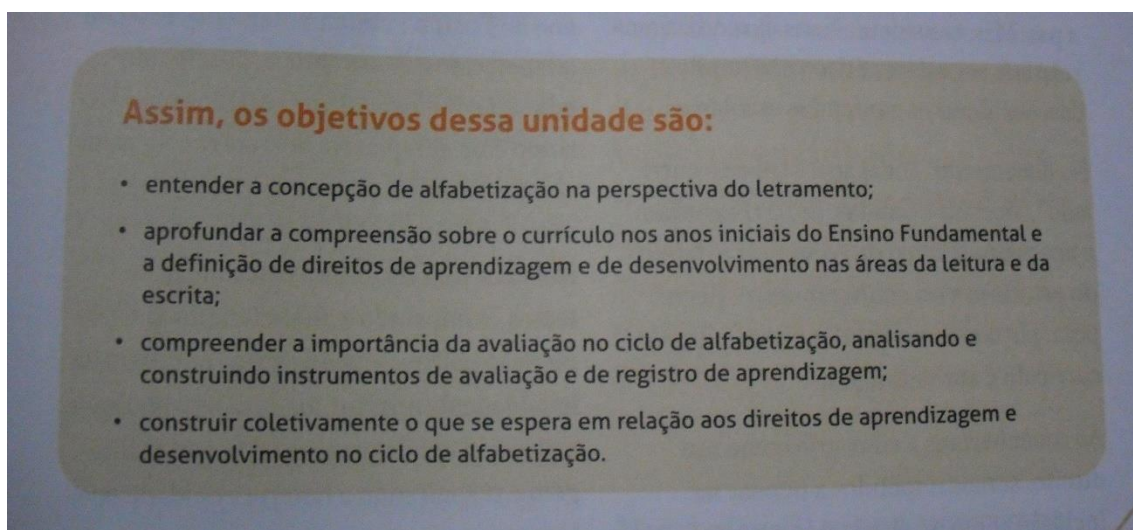
demonstram.

Figura 2. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 1



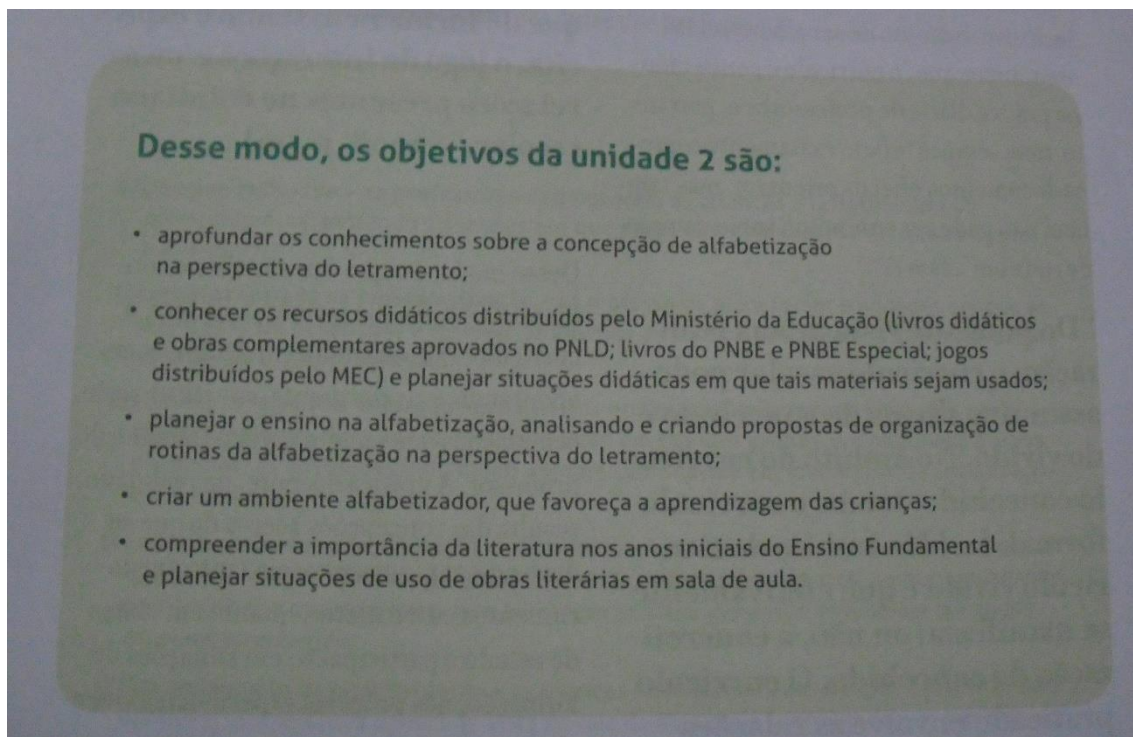
Fonte: Brasil (2012u, p.5).

Figura 3. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 2



Fonte: Brasil (2012i, p.5).

Figura 4. Objetivos presentes na seção Iniciando a conversa do ano 3

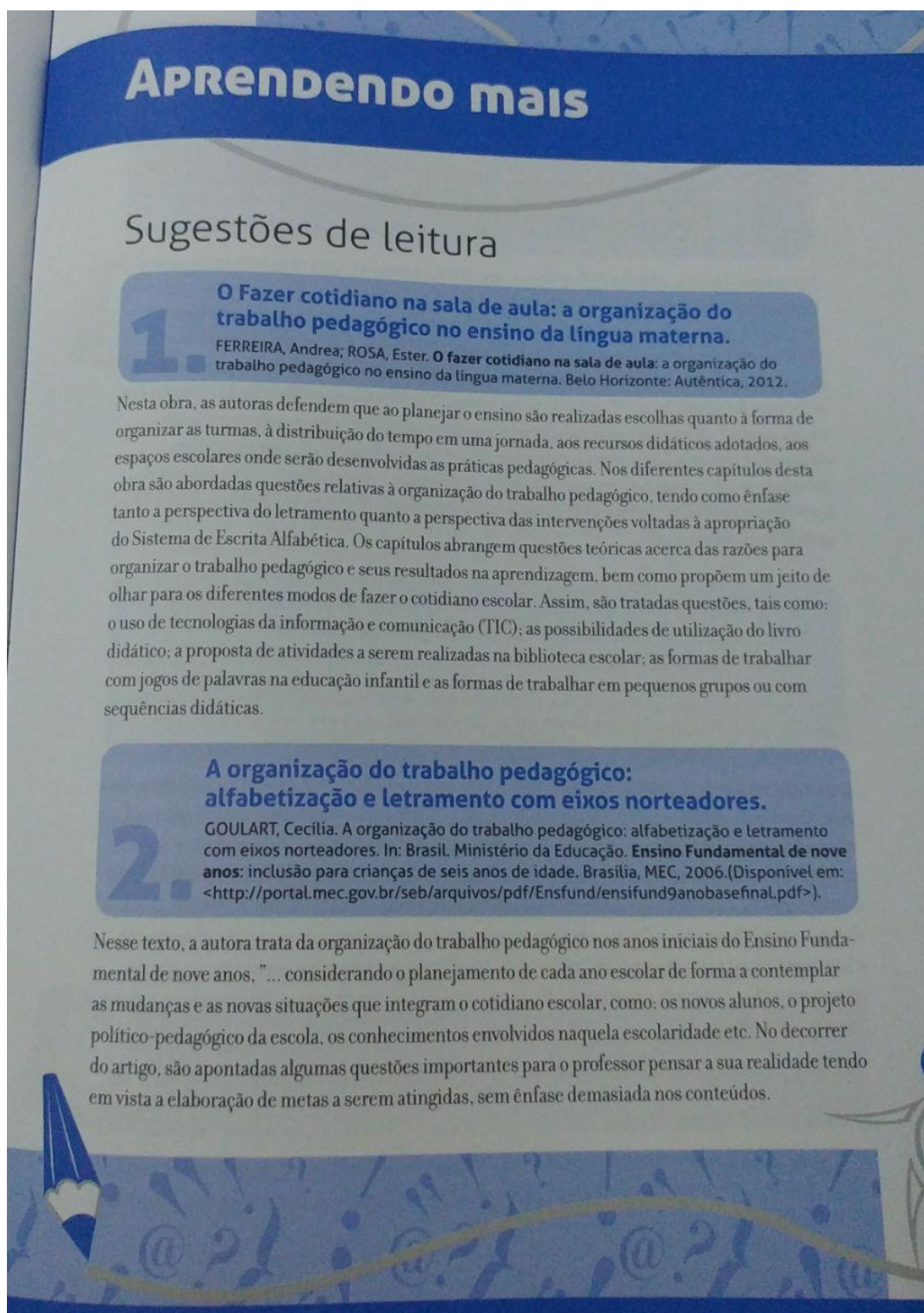


Fonte: Brasil (2012r, p.5).

As imagens mostram as variações nos objetivos, conforme o ano escolar. O conceito de alfabetização na perspectiva do letramento é tema para os três anos, tratada no caderno do 1º ano como parte inicial do estudo. A temática tem continuação nos cadernos dos anos posteriores com textos que retomam o assunto.

A respeito das demais seções que integram os cadernos, encontram-se as seções **Aprofundando o tema** (2) contém textos para reflexão e discussão teórica; **Compartilhando** (3), em que são apresentados relatos, depoimentos e roteiros de aulas de alguns professores envolvendo o tema da unidade e **Aprendendo mais** (4), nesta seção são encontradas sugestões de livros para leitura do professor com conteúdos relacionados à alfabetização e aos assuntos discutidos nas unidades; e sugestões para organização do curso de formação de professores nos encontros de cada grupo.

Figura 5. Sugestões de leitura na seção Aprendendo mais



Fonte: Brasil (2012b, p. 45).

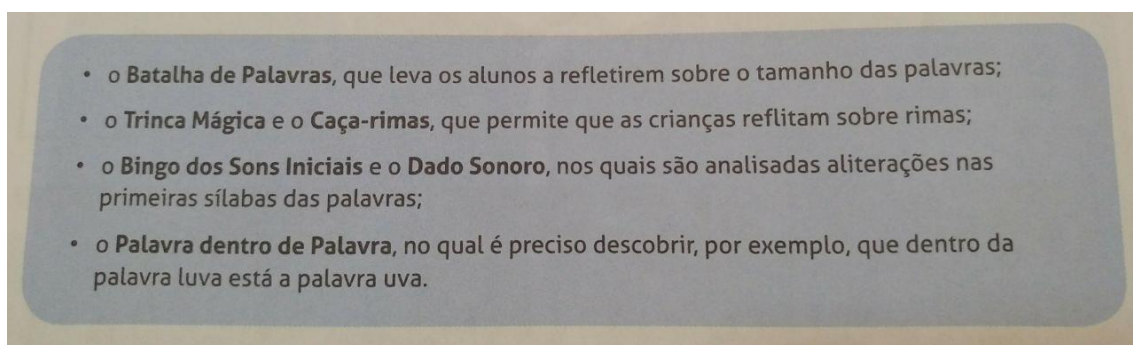
A seção **Aprendendo mais** indica materiais para estudos dos professores com resumos sobre os títulos citados. Ainda a respeito da organização do material, as unidades possuem cores de identificação, azul para os cadernos do 1º ano, alaranjado para os do 2º ano e na cor verde são as capas dos cadernos do 3º ano, exemplificada pela figura das unidades

Figura 6. Capas identificadas por cores conforme o ano escolar



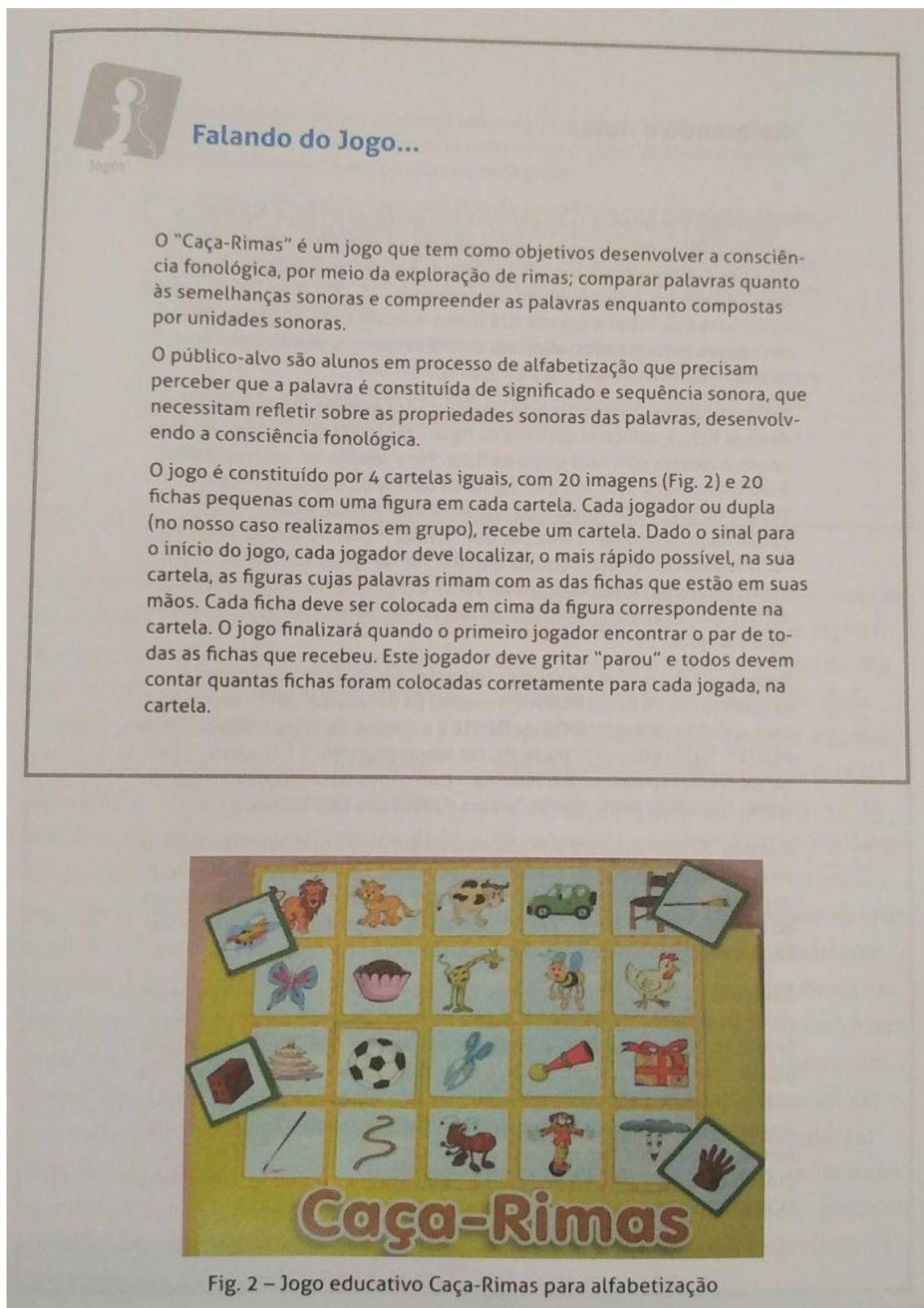
Fonte: Brasil (2012c;m;s capas). Dados da pesquisa 2017

Figura 7. Objetivos dos jogos de alfabetização



Fonte: Brasil (2012c, p.36).

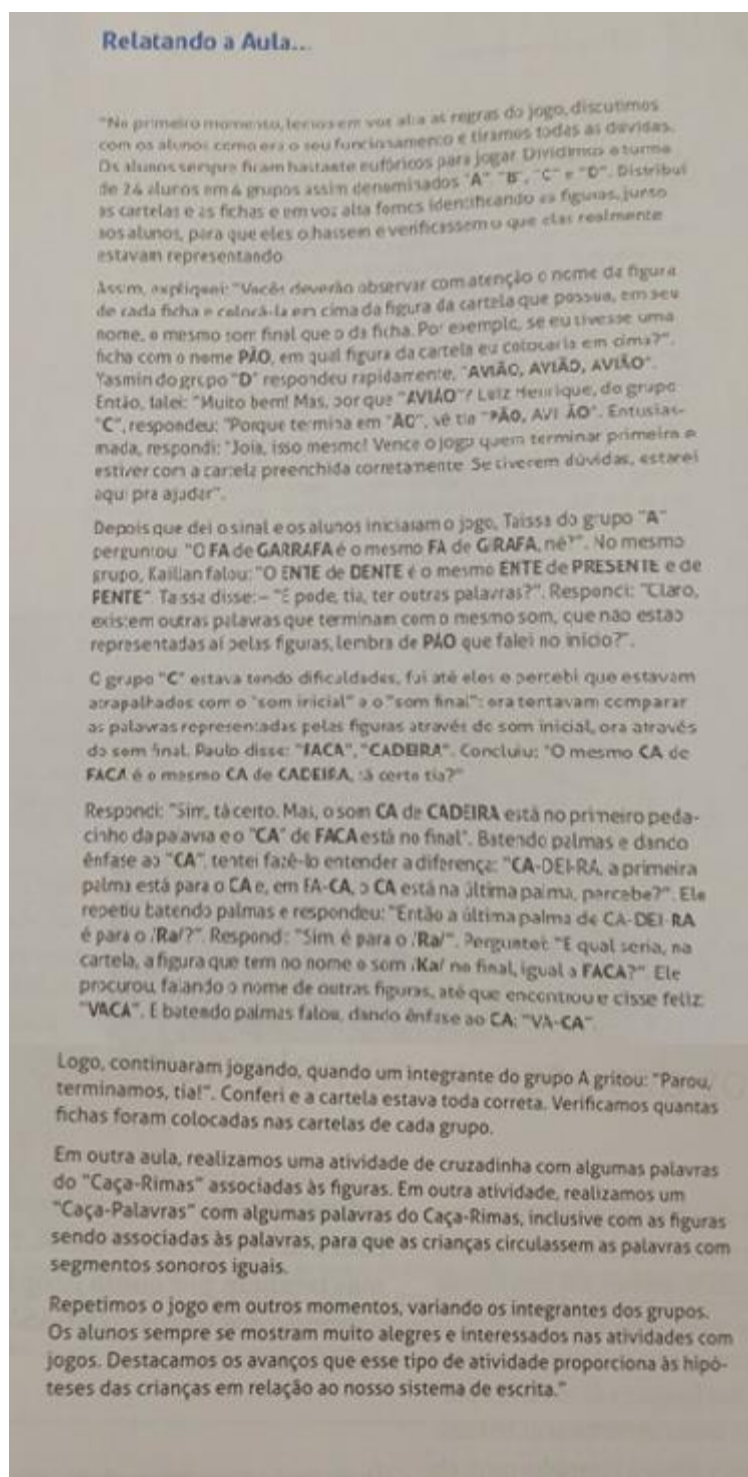
Figura 8. Descrição do jogo caça-rimas no caderno de formação



Fonte: Brasil (2012c, p.37).

Os relatos de professores do ensino fundamental são ressaltados como meio para que os professores cursistas também possam desenvolver o conteúdo dos cadernos, sobre avaliação diagnóstica, atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, sequências didáticas e depoimento da realização dos jogos de alfabetização distribuídos pelo Programa.

Figura 9. Relato de uma aula com o uso do jogo de alfabetização



Fonte: Brasil (2012c, p.38-39).

No tópico seguinte abordamos as categorias analisadas. As categorias foram elaboradas durante a pesquisa nos cadernos de formação em língua portuguesa, conforme a discussão proposta pelo PNAIC vai se desenvolvendo e o material nos foi revelando numa primeira busca essas unidades e, em buscas posteriores, em consonância, também, com o que procuramos partindo dos estudos em alfabetização que fundamentam nossa investigação.

3.3 As categorias de análise

Na análise dos documentos, que nesta pesquisa se trata dos cadernos de formação destinados aos professores, iniciamos pela leitura das 24 unidades, com o objetivo de nos aproximarmos do conteúdo a ser analisado, portanto, a atenção estava voltada em observar em que consistiam os textos de cada unidade. A leitura foi organizada por uma ordem, segundo a qual lemos primeiro os cadernos referentes ao 1º ano, em seguida, aqueles do 2º ano e, por último, do 3º ano. A partir desse contato, selecionamos os cadernos por meio dos quais exploramos nosso objeto de pesquisa. Os cadernos selecionados concernem às unidades 1, 2, 3 e 5 e foram escolhidos pelo conteúdo das temáticas.

Durante esse processo, a elaboração de questões foi realizada com a finalidade de traçar as categorias para análise, perguntas que giraram em torno de levantar: quais questões estão em evidência em cada caderno? Elas se repetem para os três anos do ensino fundamental? A inserção de cada questão destacada é realizada de modo superficial ou tratada com maior quantidade de argumentos? Em seguida, o material nos revelou as categorias analisadas: alfabetização; professor; oralidade, leitura e escrita; conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem. Primeiro, buscamos analisar a concepção de alfabetização do programa. Para a categoria seguinte, levantamos as orientações voltadas para o professor, expressos nas discussões sobre o seu papel, a escola e o ensino, a fim de elaborar como o professor e a sua prática são concebidos pelos documentos. Na categoria oralidade, leitura e escrita buscamos apresentar como esses eixos do ensino da língua portuguesa são destacados nos cadernos e como se relacionam com a última categoria, conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem, ocupada em tratar do que ensinar, pois, ao se tratar de um material para professores alfabetizadores, criamos a hipótese de que nele há orientações que dizem respeito ao conteúdo de ensino. Nas quatro categorias, guiou-nos o objetivo de encontrar correspondências com os conteúdos de conhecimento linguístico, no entanto,

buscando analisar o material de acordo com o que ele nos apresentava, de modo que, nesse processo, estabelecemos um diálogo com o conteúdo do material.

Na exploração dos documentos e a partir das categorias levantadas, realizamos a leitura em outra ordem. Neste novo momento, a leitura seguiu, não mais pela ordem: cadernos do 1º ano; 2º ano e 3º ano, mas, sim, pelas unidades selecionadas: unidade 1 dos três anos, unidade 2 dos três anos e, assim, sucessivamente. Depois dessa exploração, partimos para a interpretação dos elementos apresentados nos materiais com base no referencial bibliográfico.

No quadro abaixo estão os títulos das unidades analisadas e no quadro posterior, os autores da seção **Aprofundando o tema**, na qual são encontrados os textos para fundamentação teórica da temática da unidade. Os textos dos cadernos foram elaborados por professores das seguintes instituições: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Campinas (UNIC AMP) e coordenadores do PNAIC.

Quadro 4. Títulos das unidades dos cadernos de formação analisados nesta pesquisa

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Unidades 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Unidades 2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Unidades 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Unidades 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas

Fonte: Cadernos PNAIC 2012. Organização da autora

Quadro 5. Autores dos textos das unidades dos cadernos de formação

UNIDADES 1	
ANO 1	Textos e autores Unidade 1 Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais (Eliana Borges Correia de Albuquerque); Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização (Eliana Borges Correia de Albuquerque); Avaliação no ciclo de alfabetização (Eliana Borges Correia de Albuquerque)
ANO 2	Unidade 1 Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças (Magna do Carmo Silva Cruz); A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança (Magna do Carmo Silva Cruz, Eliana Borges Correia de Albuquerque); Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças (Magna do Carmo Silva Cruz)
ANO 3	Unidade 3 Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização (Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal); Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental (Telma Ferraz Leal, Ana Lúcia Guedes-Pinto); Avaliação para inclusão: alfabetização para todos (Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal)
UNIDADES 2	
ANO 1	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa (Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin, Terezinha Toledo Melquíades de Melo); As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador (Andréa Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque) COMPARTILHANDO: Materiais didáticos no ciclo de alfabetização (Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima)
ANO 2	Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa (Magna do Carmo Silva Cruz, Rosa Maria Manzoni, Adriana M. P. da Silva); Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem (Magna do Carmo Silva Cruz, Rosa Maria Manzoni, Adriana M. P. da Silva) COMPARTILHANDO Materiais didáticos no ciclo de alfabetização (Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima)
ANO 3	Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico (Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima); Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares (Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima) COMPARTILHANDO Materiais didáticos no ciclo de alfabetização (Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima)
UNIDADES 3	
ANO 1	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? (Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S. B. Rios Leite); O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? (Tânia Maria S. B. Rios Leite; Artur Gomes de Moraes)
ANO 2	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? (Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S. B. Rios Leite); O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? (Tânia Maria S. B. Rios Leite; Artur Gomes de Moraes)

ANO 3	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização (Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa); O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? (Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral)
UNIDADES 5	
ANO1	Os diferentes textos a serviço da perspectiva de alfabetizar letrando (Ivane Pedrosa de Souza, Telma Ferraz Leal) ; Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula (Leila Nascimento da Silva, Vera Lúcia Martiniak, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho); Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento (Leila Nascimento da Silva, Vera Lúcia Martiniak, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho)
ANO 2	Por que ensinar gêneros textuais na escola? (Maria Helena Santos Dubeux, Leila Nascimento da Silva); Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula (Maria Helena Santos Dubeux, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira); Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos (Maria Helena Santos Dubeux, Ana Beatriz Gomes Carvalho)
ANO 3	Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos (Leila Nascimento da Silva); Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos (Leila Nascimento da Silva, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira); Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades (Leila Nascimento da Silva, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho; Lourival Pereira Pinto)

Fonte: Cadernos PNAIC, 2012. Dados organizados pela autora.

Na primeira categoria, identificamos o tratamento voltado para o conceito de alfabetização e suas relações com a linguagem e o texto, como material de estudo nas turmas de alfabetização.

3.3.1 A alfabetização

A primeira categoria exposta em nossa pesquisa e que permeará toda a investigação diz respeito à alfabetização. Para desenvolver a concepção de alfabetização do programa, em primeiro plano, o material apresenta um histórico das práticas alfabetizadoras no Brasil, traçando um paralelo entre as práticas fundamentadas na concepção Tradicional de alfabetização e em práticas baseadas nos princípios da Psicogênese tratados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para alfabetizar lançou-se mão de métodos sintéticos ou analíticos que tinham a cartilha como principal recurso didático. Os antigos métodos subjacentes à concepção tradicional orientam o trabalho pedagógico na alfabetização sem as contribuições do campo da psicolinguística, que viriam a explicar a aprendizagem da linguagem escrita a partir da

consideração da criança como sujeito pensante e ativo. O papel do professor correspondia à transmissão de informações denominadas prontas, pois a relação com a aprendizagem delas se deu pela ênfase na memorização, não na compreensão, que era alcançada pela repetição dos exercícios escolares (BRASIL, 2012a).

Os métodos silábicos e fônicos predominaram no ensino e representavam em suas perspectivas didáticas como a criança era concebida

Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recebedor” de algo pronto: a língua (BRASIL, 2012a, p.07-08)

A partir das contribuições da teoria construtivista, a concepção de criança foi revista nas práticas educativas e iniciou-se a partir da década de 80, uma visão da criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses sobre o mundo e sobre o conhecimento. Essa posição se contrapôs à concepção tradicional de alfabetização, de acordo com a qual a criança seria um ser recebedor de conhecimento. A nova concepção ganhou espaço nas escolas e nas orientações do trabalho pedagógico ao discutir sobre os processos cognitivos que as crianças são capazes de elaborar para aprender. Passou-se a pensar na alfabetização significativa, cujos princípios levam em conta a atuação e interesses da criança. O texto artificial da cartilha perde espaço e pensa-se em formas de incentivar a participação da criança no processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades que estejam relacionadas ao seu cotidiano, que se estende além dos muros da escola (BRASIL, 2012a).

Na proposta do PNAIC, o posicionamento difundido pelo construtivismo é tomado como um ponto positivo, capaz de contribuir para a elaboração de concepções que orientem a alfabetização. Entretanto, o construto teórico do construtivismo compreende o conhecimento como o resultado da construção do sujeito, portanto, a transmissão de conhecimento, que implica o ensino, é vista de modo negativo, pois o conhecimento só se daria, segundo a teoria, pela elaboração mental de cada indivíduo. O conhecimento já está posto na sociedade e cabe ao indivíduo dele se apropriar à medida que reconstrói os significados num processo cognitivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Como observaremos nas categorias seguintes, o ensino é declarado nos materiais do Programa fruto de uma ação deliberada e, mesmo o espontaneísmo, aludido à teoria construtivista, é criticado no texto como algo a ser evitado, seja no ensino ou na concepção de que a criança aprenda espontaneamente. Assim, o PNAIC demonstra compreender que o ensino precisa ser sistemático e intencional, porém, a contrariedade desse princípio afirmado ganha corpo, uma vez que, todo o papel do professor e a discussão a respeito da organização do ensino retornam aos subsídios construtivistas. Os cadernos trazem para a discussão teórica alguns tópicos apontados como limitações da teoria, mas os entendem como equívocos na apreensão do construtivismo e fazem afirmações que busquem reparar tal engano (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Os princípios desenvolvidos por Paulo Freire são destacados no material como exemplo de como tornar a aprendizagem significativa. O meio apontado é o uso das palavras geradoras

Por exemplo, uma professora, depois de conversar com sua turma sobre suas preocupações em torno de seu cotidiano, chega a um conjunto de palavras tais como trabalho, salário, entrevista, emprego, demissão e greve, que reúnem sentidos específicos para eles. A partir, portanto, dos centros de interesse que essas palavras indicam, a professora pode lançar bases para um trabalho de leitura e de escrita de diversos textos que remetem aos sentidos por eles compartilhados. É interessante notar que o que é colocado em foco são os interesses e as motivações que aparecem no grupo. Não é relevante verificar se as palavras são formadas por sílabas simples ou por grafemas que pertencem a uma mesma família morfossintática. Em função do encaminhamento dos trabalhos de aprofundamento do estudo provocado pelas palavras geradoras, chega-se a temas geradores que podem, então, definir novas pesquisas para o grupo, integrando novos conceitos e teorias construídos no campo da ciência, em diferentes áreas do conhecimento, e em outros campos da atividade humana. Ainda no exemplo citado, pode-se inferir que um dos temas que podem ser desdobrados, relativos ao que as palavras inferem, pode se voltar aos desafios do trabalhador no mundo urbano ou ainda ao ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 2012q, p. 09-10).

Na direção dessa proposta, a alfabetização é entendida nas unidades do PNAIC de acordo com uma perspectiva interdisciplinar. Assim, o ensino da oralidade, da leitura e da escrita precisa abranger situações reais de interações sociais, que promovam a

articulação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas. Segundo as autoras, o envolvimento da criança, sujeito ativo, em contextos de aprendizagem com desafios reais tem grande importância para a atribuição de significado (BRASIL, 2012q). Os documentos apresentam o argumento de que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre o mundo e sobre a linguagem aprendidos em variadas situações, portanto, elas são capazes de produzir e compreender enunciados diversos (BRASIL, 2012u).

Juntamente com os princípios de uma alfabetização de base construtivista, interdisciplinar, o conteúdo do material aponta para uma concepção inclusiva. As mudanças que surgem na sociedade e as necessidades decorrentes de alterações nas formas de trabalho, de relacionamento entre os sujeitos resultam em demandas que implicaram ao ensino e aprendizagem também alterações. Desse modo, as autoras do texto afirmam a relação existente entre currículo e cultura. Na perspectiva de um currículo multicultural, há preocupações em compreender e valorizar as diferenças culturais, linguísticas, étnicas ou relativas ao gênero. A valorização das diferenças é relacionada às possibilidades de ampliar o acesso à alfabetização para mais crianças (BRASIL, 2012q).

Nos cadernos é apontada a discussão a respeito dos indicativos de pesquisas que atribuem ao construtivismo, amplamente difundido como teoria norteadora do trabalho pedagógico, os quadros atuais de baixa aprendizagem da língua escrita (BRASIL, 2012a). A discussão sobre o retorno do ensino tradicional da língua materna resultante desses indicativos também é citada, e no material, chama-se a atenção para as limitações dessa última concepção

Sabemos, no entanto, que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos (BRASIL, 2012a, p. 20).

De acordo com o conteúdo dos cadernos de formação, a concepção tradicional de alfabetização estava pautada na compreensão da língua como um objeto a ser codificado e decodificado. As atividades realizadas consistiam na repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas, desprovidas de contexto real. A proposta de alfabetização adotada pelo programa, e expressa nas unidades, orienta para o trabalho com a linguagem considerando diferentes tipos de textos (BRASIL, 2012r).

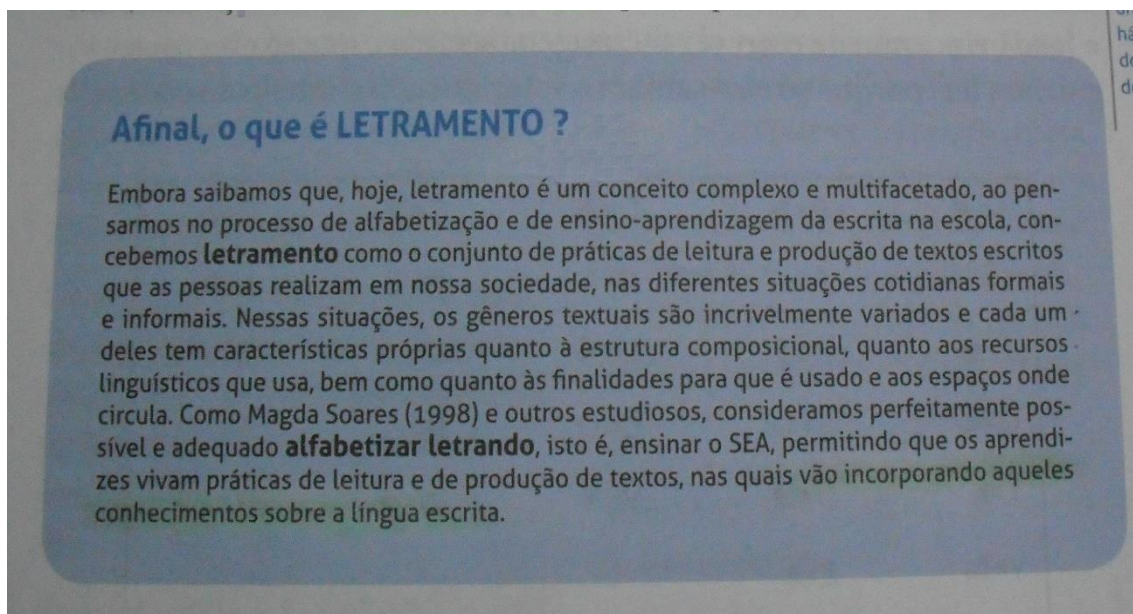
O ensino da linguagem escrita, partindo do uso de variados gêneros textuais é defendido nos cadernos para promover a compreensão e produção de textos. Essa orientação segue os pressupostos da perspectiva sociointeracionista (BRASIL, 2012m).

O texto é conceituado como elemento concreto de interação, assim definida:

O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos. Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Diferentes textos assemelham-se, como diz Bakhtin (1997), porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos. Para melhor entendermos essa discussão, é importante focar as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais (BRASIL, 2012m, p.06).

O texto como unidade de sentido e material linguístico é bastante discutido como ponto de partida para a alfabetização nos cadernos. Nessa direção, a proposta do programa se fundamenta na perspectiva de alfabetizar letrando, cujos princípios consistem em ensinar o sistema de escrita alfabética em práticas de leitura e escrita a partir de variados gêneros textuais encontrados na sociedade (BRASIL, 2012e) Contrapondo-se à proposta Tradicional, na qual, os textos tinham caráter artificial, o conceito de letramento é trabalhado pelo programa de forma a destacar a necessidade de empregar textos reais, como ilustrado na figura 10:

Figura 10. Conceito de letramento



Fonte: Brasil (2012c, p.7).

Na proposta de alfabetizar letrando do programa, integrado a partir da década de 1990, enfatiza-se a conjunção do ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética e a importância de desenvolver situações de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Entretanto, não se deve esperar uma condição de prontidão, pois essas práticas devem estar presentes mesmo antes de a criança apropriar-se da leitura e escrita convencional. No conteúdo dos cadernos são relatados os resultados de duas pesquisas que indicam implicações positivas do conceito de letramento para as práticas de alfabetização para reforçar a sua importância. Atrelado ao conceito de letramento, deu-se a compreensão de que a aprendizagem da leitura e escrita ocorre por meio da interação com usos e funções da linguagem escrita, portanto, o trabalho com textos artificiais deixou de ter sentido (BRASIL, 2012a).

Segundo o material do PNAIC, o ensino das relações correspondentes entre grafema e fonema¹⁰, que ficou conhecido como substrato teórico do método fônico, o qual presume que a aprendizagem do caráter sonoro e do significado não ocorram concomitantemente, passou a ser visto negativamente a partir da difusão de pesquisas defendendo que a aprendizagem da língua se dê por um caminho global. Nos cadernos é demonstrada a preocupação de que ao orientar para o trabalho com as relações sonoras, o caráter sociodiscursivo da língua não seja contemplado na alfabetização e trazem,

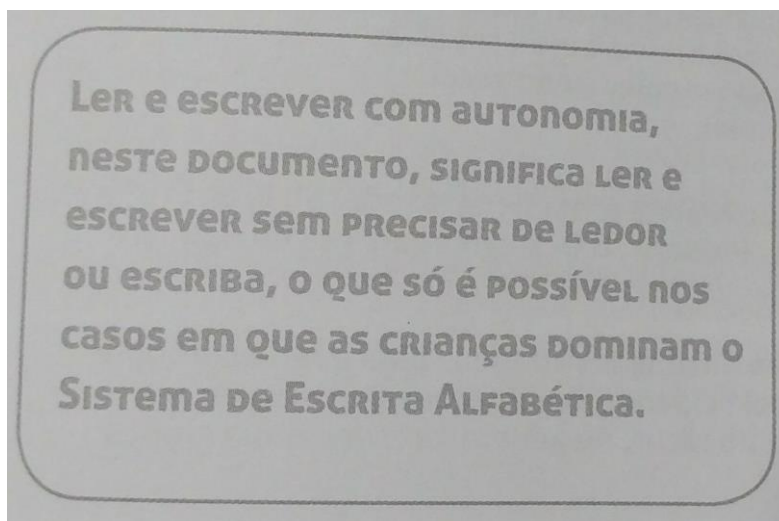
¹⁰ Conforme Cagliari (1993; 1998) o ensino das correspondências fonema e grafema são essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita, portanto, os argumentos em prol do ensino dessas relações para a alfabetização não configuram uma prerrogativa do método fônico.

portanto, como cerne de seu conteúdo, a perspectiva de alfabetização e letramento como propriedades da língua, mas distintas, que precisam ser trabalhadas igualmente. A respeito dessa distinção, Martins e Marsiglia (2015, p. 73) esclarecem que, para uma alfabetização crítica a divisão conceitual e prática é desnecessária

Nessa direção, um enfoque calcado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural dispensa a apologia de um suposto “letramento” como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita. Conforme explicitado por nós, a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, portanto não há alfabetização (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73)

De acordo com os cadernos, será por meio de situações com textos reais, que a criança se tornará alfabetizada. Estar alfabetizado, para o PNAIC, decorre de um processo que pode variar de tempo para os sujeitos, mas que, por meio da organização e planejamento do ensino, é possível alfabetizar a criança até o final do terceiro ano do ensino fundamental para que ela possa ler e escrever com autonomia (BRASIL, 2012q). Ser autônomo nessas tarefas corresponde a dominar as relações letra-som, ou seja, desenvolver um automatismo para a leitura e produção de palavras, frases e textos:

Figura 11. Definição de autonomia



Fonte: Brasil (2012q, p.29).

O letramento é tomado como perspectiva para uma prática de alfabetização que evite leitores que leem, mas não compreendem os sentidos propostos nos textos com os quais entram em contato. Martins e Marsiglia (2015) chamam a atenção para a razão de fatos como esse, em que a leitura não é acompanhada de interpretação do conteúdo, que, muitas vezes, é atribuída aos resultados do método fônico. Para as autoras, o motivo pode estar não no conhecimento, no ensino das correspondências grafofônicas, mas à falta de automatização na leitura, como argumentam:

Uma leitura não automatizada permanecerá refém dos mecanismos de decodificação, de sorte que a atenção focada na forma deixa escapar o seu próprio conteúdo. Consequentemente, na ausência da automatização da correspondência entre letra e som, a própria leitura ficará a caminho (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 81).

Assim, as correspondências entre letras e sons precisam sempre ser objeto de ensino na alfabetização, entendendo que, para uma concepção crítica isso não trará prejuízos à interpretação dos sentidos, pelo contrário. Contudo, não se trata de tomar os pressupostos do método fônico¹¹ para a compreensão da linguagem e da alfabetização,

¹¹ Martins e Marsiglia (2015, p.72) esclarecem as limitações do método fônico:

Apesar da importância das pontuações feitas por esses autores em relação à facilitação da leitura e da escrita com base em instruções fônicas, esses pesquisadores desconsideram que a criança possa apreender o sistema de escrita ao mesmo tempo em que atribui significado às palavras. Os autores preterem o preconizado por Vigotski e Luria em relação à necessidade do desenvolvimento entrelaçado das faces fonéticas e semântica da palavra.

mas de entender que a língua é composta dessas propriedades e, em vista disso, precisam ser conteúdo do trabalho pedagógico (CAGLIARI, 1993; MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A próxima seção considera três elementos que formam uma categoria única que está voltada para os aspectos do ensino ao analisar como a escola e o professor são vistos nessa face do processo de ensino e aprendizagem pelo Programa.

3.3.2 Escola, ensino e professor

Mudanças na concepção do processo de aprendizagem e de criança trouxeram implicações ao papel da escola e do professor. O ensino também passou a ser concebido de outra forma, afinal esses elementos estruturam a alfabetização. A partir da metade do século XX, documentos e currículos educacionais foram reestruturados em consonância com tais mudanças de concepções para orientar as práticas pedagógicas (BRASIL, 2012u). A escola, instituição oficialmente responsável pelo ensino formal de conteúdos de diferentes áreas do saber, em relação à alfabetização, teve seu objetivo assim declarado “O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva” (BRASIL, 2012u, p. 06).

Acompanhando essas reelaborações e produções de novos modos de ensinar, a concepção de linguagem também sofreu mudanças; quer dizer, novos sentidos a respeito de aprendizagem, escola e alfabetizar, também afetaram a forma de ver a linguagem no ensino. Se, antes, ela era tomada por uma definição pronta e, conseqüentemente, seu ensino e aprendizagem eram pautados na transmissão e na memorização, num sentido negativo, em prejuízo da compreensão, a partir da divulgação das novas concepções passou a ser entendida como instrumento de interação. O ensino passou a se valer, portanto, de textos reais presentes nas esferas sociais. Assim, de acordo com as fundamentações dos cadernos, o papel da escola é facilitar a apropriação dos usos sociais da língua expressos pelos diversos gêneros textuais existentes (BRASIL, 2012e). A respeito da função da escola, o PNAIC apresenta:

Como já foi discutido no caderno do ano 2, as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola investe no ensino dos gêneros estará facilitando, portanto, a apropriação dos usos da língua. Explica ainda Schneuwly (2004, p. 24) que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (BRASIL, 2012u, p. 07)

Nessa acepção, é papel primordial da escola possibilitar às crianças que nela estudam o acesso à cultura escrita (BRASIL, 2012u). Ensinar, como tarefa da escola, é explicitado nos cadernos do Programa, por meio da apresentação do registro de um depoimento de uma professora do 2º ano

Atender a todos os estudantes implica provocar, desafiar, levar a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, entender os textos que lê. Ensinar é uma provocação e só ensina quem aprende; sem esta conscientização, não atingiremos o objetivo desejado: as aprendizagens dos estudantes, em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2012q, p. 08-09)

Os objetivos do ensino da leitura e escrita, conforme a proposta do PNAIC, compreendem que os sujeitos se tornem capazes de expor, argumentar e explicar a respeito de ideias, opiniões, conceitos, etc., também, narrar e escutar com atenção, adequando seu turno de fala. Os objetivos do ensino e a sua organização requerem planejamento, um dos eixos temáticos do Programa, que defende um ensino planejado por meio de sequências didáticas, projetos ou roteiros que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012r). Nesse sentido, o material traz a discussão sobre formas de organizar o planejamento, em concordância com os princípios de um currículo vivo, que contenha diretrizes gerais, porém, flexíveis às necessidades de cada lugar, conforme Brasil (2012r, p.23) [...] “Enfim, as fronteiras do tempo e espaço podem ser rompidas em planejamentos mais flexíveis, contanto que se tenha clareza do que se deve ensinar, considerando as necessidades, conhecimentos e desejos dos estudantes”.

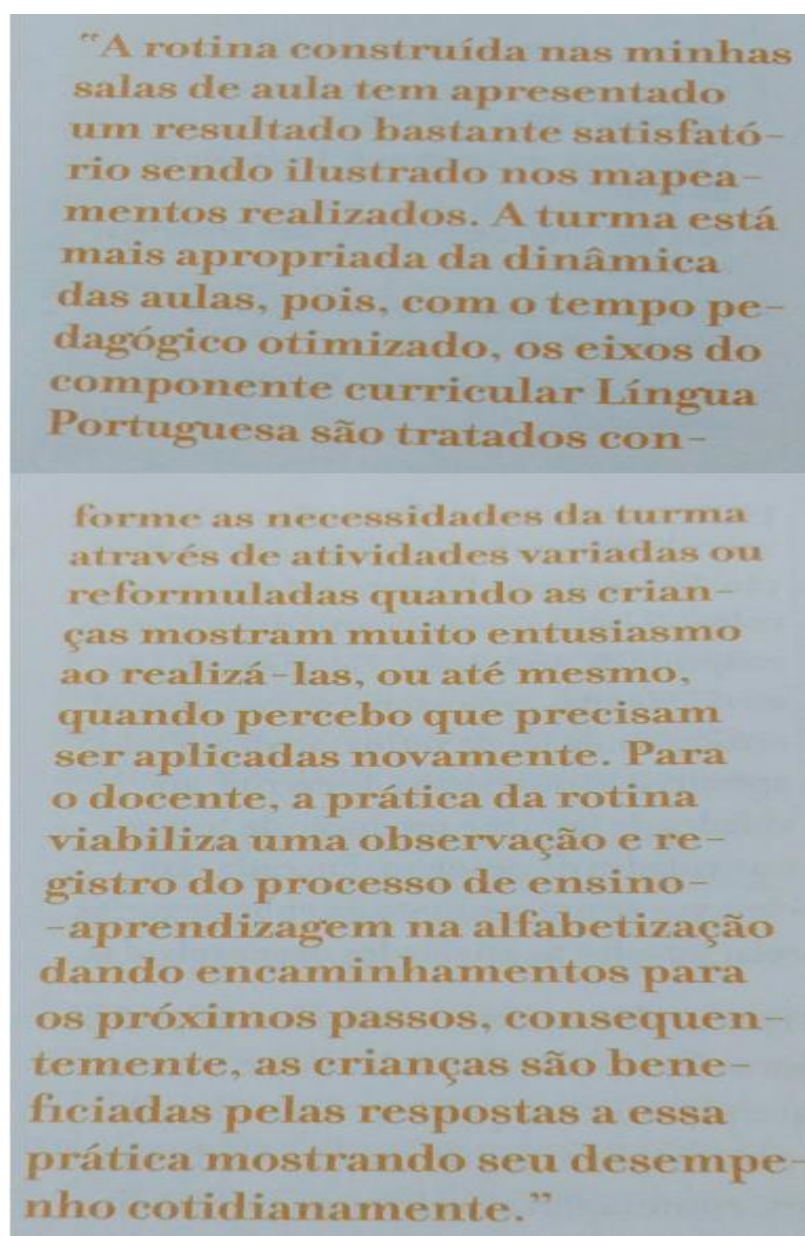
A respeito da importância do planejamento, nos cadernos do Programa, argumenta-se em favor da organização do ensino e contra o improviso em sala de aula:

Essa “nova” forma de pensar o trabalho pedagógico, muitas vezes, vinculada, equivocadamente, a uma perspectiva construtivista de ensino, tornou a sala de aula um lugar de improvisos constantes. Embora saibamos que muitas vezes o improviso acontece em determinadas circunstâncias, ele não pode fazer parte e ser o ponto de referência do dia a dia de uma prática (BRASIL, 2012b, p.19)

Um dos tópicos abordados na discussão a respeito do papel das rotinas no ensino e aprendizagem é, dentre os deveres da escola, a sistematização do ensino, pois, de

acordo com os pressupostos divulgados nos cadernos, o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos orais, e de ler e escrever não são funções mentais elaboradas espontaneamente (BRASIL, 2012j). O relato de uma professora que conta sobre os resultados obtidos aparece como incentivo e exemplo para organização do trabalho pedagógico.

Figura 12. Relato de uma professora acerca da importância da rotina



Fonte: Brasil (2012j, p.17).

Para compreensão da chamada sistematização do ensino, defendida pelo Programa, um dos textos aborda a temática da organização das rotinas escolares

A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Assim,

para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer “um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira” (SOARES, 2003, p. 95). Nesse sentido, perguntamo-nos: como organizar propostas de ensino que contribuam, efetivamente, para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento? (BRASIL, 2012j, p.16).

As discussões apresentadas nos cadernos giram em torno da prática pedagógica que vem exemplificada e reforçada em relatos e registros de professores. O PNAIC se propõe a analisar as práticas pedagógicas com base na perspectiva sociointeracionista (BRASIL, 2012b). Além dos relatos, os cadernos são estruturados com organizações de rotinas, planejamentos e avaliações, com a função de auxiliar ou servir de base para o professor trabalhar em suas turmas como demonstra o exemplo a seguir:

Figura 13. Sistematização de rotina para 3º ano do ensino fundamental

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.
Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Hora da biblioteca.
Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).

Fonte: Brasil (2012r, p.22).

O exemplo de rotina do quadro anterior contempla situações de leitura e do uso de jogos, as quais contemplam o uso do material enviado, como o acervo literário e os jogos para alfabetização. O Programa argumenta em favor de que o trabalho pedagógico ajude a criança a refletir sobre as características dos variados textos presentes no cotidiano e a se apropriar do sistema de escrita para que possa realizar com autonomia as funções de leitura e escrita. Para tanto é necessário contemplar os quatro eixos da língua portuguesa, os quais são leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística em variadas situações envolvendo os demais componentes curriculares.

Conforme a psicologia histórico-cultural, o indivíduo, entendido como parte integrante da natureza, é um ser essencialmente social, pois seu desenvolvimento se deu historicamente pela organização em sociedade. Para o construtivismo, o indivíduo nasce como ser biológico e vai se adaptando à sociedade, que é entendida como elemento externo a ele, não condição que lhe possibilitou desenvolver-se tal como é. Diante da importância da cultura, a escola, principal instituição responsável pelo ensino, surgida a partir das necessidades burguesas, tem por tarefa promover o desenvolvimento do sujeito respaldado nos conteúdos culturalmente produzidos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Segundo Martins e Marsiglia (2015), a educação escolar é um trabalho de produção, portanto, impossível prescindir do ensino, da transmissão às novas gerações de conhecimentos estabelecida por meio das relações que nela ocorrem:

Se a educação escolar é aquela que desde as origens da sociedade moderna até os nossos dias vem configurando-se como a forma de educação predominante, é preciso que ela fomente o desenvolvimento máximo dos indivíduos tendo como referência a apropriação da cultura. Daí a definição de Saviani (idem p. 13) de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 31).

As orientações para o ensino da língua portuguesa, de acordo com o PNAIC, consideram o trabalho com gêneros textuais uma estratégia favorável à aprendizagem da leitura e da produção de textos (BRASIL, 2012e). Por outro lado, a realidade linguística compreende uma variedade de gêneros e, à escola cabe planejar e organizar como se valer deles para promover a aprendizagem.

Portanto, o grande desafio para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa é trabalhar com essa diversidade textual na sala de aula, explorando de forma aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas (BRASIL, 2012m, p. 08-09).

A prática educativa na alfabetização requer consciência de que a aprendizagem, mesmo considerada não espontânea, e o ensino imprescindível, não se sustentam apenas nas afirmações, pois é o fazer pedagógico que mostrará a concepção e os objetivos do ensino. Conteúdo e forma do que se ensina revelam mais a respeito de como se planeja o trabalho pedagógico do que o que se diz sobre. De modo que as finalidades, o que se espera na educação ou a ausência dessa definição levam a prática educativa por caminhos que podem contribuir ou não para o modo de organização da sociedade vigente (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 32),

Com isso estamos reiterando a unidade dialética entre forma e conteúdo, uma vez que a natureza dos conteúdos escolares prescreve as formas pelas quais possam ser ensinados, e as formas, por seu turno, assentam-se nos objetivos e alcances da atividade de estudo. Destarte, cabe à educação escolar promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas como “atividades de estudo” e não como mera reprodução daquilo que assistematicamente coloca a criança em relação com o universo simbólico gráfico, ou seja, com a escrita..

Um ponto importante a ser tomado nota nos cadernos do PNAIC diz respeito à conduta do professor na escola e em sala de aula. As orientações giram em torno da postura a ser assumida pelo professor. Essa postura aparece expressa, dentre outras formas, na palavra “compromisso” entre os profissionais da escola e com a alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012a). Podemos ver um trecho do material enfatizando a necessidade do compromisso para o êxito nas atividades propostas:

A professora Ana Cristina é a mesma docente da pesquisa de Cruz, relatada no segundo texto deste caderno. Tais atividades citadas são favorecidas porque existe um compromisso entre os profissionais da escola em que ela trabalha de desenvolver uma prática de ensino da leitura e da escrita na perspectiva do alfabetizar letrando (BRASIL, 2012a, p. 28).

A proposta do programa se baseia na assunção de uma responsabilidade e uma relação pactual com a alfabetização para que essa aprendizagem se concretize até o 3º ano do ensino fundamental I (BRASIL, 2012q). O Programa defende uma perspectiva de currículo inclusivo que conceba a heterogeneidade, característica do espaço escolar, como possibilidade de enriquecimento à aprendizagem, porém também compreende, como um dos pontos de partida para o ensino, a definição de orientações gerais para organização dos sistemas de ensino:

Por outro lado, é necessário reconhecer, também, a existência de grandes acordos concretizados em documentos oficiais que possam dar uma homogeneidade aos sistemas de ensino brasileiros. 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. Desse modo, pode-se, hoje, afirmar que é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente (BRASIL, 2012q, p. 07).

Na perspectiva do PNAIC, escola, professores e currículo devem estar comprometidos em garantir que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam respeitados (BRASIL, 2012a). Os direitos de aprendizagem e o ensino a partir

do trabalho com gêneros textuais são conteúdos destacados que compõem os cadernos do PNAIC e constantemente são relacionados, conforme as indicações:

Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um (BRASIL, 2012b, p. 08)

Pede-se ao professor uma postura de acordo com as mudanças surgidas na sociedade. Mudanças que abrem espaço para a entrada, na escola, de crianças de inúmeros hábitos e valores culturais (BRASIL, 2012a). Ao professor, é necessário o desenvolvimento de uma concepção de ensino e aprendizagem que inclua a diversidade cultural

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com quem precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (Brasil, 2012a, p. 14)

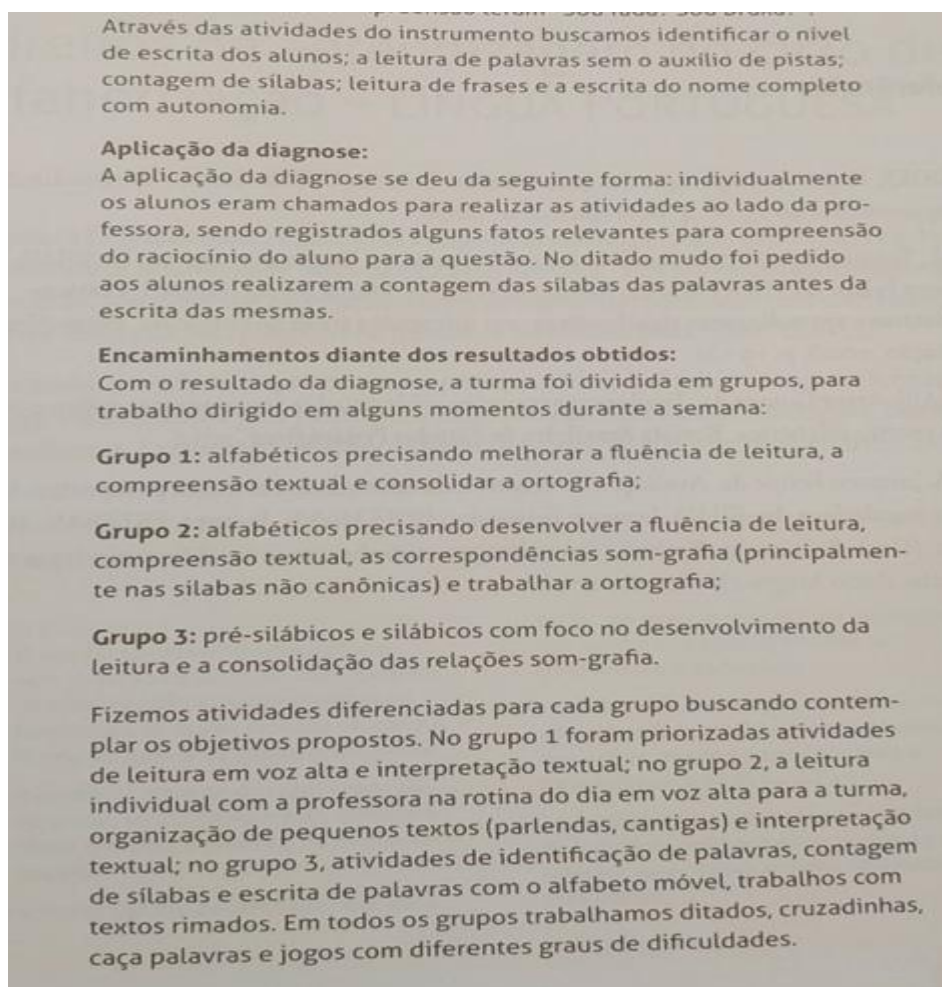
A prática educativa é construída de acordo com as concepções do professor, assim, o currículo, como instrumento flexível, é construído durante essa prática, por isso, pode não ser representação fiel das orientações oficiais, entretanto, ele também não pode representar, simplesmente, as escolhas individuais dos professores. O material explicita que, apesar de as concepções do professor influenciarem em seu fazer pedagógico, muitas vezes ele não está consciente dessas implicações, o que torna necessário processos de reflexões sobre essas concepções, a fim de desenvolver autonomia para seus planejamentos e ações (BRASIL, 2012a). A respeito da relação entre a prática docente, o currículo e as concepções de mundo do professor, nos cadernos encontramos:

[...] A prática docente, na realidade, resulta das concepções acerca do

que se deve ensinar, que se baseia tanto em documentos curriculares, quanto em textos de estudo e participações em situações de formação, nas próprias experiências vivenciadas pelo professor, nos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, nos resultados da avaliação acerca do que os estudantes sabem, nas concepções sobre quais são as melhores estratégias de ensino, dentre outras (BRASIL, 2012q, p. 06 -07).

Conforme as perspectivas construtivista e sociointeracionista, tomadas por base para as fundamentações das concepções prático-teóricas do Programa, para o papel a ser desempenhado pelo professor é necessário o conhecimento de conteúdos e procedimentos de ensino, além disso, conhecer os alunos e também o que sabem eles sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola. Nesse cenário, entra em cena a discussão a respeito da avaliação diagnóstica como primeira ação a ser realizada pelo professor para que ele dê os primeiros passos em relação ao que vai ser ensinado (BRASIL, 2012i). O material trata da discussão apresentando formas de realizar o diagnóstico dos conhecimentos dos alunos por meio de relatos de outros professores

Figura 14. Relato de uma professora acerca da avaliação diagnóstica



Fonte: Brasil (2012i, p. 24-25).

O processo de ensino e aprendizagem está envolvido em tantos fenômenos da realidade, como é o caso em nosso país, que quase perdemos de vista a essência dos problemas educacionais. Por conta de todas as questões, desde estrutura física, recursos e meios didáticos, o professor precisa de conhecimentos que respaldem sua tarefa e que sejam aprofundados no decorrer do desenvolvimento profissional, portanto, ao professor e aos estudantes são necessários conhecimentos científicos em seus processos formativos, de modo que, embora a troca de experiências, seja pessoalmente ou por meio dos relatos presentes nos textos, possa enriquecer a prática do professor, para fundamentá-la é preciso mais que isso. Os relatos dos professores são tomados, nos cadernos, como base para explicar ou fundamentar as orientações neles contidas, mas não contribuem para promover a superação do senso comum porque não aprofundam os aspectos discutidos (CAGLIARI, 1993; MARTINS; MARSIGLIA, 2015). A respeito da alfabetização e da formação dos professores, Martins e Marsiglia (2015, p. 47- 48) consideram que [...] “Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores”.

O papel do professor é fundamental para a aprendizagem, não obstante as afirmações a respeito da sua função, a perspectiva do PNAIC centra a concepção do trabalho docente no conhecimento das fases de evolução da apropriação da escrita como meio de grande importância para a atuação do professor. Por outro lado, o papel do professor nos pressupostos construtivista é secundário na aprendizagem e não há como desassociar essa concepção de professor como também pertencente ao núcleo teórico do PNAIC, pois no cerne das orientações para a prática educativa está o conhecimento das fases propostas por Emília Ferreiro, elaboradas a partir de modos de compreender o desenvolvimento psíquico, o sujeito e suas relações com a sociedade bem como o processo de aprendizagem, nos moldes da psicogênese e construtivismo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). No trecho abaixo, fica clara a função do professor segundo a perspectiva construtivista:

Coll (1996), discutindo a construção do conhecimento na escola, entende que o construtivismo se organiza em torno de três ideias fundamentais sobre o processo de ensino e aprendizagem: 1) em última instância, o aluno é o responsável por sua aprendizagem; 2) na escola, o conhecimento que já foi elaborado deve ser reconstruído

pelo aluno por meio de sua interação com os objetos de conhecimento, dependendo de seus interesses sobre quais conhecimentos vai adquirir; 3) visto que o conhecimento a ser adquirido é preexistente, o professor deverá desempenhar o papel de orientador, de guia, para que o aluno se aproxime da representação social existente relativa àquele conhecimento. Sua função é “*encadear* os processos de construção do aluno com o saber coletivo culturalmente organizado” (idem, p. 396, grifo do original). A princípio, pode parecer que para esse autor há uma visão talvez mais significativa do professor, que já não seria tão prejudicial e até desejável no processo de ensino e aprendizagem. Mas um olhar mais atento nos permitirá enxergar que o educador continua não podendo transmitir: é o aluno, somente com a ajuda do professor, que deve aprender. Isso abre portas para que os construtivistas reforcem a ideia de que cada um aprenderá a seu tempo e dentro de suas possibilidades (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 28-29).

A organização do tempo em face das aprendizagens necessárias para apropriação da linguagem escrita também está entre as responsabilidades atribuídas ao professor. Seu papel é o de facilitador da aprendizagem, cabe a ele atuar como mediador da relação da criança com a escrita e auxiliar na construção e sistematização de conhecimentos. Na função de mediador, suas ações devem estar voltadas a organizar atividades que levem o aprendiz a refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabética para que, por meio de descobertas e conflitos, a criança compreenda as regras de funcionamento da língua. Para alcançar essa finalidade, o professor deverá fazer uso de situações e recursos didáticos, este segundo elemento é também um dos pontos enfatizados pelo Programa (BRASIL, 2012a). De acordo com a perspectiva do alfabetizar letrando do PNAIC, escola e professor devem atuar para a alfabetização dos alunos

Portanto, cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012e, p. 08).

Portanto, a escola, o ensino e o papel do professor seguem em acordo com a concepção de alfabetização do PNAIC, o alfabetizar letrando. O professor é concebido como um facilitador que busca por meio do contato com diferentes materiais e situações

possibilitar a aprendizagem da língua escrita.

No próximo ponto consideramos as modalidades da língua escrita como uma das categorias analisadas nesta pesquisa.

3.3.3 Leitura, oralidade e escrita

De acordo com os cadernos do PNAIC, quando novos modelos sociais passaram a demandar a leitura e a escrita para trabalhar e conviver nas novas configurações, a maioria da população era analfabeta e os métodos para alfabetização centravam-se em ensinar a decodificação da língua. A língua escrita é explicada com base nos pressupostos da psicogênese da escrita, de acordo com a qual o material do PNAIC apresenta a língua escrita como um sistema notacional, não um código. Para aprendê-la, a criança precisa recriar em sua mente como esse sistema funciona, compreendendo duas questões centrais: (a) o que a escrita nota? O tamanho e outras características físicas do que se quer registrar ou correspondências às partes sonoras da palavra?; (b) como ela cria essas representações? Por meio da busca de relações com características do objeto nomeado ou segundo as partes sonoras pronunciadas? Desse modo, a aprendizagem perpassará pela compreensão desse sistema, não somente à memorização, como poderia ser, caso se tratasse de um código. A memorização das letras e das sílabas não é suficiente para a aprendizagem do que a escrita representa e como o faz. Será preciso a criança entender que a escrita representa os sons das partes das palavras, e que na formação dessas partes há segmentos sonoros ainda menores (BRASIL, 2012a,c).

Lemos para alcançar diferentes objetivos, obter informações a respeito de um dado tema, orientarmo-nos pelas ruas das cidades, para distração, dentre inúmeras possibilidades. Conforme a intenção da leitura, nosso comportamento de leitor ocorre de determinada forma. Essas relações precisam ser contempladas pelo ensino, pois o objetivo da leitura se realiza nas práticas sociais, de modo que textos artificiais pouco significado trazem ao aprendizado. O objetivo da leitura e da escrita, nos cadernos do PNAIC, é formar o leitor autônomo, para tanto o material enfatiza a importância da aprendizagem do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012u).

Para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, as orientações do Programa recomendam levar em conta os centros de interesse na vida dos alunos, o que resulta num processo no qual eles possam estar envolvidos ativamente (BRASIL, 2012q). Ao aprender a ler, é preciso realizar algumas habilidades. Para o desenvolvimento delas, o professor auxiliará em atividades de leitura a considerar as expectativas sobre o texto, elaborar os objetivos para a leitura, a criar hipótese antes e

durante o contato com o texto lido, relacionar conhecimentos prévios com as novas aprendizagens que a leitura promova, a desvelar informações explícitas e implícitas (BRASIL, 2012e). Na aprendizagem da leitura são necessárias as seguintes habilidades:

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (BRASIL, 2012e, p. 08)

Dentre as atividades de leitura, uma prática fundamental que desempenha encanto nas crianças e incentiva o desenvolvimento de sua aprendizagem, está a leitura de histórias feita pelo professor. A leitura de histórias pelo professor não pode ser confundida com a contação de histórias, esta outra atividade importante para despertar o gosto pela literatura, mas com outras características. Quando o professor lê para os alunos eles podem perceber elementos próprios da escrita, a estrutura sintática, o vocabulário e elementos de coesão (BRASIL, 2012b).

Quanto à produção de escrita, os cadernos recomendam iniciar desde os primeiros contatos, a exploração espontânea da escrita, não é necessário esperar ou adiar atividades desta natureza:

Entendemos que o texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula. A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor. Partindo desta concepção, defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização (BRASIL, 2012b, p.09).

De fato, as produções iniciais das crianças podem girar em torno de textos que saibam de cor, quadrinhas, cantigas, provérbios, trava-língua, e serão mais fáceis que um texto novo, pois permitem às crianças se concentrarem nas correspondências grafofônicas, enquanto um texto novo exige o planejamento do conteúdo a ser dito (BRASIL, 2012b).

A respeito do trabalho com a oralidade, o PNAIC trata da necessidade de

desenvolver a competência nesse eixo, em diferentes situações discursivas, sabendo adequar a linguagem a cada um dos contextos em que elas ocorram. Levar a criança a compreender que as situações comunicativas como conversas entre amigos, transmissão de recado para uma autoridade na escola, apresentação de trabalho escolar para o restante da turma exigem usos diferentes da fala. Enquanto situações informais não requerem ajustamentos nos modos de se expressar, nas situações formais, é melhor caprichar na linguagem oral para realizar o objetivo da comunicação. Desse modo, o ensino da oralidade também precisa ser planejado (BRASIL, 2012b).

No PNAIC, o ensino da leitura e da escrita na escola tem o objetivo de pela sistematização, permitir que a criança possa refletir e se apropriar da linguagem por meio dos gêneros textuais, aprendendo a usá-los, conforme o objetivo da interação. A proposta de aprendizagem pode ser planejada em formato espiral, quer dizer, um determinado gênero pode ser trabalhado em diferentes anos escolares, alterando o aprofundamento, de acordo com as aprendizagens da turma (BRASIL, 2012m).

Para reforçar a importância de favorecer desde os primeiros anos escolares a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de textos, são apresentados nos cadernos resultados de pesquisa em documentos curriculares de secretarias estaduais e municipais de educação em capitais do país. Dentre os resultados, houve documentos que enfatizaram os elementos estruturais dos textos, enquanto outros, destacaram as interações possibilitadas por eles. A necessidade de maior articulação entre o eixo análise linguística, leitura e produção de textos, abrangendo tanto os elementos sociodiscursivos quanto os composicionais e de estilos também figura entre os apontamentos de tal pesquisa. A conclusão dos resultados reforça o ponto que o PNAIC também defende, a alfabetização a partir dos diversos gêneros textuais (BRASIL, 2012q).

Por fim, a próxima categoria compreende a concepção que fundamenta o programa em relação às orientações quanto ao conteúdo pertinente à leitura, oralidade e escrita.

3.3.4 Conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem

Ao abordarmos esta categoria verificamos que os cadernos do PNAIC não fazem referência direta aos conteúdos de conhecimento linguístico como um dos elementos fundamentais à formação do professor. É por esta categoria, no entanto, que buscamos analisar o que diz o PNAIC acerca do que é necessário aprender para se apropriar da língua escrita. Com base nisso, foi possível compreender como o programa concebe a

relação entre o conhecimento do professor e sua prática de ensino.

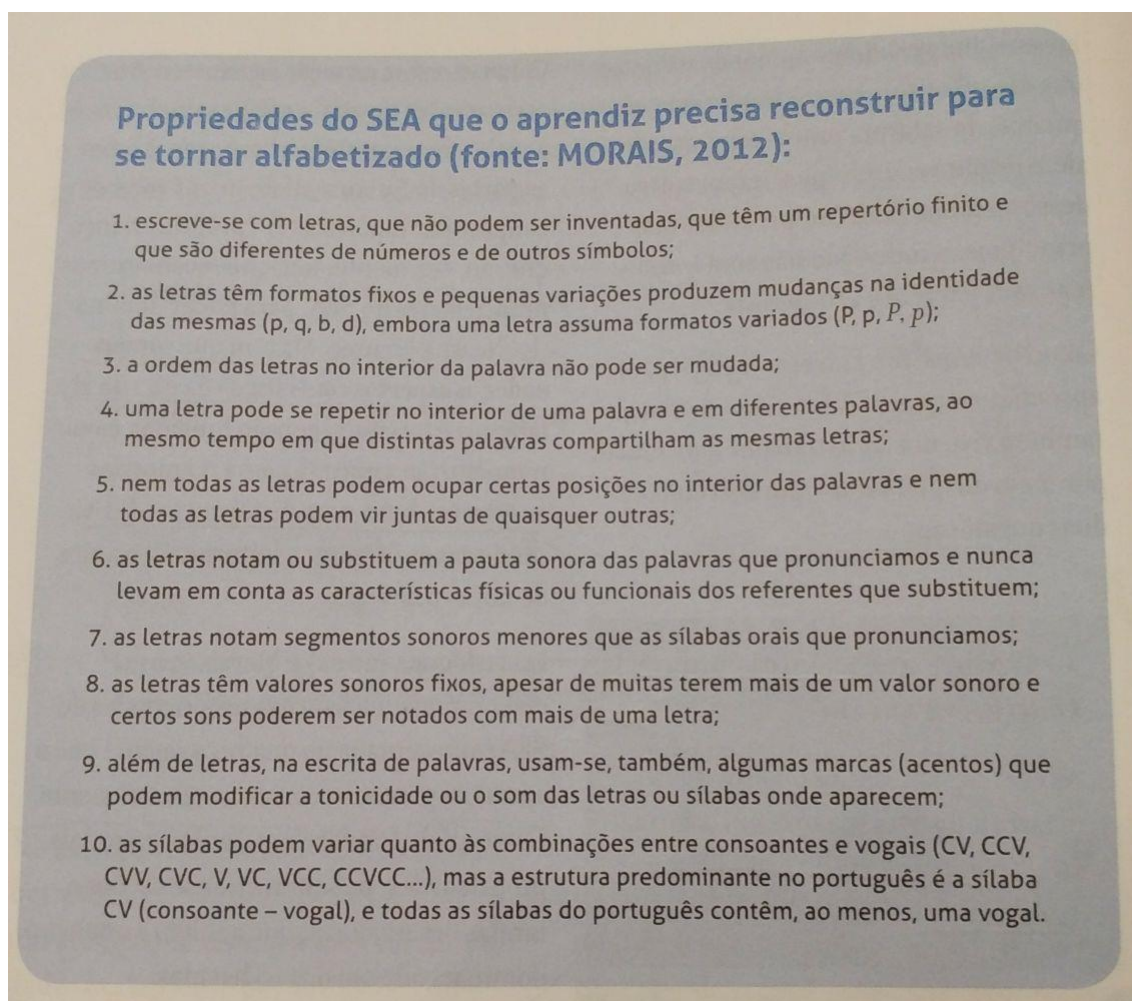
De acordo com o PNAIC, os princípios do sistema de escrita alfabética são essenciais para atingir autonomia na leitura e escrita, por isso, são necessárias situações e atividades que privilegiem refletir sobre as características do sistema de escrita. Entender o funcionamento desse sistema, no qual grafemas correspondem a fonemas, não representa, contudo, estar alfabetizado. Para que isso ocorra, o aluno necessita consolidar as correspondências grafofônicas e ser capaz de participar de leituras e produções escritas em diversos contextos (BRASIL, 2012c).

O material traz para os professores a conceituação do sistema de escrita alfabética com explicações a respeito das diferenças entre sistema notacional e código; a compreensão do sistema de escrita alfabética segundo a teoria de Emília Ferreiro; a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica para apropriação do sistema de escrita alfabética e alternativas didáticas (BRASIL, 2012c). A discussão segue com a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica para a consolidação da aprendizagem das correspondências som-grafia e das alternativas didáticas. Para tratar da aprendizagem sobre a relação entre letra ou grupo de letras e correspondência sonora são apresentados relatos de professores e exemplos de atividades focando no uso do livro didático, jogos e obras complementares disponibilizados pelo programa (BRASIL, 2012k).

O material do PNAIC apresenta uma relação de propriedades que a criança precisa ter compreensão para a aprendizagem da linguagem escrita:

O que estamos chamando de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Como abordado por Leal e Morais (2010), para compreender as propriedades do sistema alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de uma série de conhecimentos, tais como: (BRASIL, 2012a, p. 21)

Figura 15. Propriedades do sistema de escrita alfabética



Fonte: Brasil (2012a, p.21).

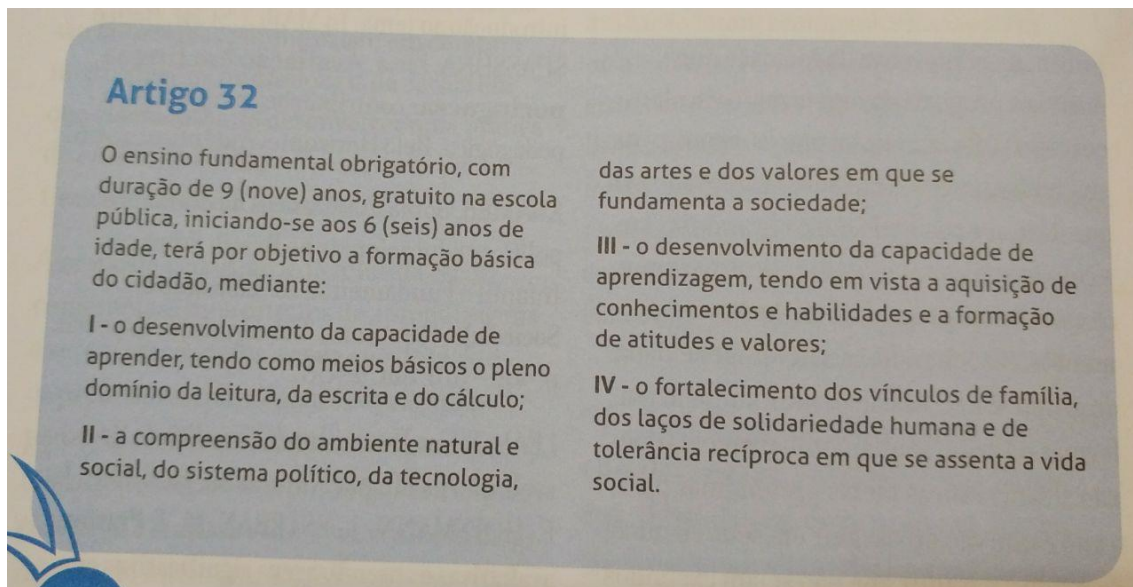
Conforme os pressupostos teóricos do PNAIC, para haver apropriação da escrita é necessário a reflexão sobre as suas propriedades

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita (BRASIL, 2012a, p. 18).

A unidade do 3º ano, por exemplo, demonstra a preocupação com a consolidação da alfabetização, visto ser o último ano do ciclo desse processo. Portanto, ao final do ciclo de alfabetização o objetivo apontado é que, após tais propostas de reflexões acerca da língua escrita, a criança seja capaz de ler e produzir com autonomia textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2012s).

O PNAIC cita nos cadernos o direito à Educação Básica para destacar a prioridade da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, inferir o dever do ensino como responsabilidade do professor. Conforme explicitado na figura a seguir:

Figura 16. Objetivos da formação no ensino fundamental de nove anos

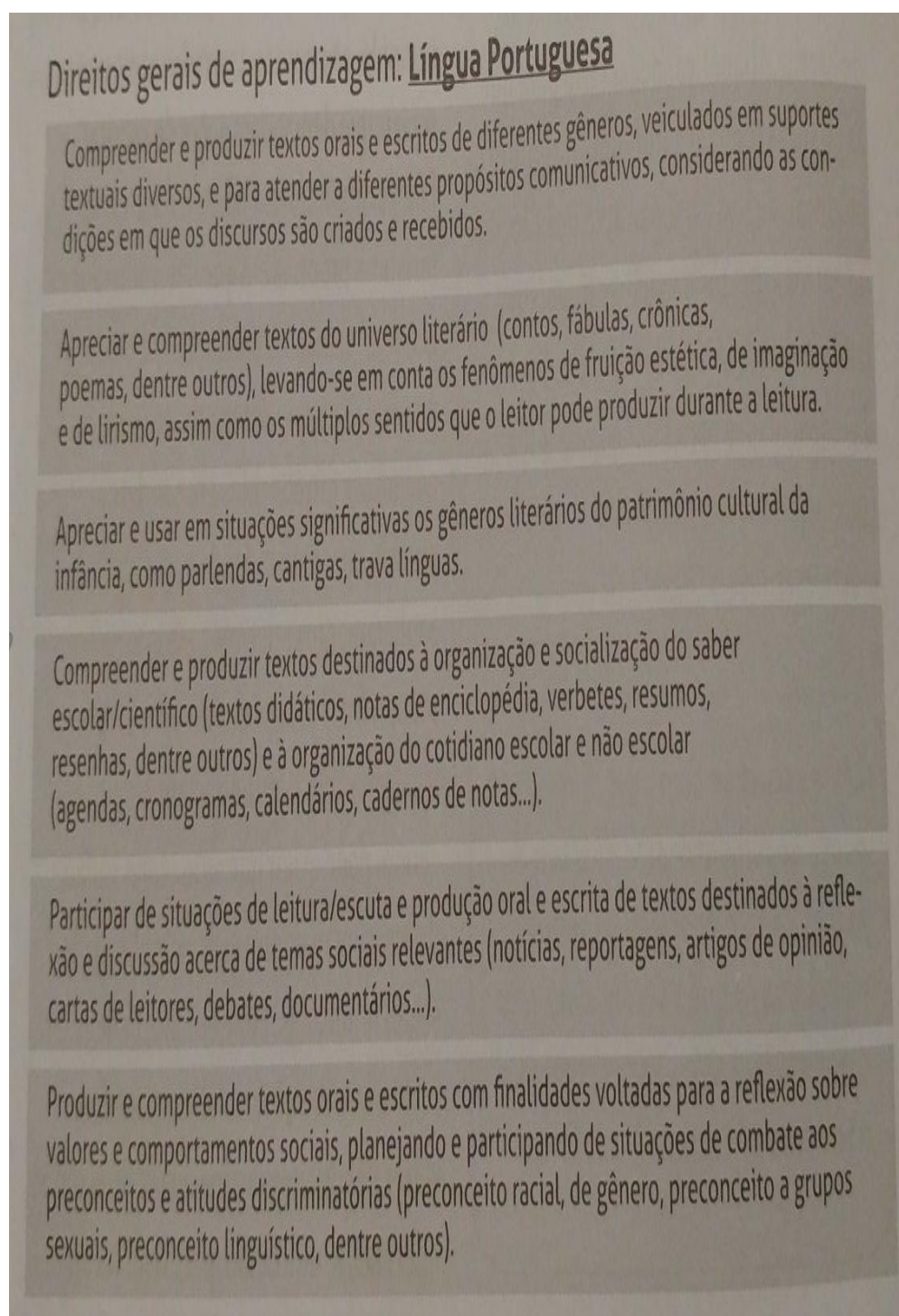


Fonte: Brasil (2012a, p.30).

A partir da referência à Lei 9.394/96, que prevê as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa busca estabelecer relação entre o direito à educação e os direitos de aprendizagem em língua portuguesa.

Podemos observar o quadro dos direitos gerais de aprendizagem para língua portuguesa e, posteriormente, os quadros com a especificação pelos eixos da língua portuguesa, leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética.

Figura 17. Direitos de aprendizagem em língua portuguesa



Fonte: Brasil (2012a, p.32).

Ainda sobre a organização da categoria direitos de aprendizagem, ela vem apresentada sob quadros que se encontram em diferentes unidades. A unidade 1 contém os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa; unidade 2, os direitos de aprendizagem em História; a unidade 4 compreende aqueles referentes à Matemática; unidade 5, Geografia e Ciências, e na unidade 7 são encontrados os direitos de

aprendizagem da área de Arte. Em nossa pesquisa são considerados os que se ocupam de nossa língua materna.

Figura 18. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da leitura orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Brasil (2012a, p.33).

Figura 19. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da produção escrita orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as <u>estratégias discursivas</u> .		I	A

Fonte: Brasil (2012a, p.34).

Figura 20. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da oralidade orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar

Oralidade			
	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Brasil (2012a, p.35).

Figura 21. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da análise linguística orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Brasil (2012a, p.36).

Figura 22. Capacidades e aprendizagens referentes ao eixo da análise linguística orientadas para serem Introduzidas (I), Aprofundadas (A) e Consolidadas (C) conforme o ano escolar

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética		Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C			
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C			
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C			
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C			
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C		
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C	
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C			
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C			
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C			
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C			
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C			
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C			
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C			
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C	
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C	

Fonte: Brasil (2012a, p.37).

Nesta conceituação são englobados capacidades, habilidades e conhecimentos. Nos cadernos, as denominações capacidades, habilidades e conhecimentos são usados como sinônimos, que se configuram mais um indicativo das concepções que fundamentam o PNAIC. Com base nas relações que o programa Pró-Letramento já apresentava a respeito do que a criança precisa aprender durante o ciclo de alfabetização, explicados por meio das legendas: Introduzir (I), Trabalhar (T) e Consolidar (C). Conforme as figuras 18, 19, 20, 21 e 22, os cadernos do PNAIC dão continuidade a essa organização, incluindo também em seu material tal relação. Para clareza: a letra I é utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. Nessa organização estão expressas as aprendizagens que as crianças precisam realizar de acordo com o ano escolar (BRASIL, 2012a).

Os quadros de direitos de aprendizagem são utilizados com a finalidade de ajudar na condução e clareza sobre quais deles precisam ser consolidados em um período específico e quais devem ser trabalhados continuamente visando seu aprofundamento. Os quadros também demonstram as demandas atuais de ensino, expressos na divisão dos eixos da língua. Espera-se, com base nessas orientações, que ao final do 3º ano, a criança domine as correspondências grafofônicas, ainda que conheça poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que se amparem em conhecimentos morfológicos mais complexos; tenha fluência de leitura e faça uso de estratégias de compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2012q).

A utilização dos direitos de aprendizagem como guia para auxiliar a escola na delimitação do que ensinar precisa levar em conta as particularidades da identidade de cada local. A intenção declarada pelo PNAIC referente aos direitos de aprendizagem é contribuir para que as escolas desenvolvam ações mais inclusivas ao entenderem a relação dessas aprendizagens como direitos dos alunos, que, portanto, precisam ser assegurados pelo ensino (BRASIL, 2012q). Na proposta do Programa, os direitos de aprendizagem são referidos como conhecimentos e capacidades:

Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos. Nos quadros a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate (BRASIL, 2012a, p.31).

Dessa forma, a proposta coloca os direitos de aprendizagem como elementos prioritários que precisam aparecer na prática educativa, não limita, entretanto, a inclusão de outras aprendizagens. A respeito da necessidade de delimitar para organizar o ensino, o Programa, segundo Brasil (2012i, p.09) considera que “Um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização, portanto, seria possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental.”. Desse modo traz em seus cadernos a discussão a respeito dos tempos de aprendizagens. Ao decidir sobre quais objetivos, conteúdos, experiências, procedimentos e processos avaliativos, os professores precisarão levar em conta aspectos que circundam esses componentes:

De acordo com Veiga (2006), essas decisões estão relacionadas à (i) relevância do conteúdo (devemos saber que ele não é neutro, e sim marcado pelo interesse das diferentes classes sociais); (ii) intencionalidade (é necessário definir a intencionalidade para alcançar a finalidade em função dos objetivos); (iii) tipo de conteúdo, pois esse deve ser significativo e crítico (é preciso privilegiar a qualidade desses

conteúdos, e não a quantidade de informações, e ainda, a seleção desse conteúdo deve estar relacionada com a realidade social dos alunos) (BRASIL, 2012i, p.09).

Logo em seguida à apresentação dos quadros dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa, o material demonstra fichas que podem ser utilizadas para acompanhamento da aprendizagem da criança, individualmente e da turma. Em linhas gerais, os tópicos de avaliação descritos nas fichas são semelhantes para os três anos, com algumas especificidades. A figura a seguir exemplifica a organização das fichas:

Figura 23. Instrumento para registro da aprendizagem dos alunos do 2º ano referente ao eixo de análise linguística

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.

ESCOLA: _____

NOME: _____

Análise linguística:
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Brasil (2012i, p.36).

De acordo com a proposta do PNAIC, algumas propriedades do sistema de escrita alfabética podem ser consolidadas, ainda, no 1º ano escolar. Vejamos sobre quais conhecimentos se trata:

No primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. (BRASIL, 2012c, p. 19).

As propriedades em questão são de natureza diferente dos conhecimentos relativos à produção e compreensão de textos, além disso, aprendê-las possibilitará à criança a autonomia para leitura e escrita (BRASIL, 2012c). A reflexão sobre o sistema de escrita alfabética no PNAIC considera que os conhecimentos a serem desenvolvidos para a apropriação dele inicia com elementos como a capacidade da criança reproduzir seu nome próprio, ainda que não conheça outras palavras; diferenciar os tipos de letras e outros marcas gráficas bem como aspectos mais complexos relativos ao domínio das correspondências entre letras, grupos de letras e os fonemas; conhecer todas as letras do alfabeto, os nomes e os tipos existentes e as relações fonema/grafema entre elas, desenvolvendo a consciência fonológica e também fatos da ortografia (BRASIL, 2012b).

A formação do PNAIC defende que, no processo ativo no qual a criança elabora conhecimentos, a compreensão da língua escrita se dá em períodos evolutivos que correspondem às hipóteses para entender o funcionamento da escrita alfabética. Os períodos denominados pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético são explicados, caracterizados e exemplificados por meio de produções escritas de crianças (BRASIL, 2012c). Os estágios da aprendizagem da escrita da psicogênese são tomados como caminho para conduzir as intervenções pedagógicas, pois, conforme Brasil (2012c, p.07) [...] “Num segundo momento, revisaremos as etapas do processo evolutivo que todas as crianças brasileiras vivem, quando estão aprendendo a ler e escrever, tal como foi descrito pela teoria da Psicogênese da Escrita.” Assim, a perspectiva que busque uma formação para professores alfabetizadores baseada, além de outros conhecimentos pedagógicos, em conhecimentos sobre a língua é enfraquecida, pois, neste caso, o principal conhecimento para o professor é dominar os estágios descritos pela psicogênese (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Cabe retomar que, em nossa pesquisa, acreditamos nos conteúdos de conhecimento linguístico como parte essencial ao conjunto de conhecimentos dos professores. Os conteúdos de conhecimento linguístico, entretanto, não são os únicos

envolvidos nos processos de compreensão e produção da linguagem escrita, conforme orienta Oliveira (2010, p. 66).

[...] um ponto que nenhum professor de português deve esquecer: a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. O professor deve estar atento aos conhecimentos enciclopédicos e aos conhecimentos textuais de seus alunos. Esses dois tipos de conhecimentos somados aos conhecimentos linguísticos formam os conhecimentos prévios de uma pessoa.

Nas diferentes tarefas linguísticas que nos envolvemos, validamos uma série de conhecimentos provenientes, também, de nossas vivências, segundo nos mostram Koch; Elias (2011, p. 37)

[...] em sua atividade, o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais.

A importância dos conteúdos de conhecimento linguístico se dá, entretanto, pela integração que há entre conhecimento do professor e ensino. O que destacamos é que, embora fundamentais, os conteúdos de conhecimento linguístico não são substancialmente estudados pelos professores alfabetizadores. Estes, por sua vez têm, além do desafio de se apropriarem de tais conhecimentos, saber dosar e inferir a sua necessidade nas situações de sala de aula (CAGLIARI, 1993; OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010) explica que, muitas vezes, os conhecimentos e as contribuições da linguística acabam sendo mantidos entre os muros da academia e chegam aos professores, que ensinam a língua, muito tardiamente e, conseqüentemente, aos alunos também. Certamente há problemas fora do alcance da linguística que colaboram para as dificuldades, envolvendo o ensino e a aprendizagem, como a falta de estrutura e a exclusão social, no entanto, as reflexões e pesquisas nessa área podem impactar positivamente a atitude de professores e alunos diante dos estudos acerca da linguagem. Oliveira (2010, p.36) discorre sobre as razões que impedem alterações significativas nos rumos de ensino da língua portuguesa a partir dos conhecimentos do campo da linguística:

Um problema perceptível é o fato de muitos professores lerem pouco por falta de acesso a livros (que se tornam caros por causa dos baixos salários recebidos pelos professores) e porque suas escolas não têm bibliotecas bem municiadas de livros teóricos. Ressalte-se ainda o fato

de as revistas especializadas terem pouco alcance em termos de números e tipos de leitores por serem geralmente lidas apenas por alguns membros da academia. Outro fator que contribui para o distanciamento entre as teorias linguísticas e a sala e aula é a não participação de professores de português do ensino fundamental e do ensino médio em congressos e encontros de linguística por razões variadas, como o custo de passagens, de hospedagem e de inscrição, e a falta de divulgação dos eventos junto às escolas.

Para a promoção da aprendizagem, o Programa defende que o trabalho pedagógico se constitua de diversas atividades que os explorem por meio da ludicidade e do contato com textos de gêneros variados. A ludicidade é uma das unidades temáticas do PNAIC, mas além de ser trabalhada no caderno destinado ao assunto, ela é retomada, do mesmo modo que acontece com outros temas, em outros cadernos também. Prova do investimento no tema, são os jogos distribuídos para os professores cursistas realizarem atividades que gerem reflexões sobre o sistema de escrita alfabético para as crianças e ajudem no desenvolvimento da consciência fonológica. (BRASIL, 2012a).

O desenvolvimento da leitura, por exemplo, é beneficiado pelas percepções da consciência fonológica, pois não é necessário à criança a reprodução dos fonemas isoladamente, mas o reconhecimento que tal consciência promove é capaz de permitir a ela identificar fonemas semelhantes em palavras diferentes, conforme

É preciso compreendermos que a criança ainda não pensa em “fonemas isolados” tal como o faz um linguista. Ela sabe, por exemplo, que *cavalo* e *cofre* “começam parecido”, mas não precisa ser capaz de pronunciar o fonema /K/ isolado, para ter tal conhecimento e escrever com uma convencionalidade mínima, que nos permite ler e entender o que ela notou (BRASIL, 2012c, p. 16).

É notória a importância assumida às situações que visem ao desenvolvimento e à ampliação da percepção das correspondências letra-som no conteúdo da formação. Por conta disso, para evitar associações ao método fônico, observado criticamente pelos pressupostos do PNAIC como um processo centrado na compreensão do fonema, a diferença entre os princípios de tal método e a compreensão da pauta sonora da língua é marcada no material do programa.

Ainda em outra unidade dos cadernos de formação, o desenvolvimento da consciência fonológica como elemento necessário à aprendizagem da linguagem escrita é defendido. No entanto, para a concepção do PNAIC, a consciência fonológica se difere da consciência fonêmica, pois a primeira abrange a análise de outras unidades

É preciso esclarecer, portanto, que “consciência fonológica” não é sinônimo de “consciência fonêmica” ou de “método fônico”, uma vez que o que consideramos como “consciência fonológica” é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas (BRASIL, 2012k, p. 10).

De acordo com a matriz teórica do PNAIC, consciência fonológica é entendida como a capacidade de refletir sobre os sons da língua. Com a finalidade de levar os alunos a desenvolvê-la, o trabalho docente deve incluir identificação e produção de rimas ou de aliterações; contagem de sílabas orais de palavras; segmentação de palavras em sílabas; comparação de palavras quanto ao número de sílabas; adicionar e subtrair unidades linguísticas, como sílabas e fonemas para compor novas palavras. Esse entendimento implica exatamente na compreensão do que a escrita representa, é o caminho essencial para o estudante estabelecer relações entre os materiais sonoro e escrito. Resultante disso, o desenvolvimento da escrita da criança e, ao mesmo passo que esse processo se desenvolve, colabora para que a capacidade de refletir sobre a pauta sonora linguística se amplie (BRASIL, 2012c,k).

De acordo com as orientações, o trabalho de reflexão conjunta sobre as características sonoras com as gráficas facilita a compreensão da relação letra-som, pois, para a criança se torna mais significativo operar com as unidades linguísticas sonoras e suas respectivas representações gráficas, conforme a situação exemplificada a seguir

Assim, como o leitor verá, ao realizarmos atividades que desafiam as crianças a refletir fonologicamente sobre as palavras, sempre que possível devemos apresentar, simultaneamente, as formas escritas daquelas mesmas palavras. Pensemos bem: se, por exemplo, numa brincadeira de produzir palavras que rimam com FEIJÃO, a professora registra abaixo dessa as outras palavras que os alunos vão verbalizando (CAMINHÃO, CORAÇÃO, TUBARÃO etc.), esses meninos e meninas vão ter uma coisa interessante sobre a qual refletir: por que todas aquelas palavras terminam com as mesmas letras ÃO? Sem dar uma aulinha expositiva, na qual transmite a informação pronta (e pouco útil) de que “palavras que têm pedaços sonoros parecidos tendem a ser escritas de modo idêntico”, a professora cria situações que levam os alunos a vivenciarem, de forma facilitada, a reflexão que leva a esse tipo de descoberta (BRASIL, 2012c, p.24)

Não obstante o desenvolvimento da consciência fonológica seja essencial para apropriação da leitura e da escrita, não se constitui como elemento suficiente. Para que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, principal objetivo, ocorra, outras compreensões são necessárias, como demonstrado no quadro com as 10 propriedades listadas em relação à aprendizagem da escrita alfabética. O trabalho a respeito da consciência fonológica não é suficiente para contemplar os apontamentos; memorização de algumas convenções como escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, por exemplo, dentre as outras registradas.

Espera-se que essas aprendizagens, como vimos, ocorram no 1º ano, porém, o material destinado aos 2º e 3º anos, nos quais a fluência de leitura e produção de textos novos ganham mais espaço como objeto de conhecimento, também tratam desse conteúdo, destacando a complexidade do sistema de escrita alfabética e suas regras, por isso, chamam a atenção para o planejamento do ensino, e considerando que há crianças que chegam nos referidos anos sem terem se apropriado de tal quesito, presume a necessidade de intervenção denominada mais sistematizada para tais casos

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 [...] (BRASIL, 2012s, p.5).

Destacamos como a concepção da psicogênese da escrita no PNAIC vai sendo apresentada nos cadernos de formação. As orientações para o trabalho com turmas com crianças que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética presumem sequências didáticas com objetivos diferentes, conforme as hipóteses dos alunos.

Assim, o trabalho com as propriedades do sistema de escrita alfabética não deve ser findado, pois, há crianças que dele não se apropriaram, bem como é necessário e importante para as outras, que o dominam, a fim de consolidar o aprendizado e ganhar agilidade nos registros. As razões para que cheguem crianças aos anos seguintes do ciclo de alfabetização sem terem consolidado os conhecimentos esperados, podem ser muitas. Pela avaliação do Programa, contudo, são consideradas que, dentre essas razões, podem ter ocorrido faltas no ensino dos anos anteriores (BRASIL, 2012k,s). Ressaltamos que a formação do PNAIC vai se estruturando pela exploração de atividades que podem ser desenvolvidas. Posterior ao 1º ano, no ano 2, os cadernos indicam três tipos de atividades que envolvem: o domínio de correspondências som-grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra, e atividades que promovem

a segmentação de palavras no texto (BRASIL, 2012k).

Outro ponto abordado no sistema de escrita alfabética é a ortografia. Questão de tanta discussão entre os professores, o material do programa voltado para o 3º ano indica o trabalho com algumas regularidades da norma ortográfica. O objetivo é levar o aluno a tomar conta num nível consciente de algumas convenções ortográficas. Contudo, há a observação de que o 3º ano não é o ano escolar no qual serão esgotados os aspectos ortográficos da língua escrita, pois esse trabalho exige um desenvolvimento na sua abordagem ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 2012s).

Não é necessário iniciar o ensino sistemático da ortografia antes que as crianças tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética ou que, pelo menos, dominem uma grande quantidade das relações grafofônicas convencionais. Quando os alunos já souberem ler e produzir textos, ainda que pequenos, com alguma fluência, é que o ensino da ortografia será mais significativo para a elaboração dos conhecimentos deles (BRASIL, 2012s). Em relação ao papel do professor diante da ortografia, Brasil (2012s, p.25) propõe “É necessário que o professor leve os alunos a refletirem sobre as regras ortográficas, além de levá-los a compreender que outras questões ortográficas dependem de memorização.”

O funcionamento da ortografia é condicionado por regras regulares e outras, irregulares, cujo ensino e aprendizagem devem contemplar atuações diferentes para ambas. A sugestão de trabalho discutida pelo PNAIC segue pela via de explorar sistematicamente apenas algumas normas regulares, formadas por três categorias, a saber, diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. As regularidades diretas equivalem àquelas para as quais só há uma forma de representação do fonema, é o caso de P, B, T, D, F, V. Não importa em que posição estejam na palavra, a relação letra-som é única, direta, por isso, são as mais fáceis de serem percebidas, costumam, portanto, ser aprendidas desde o início da alfabetização (BRASIL, 2012s).

As regularidades contextuais, por sua vez, caracterizam-se por ocorrerem conforme a posição delas dentro da palavra. O fonema /k/, para ser grafado, depende, por exemplo, da vogal que o suceder, resultando no registro com C ou QU. Outro ponto que pode gerar dificuldades é o registro de vogal nasal e ditongo nasal, justificadas pelas possibilidades de registrar a nasalidade, afinal, é possível usar M ou N no final de sílaba, como em CAMPO e CANTO; usar til, em MANHÃ, por exemplo, ou quando a nasalidade não é marcada graficamente, pois a sílaba seguinte inicia com consoante nasal, como na palavra AMO (BRASIL, 2012s).

Quanto às correspondências regulares morfológico-gramaticais, as normas são

estabelecidas de acordo com os morfemas envolvidos nas palavras. A formação de palavras, nesses casos, tanto pode ser por derivação lexical quanto por flexão, o uso do grafema, portanto, é determinado pela gramática (BRASIL, 2012s). O material do PNAIC trata dessa regra

No primeiro tipo, por exemplo, tais regras estão presentes, sobretudo, em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com S ou com Z, dependendo da classificação gramatical da palavra (portuguesa, pobreza). As correspondências som-grafia baseadas em regras morfológico-gramaticais estão presentes ainda nas flexões verbais. Por exemplo, empregamos U no final de verbos regulares na terceira pessoa do passado perfeito do indicativo (cantou**u**, bebeu**u**, sorriu**u**) (BRASIL, 2012s).

A categoria das normas irregulares abrange as relações de correspondência, cuja aprendizagem dependerá muito mais de recursos mnemônicos. As palavras que contém os fonemas: /s/ presente nas palavras seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, força, exceto; /z/, zebu, casa, exame; /ʃ/ em enxada e enchente; /ʒ/, girafa, jiló, e h em início de palavras, hora, harpa, por exemplo (BRASIL, 2012s).

Os eixos da leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística, componentes do trabalho pedagógico em língua portuguesa, possuem, cada qual, dimensões que os integram. Assim, fazem parte do eixo da leitura, as dimensões sociodiscursivas, dimensão de desenvolvimento de estratégias cognitivas e domínio de conhecimentos linguísticos. Ao eixo da produção escrita estão relacionadas também, de mesmo modo que na leitura, as dimensões sociodiscursivas, estratégias cognitivas e conhecimentos linguísticos. Pertencem ao eixo da oralidade, valorização dos textos de tradição oral, oralização do texto escrito, relações entre fala e escrita, produção e compreensão de gêneros orais. Finalmente à análise linguística pertencem as três dimensões, caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre e uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, essa última inclui a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético, normas ortográficas e ensino de nomenclatura gramaticais (BRASIL, 2012r).

Na leitura, a primeira dimensão, sociodiscursiva, é explorada quando na leitura de textos, seja pelo professor ou situações em que a criança lê sozinha, questiona-se a respeito de quem escreveu o texto, quando, com qual finalidade. A essa dimensão pertencem os aspectos da identificação das motivações para a produção do texto, os possíveis interlocutores, entre outros. As estratégias cognitivas dizem respeito à

elaboração de meios para interpretar e compreender os sentidos explícitos e implícitos, por meio de antecipação, inferências e verificações (BRASIL, 2012r). A terceira dimensão considera os conhecimentos linguísticos, compreendidos pelo PNAIC

A terceira dimensão diz respeito aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação. Por exemplo, saber que o som /x/ pode ser representado pela letra X ou pelo dígrafo CH (BRASIL, 2012r, p.16).

A produção textual também engloba três eixos de ensino interligados que precisam ser trabalhados, sociodiscursivo, estratégias de produção e conhecimentos linguísticos. Semelhante ao eixo sociodiscursivo da leitura, para a produção são considerados os objetivos da produção, os destinatários, os espaços onde circulará o texto, etc. As estratégias de produção compreendem aos processos de planejamento dos textos, como levantamento de informações, revisão durante a escrita, revisão posterior a escrita e avaliação do texto (BRASIL, 2012r). O terceiro eixo trata dos conhecimentos linguísticos

O domínio dos conhecimentos linguísticos diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos que ajudam a construir sentidos nos textos, como o estabelecimento de coesão textual, pontuação, paragrafação, concordância (BRASIL, 2012r, p. 18)

No trabalho com a oralidade, a valorização dos textos de tradição oral trata da importância da oralidade nas atividades e interações em que a fala é o principal meio de comunicação, como parlendas, lendas, canções, etc. Oralização do texto escrito se refere à dimensão do ensino que promove situações nas quais os textos escritos são socializados por meio da oralidade, recitais de poesia, obras teatrais, leitura de contos em saraus são exemplos. A dimensão produção e compreensão de gêneros orais é destacada como o aspecto de maior exigência às capacidades orais, pois envolve situações de interação por meio da fala e da escuta, em um debate, apresentação de trabalhos, propaganda oral de rua, notícias de rádio, etc. (BRASIL, 2012r).

Relações entre fala e escrita correspondem às reflexões sobre as semelhanças e

diferenças entre textos orais e escritos, no caderno do PNAIC, tal dimensão tão importante na alfabetização é assim explicada

As “relações entre fala e escrita” agregam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por exemplo, entre receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, por exemplo, nas notícias e reportagens (BRASIL, 2012r, p. 18).

Conforme desenvolvemos em nossa pesquisa, as relações entre fala e escrita correspondem a um tópico que precisa ser bastante conhecido pela escola e professores, pois, o primeiro, passa da criança em direção à apropriação da linguagem escrita depende da compreensão da função da escrita de representar sons da fala. Também esse tópico pode alcançar a avaliação que o professor faz das expressões faladas e escritas de seus alunos bem como, a atuação em sala de aula que, respaldada no conhecimento, tem a oportunidade de diminuir o preconceito linguístico que, conforme vimos, traz prejuízos para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita e seus recursos (CAGLIARI, 1993; MASSINI-CAGLIARI E CAGLIARI, 1999; BAGNO, 2004). Os conhecimentos da área da sociolinguística são pouco contemplados nos cadernos do PNAIC, o preconceito linguístico é brevemente abordado na afirmação

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela sistematização dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social sem, com isso, estigmatizar a variedade dos alunos, uma vez que toda língua é constituída de diferentes modos de dizer e que há maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc. (BRASIL, 2012b, p. 11).

A reflexão sobre os gêneros textuais e seus suportes, compreendida na análise linguística, é composto de conhecimentos sobre os aspectos sociodiscursivos, de composição e estilo dos gêneros: meios onde circulam, propósitos, interlocutores possíveis, semelhanças e diferenças de estilos e organização sequencial dos textos. O uso de recursos linguísticos para produzir efeitos de sentidos variados em textos das modalidades oral e escrita e convenções gramaticais está presente em situações nas quais o texto é analisado buscando encontrar nele pistas linguísticas que contribuem para o entendimento, e nas situações que o professor seleciona alguns recursos linguísticos, componentes da textualidade, como objeto de ensino. A aprendizagem do sistema de escrita alfabético, ortografia e ensino de nomenclaturas gramaticais é

apontada como trabalho imprescindível à legibilidade do texto

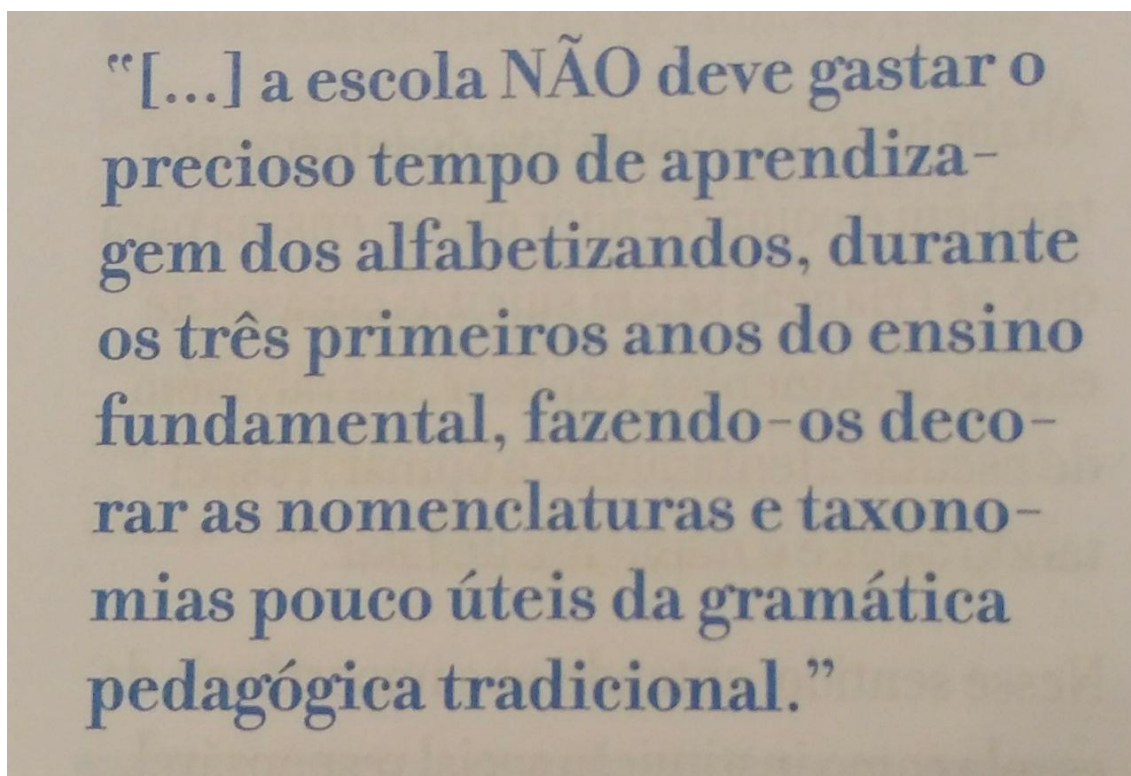
Em relação à terceira dimensão, a do “domínio do sistema alfabético e da norma ortográfica”, destacam-se os conhecimentos necessários para que o texto seja legível, por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e às convenções da ortografia. Tais conhecimentos dizem respeito mesmo à dimensão da escrita das palavras, embora as convenções ortográficas morfológico-gramaticais tenham relação com os sentidos das palavras nos textos (BRASIL, 2012r, p. 19).

Observamos que o eixo da análise linguística comporta fundamentações divergentes, embora as afirmações estejam em cadernos de anos diferentes, uma referente ao primeiro e outra, ao terceiro ano, o que justificaria possíveis particularidades nas orientações. Diz respeito, entretanto, a uma orientação de caráter mais geral em relação ao ensino das nomenclaturas gramaticais. No caderno do terceiro ano podemos ver

Por fim, no que se refere à análise linguística, as dimensões são: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético e norma ortográfica; e ensino de nomenclaturas gramaticais (BRASIL, 2012r, p.19).

Enquanto, na unidade do 1º ano encontramos a afirmação da figura abaixo destacada

Figura 24. Citação a respeito do ensino baseado em nomenclaturas gramaticais



Fonte: Brasil (2012b, p.12).

O ensino de conteúdos de conhecimento linguístico apesar de relacionado à gramática, certamente não se comporta aos enquadres da gramática normativa em que o ensino é prescritivo e descolado de situações que demonstrariam claramente o sentido de tal aprendizagem (TRAVAGLIA, 2013). Tanto que o professor alfabetizador em posse desses conhecimentos terá condições de avaliar o modo para tratar dos conteúdos, sem se valer de decoreba de nomenclaturas que pouco ensinam a fazer uso dos recursos, como mostra Antunes (2009, p. 34)

Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “inodora, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas (p.34).

De acordo com a proposta apresentada nos cadernos de formação do PNAIC, é fundamental que todos os conteúdos, conhecimentos e capacidades sejam explorados em situações significativas, de modo a propor que as crianças participem de situações de fala, escuta, leitura e produção escrita a fim de que possam, também, vivenciá-las na

sociedade, compreendendo e intervindo no meio em que estão inseridas (BRASIL, 2012u). Os cadernos do PNAIC tratam, como é possível notar, de temáticas de grande relevância aos professores alfabetizadores, situações que lhes são muito próprias no trabalho pedagógico e, portanto, reconhecê-los como suportes de conteúdos pertinentes não é uma tarefa difícil.

O coração da questão está, contudo, ao considerar as limitações, naquilo que Martins; Marsiglia nos ensinam a respeito da aparência e essência

[...] não apresentamos nenhuma grande invenção para o trabalho pedagógico. Então, trata-se de um ecletismo? Estamos denominando nossa prática pedagógica como histórico-crítica, mas, na verdade, fazemos tal e qual o construtivismo? Esse questionamento ocorre se o leitor não estiver atento para o necessário aprofundamento dos conceitos que estamos discutindo e suas raízes teórico-metodológicas já sinalizadas no capítulo 1. Em aparência, poderíamos dizer que sim, é a mesma coisa. Mas, em essência essa afirmação não é procedente. Isso porque as *finalidades* dirigem os procedimentos e a pedagogia histórico-crítica incorpora por superação os elementos da produção histórica. Significa, pois, não reinventar formas de ensino, mas sim ter clareza quanto à qualidade dos meios escolhidos, aos objetivos traçados e conhecimentos teóricos necessários para sustentar uma pedagogia marxista (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 49-50).

Portanto, a questão que, consideramos, essencial no trabalho pedagógico posta nas primeiras hipóteses desta pesquisa “para que a escola alfabetiza?” permeia as escolhas pedagógicas e, por isso, serve como guia para realizarmos pesquisas e práticas na direção de procurar contribuir para, de fato, alfabetizarmos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa investigamos as relações entre a formação realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em língua portuguesa e a formação do alfabetizador em conteúdo de conhecimento linguístico necessários à alfabetização. Assim, no primeiro capítulo, “Linguagem e os conteúdos de conhecimento linguístico na alfabetização”, tratamos a respeito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Para percorrer este caminho, procuramos explicitar como a linguagem surgiu e se desenvolveu no sentido da filogênese; a concepção de linguagem da psicologia histórico-cultural; o desenvolvimento da linguagem no sentido da ontogênese, e como, nesse desenvolvimento, originam-se as funções psicológicas superiores, além disso, elucidamos como se desenvolve a formação dos conceitos, distinguindo entre os espontâneos e os científicos, pois, relacionada à formação desses últimos conceitos situa-se a discussão sobre o ensino da linguagem escrita.

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural contribuem para a pesquisa na área de uma formação crítica em linguística para o professor alfabetizador. Uma concepção crítica de linguagem envolve, além da compreensão de seu desenvolvimento, também, o entendimento dos usos e das relações de poder envolvendo a linguagem em nossa sociedade. No ensino em alfabetização, o professor trabalhará com os eixos de fala, leitura e escrita, portanto, uma atividade de natureza linguística. É desse ponto que partimos ao defender formação linguística para o professor alfabetizador, pois segundo Cagliari (1993, p. 42) “A Linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular [...]”.

Em seguida, no segundo capítulo, tratamos dos conteúdos de conhecimento linguístico voltados ao período da alfabetização nas áreas da psicolinguística, sociolinguística, fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

No período de alfabetização ocorrem variadas situações de natureza relacionada aos conteúdos de conhecimento linguístico sobre as quais é imprescindível constantes reflexões acerca do papel da escola para que possamos alcançar uma postura habitual de estudo e discussões que considerem caso a caso, tendo em vista a criança envolvida para a formação de conhecimentos sobre a língua escrita. O desenvolvimento de uma prática voltada a esse objetivo necessita do respaldo do conhecimento, para isso importa para a formação do professor aprofundamentos nas sínteses apresentadas sobre a alfabetização.

Entre os professores alfabetizadores, atualmente, os estudos que indicam a exploração do caráter sonoro da língua ganharam familiaridade, tanto que é frequente os professores alfabetizadores defenderem um ensino que promove a aprendizagem dos *sons das letras*, como se costuma dizer às crianças. No entanto, para a formação do professor é necessário estudos que avancem nessa síntese, pois as situações linguísticas que surgem no cotidiano da sala de aula depreendem que o professor saiba mais a respeito da língua escrita.

Frequentemente, as sínteses a respeito do ensino da língua materna que os professores tomam conhecimento no exercício profissional envolvem ensinar o som das letras; respeitar os diferentes modos de falar dos alunos; promover o desenvolvimento da oralidade; não corrigir ortograficamente as primeiras escritas, pois a criança precisa se apropriar do princípio acrofônico; explorar gêneros textuais variados; ensinar ortografia em situações de uso dos textos, não como conteúdos isolados, dentre outras, porém a prática do professor demanda aprofundamento nessas questões, pois, neste plano sintético, escapam aspectos que levem ao uso proficiente da língua portuguesa. Nisso, a linguística tem um papel importantíssimo, mas ela não é tudo. Saber a respeito dos conteúdos de conhecimento linguístico e, principalmente, ir instituindo o hábito de estudar sobre a linguagem é essencial para a prática do professor alfabetizador tomar rumos a desenvolver uma alfabetização emancipatória do sujeito, porém, procurando ver a essência socioeconômica nos problemas educacionais. Assim como os operários sofreram um processo ao verem os seus saberes lhes sendo destituídos à medida que uma nova ordem econômica surgia, também o professor sofre uma desapropriação de seu papel ou, ainda, talvez, a educação nunca tenha sido devidamente apropriada do conhecimento científico necessário.

Quando o professor não sabe, realiza uma prática educativa que, provavelmente, promove uma alfabetização frágil, com consequências negativas para os alunos quanto à formação e à aprendizagem dos conteúdos das demais áreas de conhecimento trabalhados pela escola. Quando seus processos formativos o incentivam a repetir modelos ou situações sem auxiliá-lo na elaboração de seus conhecimentos, na prática educativa pela ação do ensino, e criticidade a partir desses conhecimentos. Assim, o professor se constitui em resultado desse processo ao mesmo tempo que se torna agente contribuinte para uma educação alheia e inconsistente. Desse modo, o professor alfabetizador há que necessitar de conhecimento das práticas languageiras e conhecimento científico da linguagem. Nesse sentido, a teoria da psicologia histórico-cultural possibilita e fundamenta estudos nessa área considerando a relação entre mundo

e linguagem e sujeito e linguagem. A língua, produto cultural, constitui-nos enquanto seres humanos.

Por fim, no terceiro capítulo “Os conteúdos de conhecimento linguístico nos cadernos do PNAIC” demos sequência à análise de nosso objeto, investigando em produções acadêmicas realizadas sobre o programa. Organizamos o estudo de revisão bibliográfica a partir da produção acadêmica disponível no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Neste movimento nosso objetivo foi encontrar pesquisas realizadas entre os anos de 2012 a 2016 no contexto do programa PNAIC e que apresentassem relação com o objeto conteúdos de conhecimento linguístico em alfabetização. O construto dos resumos apresentados visou, além de explicitar a relação com o objeto desta pesquisa, a delinear avanços e limites do programa (Santos, 2015); problemas frente ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita por meio de práticas avaliativas (SOARES, 2014); ensino em alfabetização com fundamentos sobre oralidade, leitura e escrita (ANDRADE, 2015; VERAS, 2015; VESPOLI, 2013) e, por fim, abordar o processo de formação e de elaboração de conhecimentos do professor (SILVA, 2014).

Analizamos as unidades 1, 2, 3 e 5 dos cadernos de formação de professores distribuídos para os professores cursistas dos 1º, 2º e 3º anos, totalizando 12 cadernos. A partir de estudos identificamos as categorias que foram analisadas: alfabetização; escola, ensino e professor; oralidade, leitura e escrita; conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem. Na primeira categoria, identificamos o tratamento voltado para o conceito de alfabetização e suas relações com a linguagem e o texto, como material de estudo nas turmas de alfabetização. Para a categoria seguinte, levantamos as orientações voltadas para o professor, expressos nas discussões sobre o seu papel, a escola e o ensino, a fim de elaborar como o professor e a sua prática são concebidas pelos documentos. Na categoria oralidade, leitura e escrita buscamos apresentar como esses eixos do ensino da língua portuguesa são destacados nos cadernos e como se relacionam com a última categoria, conhecimentos, habilidades e direitos de aprendizagem, que trata o que deve ser apropriado no ciclo de alfabetização.

A partir das temáticas currículo inclusivo, planejamento e rotinas na alfabetização, sistema de escrita alfabética, ludicidade, gêneros textuais, projetos e sequências didáticas, heterogeneidade e avaliação e organização do trabalho docente, o Programa dá continuidade, numa abrangência nacional, às formações para professores fundamentadas nos princípios da teoria construtivista, ainda que afirme e reforce no

material, distribuídos aos professores, a necessidade do ensino sistemático. Mesmo citando a limitação atribuída à teoria construtivista a propósito da aprendizagem da decifração da língua escrita, a formação centra a importância de o professor guiar o processo de alfabetização com base no conhecimento dos estágios de desenvolvimento da escrita com base na psicogênese. Esses estágios são tomados como ponto central de todo o trabalho pedagógico. Como vimos, Luria já mostrava as compreensões que as crianças podem elaborar sobre a língua escrita, mas deixando claro o papel da atuação dele como pesquisador ao propor os problemas a serem resolvidos pela criança por meio da escrita, ou seja, não se infere que essas elaborações dependam somente da organização do ambiente, uso de materiais e atividades. No PNAIC, os estágios não são entendidos como decorrentes do ensino, pelo contrário, o ensino é que deve, segundo as orientações do Programa, ocorrer em conformidade a eles. O objeto de ensino e aprendizagem, a língua escrita, no período de alfabetização não é tomado como um elemento à parte dessa aprendizagem.

Portanto, a temática da linguagem e da língua escrita não são desenvolvidas como conteúdos da formação de professores alfabetizadores, mas elaborados com base nos pressupostos da teoria educacional vigente, o que pode, acreditamos, não contribuir para uma formação crítica. Uma vez que livros didáticos e demais recursos são incentivados aos usos porque são assim definidos e enviados para as escolas. A discussão da formação em língua portuguesa não se desenvolve com o objetivo de formação de conhecimentos sobre a língua, mas de um jeito de alfabetizar, que é o jeito organizado pelas rotinas com diagnósticos, avaliações, identificação de estágios e atividades em conformidade com os estágios. Desse modo, as relações propostas pelo programa para a formação de professores alfabetizadores, destacam as elaborações vindas do aluno que, importantes, porém, tomadas como o foco da formação, sem aprofundar em conteúdos acerca da linguagem, que tanto carecemos para guiar a prática educativa. Isso não significa afirmar como prerrogativa do programa, a aprendizagem do aluno, pois a ênfase na proposta de levar o aluno a refletir sobre a língua precisa considerar que as reflexões sobre a língua ocorrem a partir das possibilidades criadas pelo conteúdo cultural. Nesse sentido, se o ensino não permite a promoção de condições para tais reflexões, de que modo elas serão alimentadas? A importância do papel do professor não merece ser ressaltada somente no que diz respeito a postura de comprometimento que ele necessita ter no trabalho de ensino da língua portuguesa. Se o seu papel é frisado, reconhece-se as implicações da prática dele, portanto. Assim, sobre a falta de aprofundamento nos estudos de linguagem ou presume-se que o professor já

tem formação nos conteúdos acerca da língua ou a formação de abrangência nacional continuou a seguir por uma lógica de fragilidade científica na qualidade da formação de professores e alunos.

Os conteúdos de oralidade, leitura e escrita são desenvolvidos em sínteses para tratar do ensino e aprendizagem. Os conhecimentos de fonética e fonologia são destacados como essenciais ao aprendizado da leitura e escrita, o desenvolvimento da consciência das relações letra-som é contemplado nos estudos, bem como outros aspectos necessários à compreensão do sistema de escrita alfabética, como direção da escrita e segmentação, porém, esses últimos de maneira breve. Dada a complexidade do cotidiano das escolas e a natureza linguística, que acompanha as questões do processo de alfabetização, os conteúdos de conhecimento linguístico não são explorados de modo suficiente para uma prática alfabetização de modo a ir além da melhora de índices educacionais, mas que caminhe para processos formativos que contribuam para a emancipação do sujeito e, inclusive, para a autonomia do professor, ao planejar, desenvolver e avaliar situações para ensino e aprendizagem da língua escrita, que podem ir além de meramente saber usar materiais e executar atividades. Não seria, contudo, o PNAIC, como proposta de formação continuada, um espaço com potencial para o aprofundamento necessário dos estudos acerca das questões da língua para o período de alfabetização?

A postura de responsabilidade da escola, principalmente, do professor de atuar para que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental, é reiterada como a condição que possibilitará o êxito das práticas de alfabetização. Haja vista que o PNAIC está centrado em exemplificar ao professor como alfabetizar, por meio da organização do trabalho pedagógico com orientações sobre planejamento, atividades, avaliações e recursos didáticos. Portanto, a formação trata de alguns conteúdos de conhecimento linguístico, porém, não abrange o objetivo de uma formação em conhecimentos sobre a linguagem e língua escrita, uma vez que dá grande ênfase a atividades e às reflexões, mas não aprofunda os conhecimentos sobre língua escrita necessários ao professor para alfabetizar.

Certamente as temáticas abordadas pelo Programa são necessárias aos estudos do professor alfabetizador, porém quando chegará a vez das formações aprofundarem os estudos sobre a língua escrita, considerando-a objeto de ensino e, conseqüentemente, de estudo pelo professor alfabetizador?

São necessários, no entanto, outros estudos e pesquisas para avançar na compreensão da relação entre a alfabetização e os conteúdos de conhecimento

linguístico, entendendo-os como integrantes do conhecimento sobre práticas languageiras. Investigações que tratem dos conteúdos de conhecimento linguístico, não segundo concepções prescritivas que legitimem o preconceito e as relações de poder estabelecidas por meio da linguagem, mas numa concepção que contemple tais conteúdos considerando-os dinâmicos, vivos, como a língua, e essenciais à formação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. M. B., L. de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. 330 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: < >. Acesso em 18 de maio de 2015.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BACCIN, A. C.; OSÓRIO, A. M. N. do. **Reflexões acerca da formação continuada de professores no programa Pró-Letramento**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas. p. 1-10.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, E. S. S. B.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-234.

BARROS, M. E. B. de. Formação de Professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). 2. ed. **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 68-92.

BECALLI, F. Z. **As concepções de leitura e de texto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. In: Reunião Anual da ANPED., 2009, Caxambu. p. 1-16.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto editora, 1994.

BORTONI-RICARDO; S. M. (Coord.); SOUSA, M. A. F. de. **Falar, ler e escrever em sala de aula**: do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental; v.1.

BRAGA, D. R. **O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8 e Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE, 3., 2008, Curitiba: Champagnat, 2008, p. 1-12.

BRASIL Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais, catálogo. Brasília: DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lex:** Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 13.005/14, de 25 de junho de 2014. **Lex:** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília: DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 03. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 04. Ludicidade na sala de aula. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 06. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 07. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 08. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 01. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem:. Brasília: DF, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 02. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 03. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 04. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 05. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 06. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 08. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03 : Unidade 01. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 04. Vamos brincar de reinventar histórias: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 05. O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Ano 03, Unidade 06. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes

componentes curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 07. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 08. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012y.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e Educação Escolar. In.: Ezequiel Theodoro da Silva (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-34

CAGLIARI, 1993 2001 CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2015.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101509>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

CRUZ, M. M. P. da; MARTINIAK, V. L. **As políticas educacionais para a formação continuada dos professores alfabetizadores e a pedagogia histórica-crítica**. In: Jornada do HISTDBR, 12 e X Seminário de dezembro do HISTDBR, 10., 2014, Ponta Grossa, p. 1-12.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIOVANNI, L. M. **Formação de professores e parcerias entre universidades e escolas de ensino básico**: possibilidades e entraves. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre-RS: PUCRS, 2008. Publicação em Cd-rom.

GUIMARÃES, 2014 GUIMARÃES; D. M. L. O. **Termos de alfabetização, leitura e escrita**. Disponível

em<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimento-linguistico>>. Acesso em 23 de junho de 2015.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. Coleção princípios.

LÜDLKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LEONTIEV, A. N; LURIA, A. R; VIGOTSKII, L. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. Coleção Educação Crítica.

MARTINS; MARSIGLIA, 2015 MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015. Coleção educação contemporânea.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Coleção Ideias sobre Linguagem.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. Coleção Leituras no Brasil)

MIZUKAMI, M. G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Revista da faculdade de educação/UNICAMP**, Campinas, v. 1, n. 4, mar. 2000.

MOTA, M. M. P. E. da. **O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura**. Maringá. Psicologia em Estudo, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./mar. 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de Ensino.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: edições Loyolas jesuítas, 2011. p.25-64.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: TASCA, M.; POERSCH, José Marcelino (Org.). **Suportes linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

PRESTES, Z.. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 Coleção educação contemporânea

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Série Estratégias de Ensino.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade

ROCHA, L. C. de A. **Termos de alfabetização, leitura e escrita**. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/morfologia>> . Acesso em 17 de setembro de 2017.

SANTOS, S. M. C. dos. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 217 f. :Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2015.

SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCLESENER, A. H. [et al]. **Filosofia, política e educação**. Curitiba: UTP, 2014.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. Coleção Memória da educação.

SILVA, E. T. da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. C. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador**: saberes necessários. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Paranaíba, 2013.

SILVA, M. D. da; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador Rio de Janeiro In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2.** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/tomo_2.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

SILVA, P. I. da. **Letramento e alfabetização**: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos programas Pró-Letramento e PNAIC. 2014. 104 f. :Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino)-Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, João Pessoa, 2014.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas. Araraquara, SP. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Série Língua[gem].

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. Z. A. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 108 f. :Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino)-Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, João Pessoa, 2014.

SOUZA, E. E. P. S. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014, p. 1-18.

_____. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SUBA, L. A. **O ensino da leitura e da escrita**: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012. 163 f. :Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VERAS, D. S. **O desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo de alfabetização**. 2015. 96 f. :Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana)-Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana, Recife, 2015.

VESPOLI, A. C. T. **A consciência fonológica e o programa Ler e Escrever**. 2013. 175 f. :Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.