

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

VALÉRIA APARECIDA DIAS LACERDA DE RESENDE

**ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**

**MARÍLIA - SP
2015**

VALÉRIA APARECIDA DIAS LACERDA DE RESENDE

**ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – *Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens*.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

**MARÍLIA - SP
2015**

Resende, Valéria Aparecida Dias Lacerda de
R433a Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de
 formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela
 Alfabetização na Idade Certa – PNAIC / Valéria Aparecida Dias
 Lacerda de Resende. – Marília, 2015
 215 f. ; 30 cm.

 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia
 e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

 Bibliografia: f. 164-178

 Orientador: Dagoberto Buim Arena.

 1. Alfabetização. 2. Linguagem. 3. Escrita. 4. Professores -
 Formação. I. Título.

CDD 370.71

VALÉRIA APARECIDA DIAS LACERDA DE RESENDE

**ANÁLISES DOS PRESSUPOSTOS DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira –
Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP, Campus de Marília

Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba

Profª Drª Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Universidade Metodista de Piracicaba

Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa
UNESP, Campus de Assis

Profª Drª Stela Miller
UNESP, Campus de Marília

SUPLENTE:

Profª Drª Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto
UNESP, Campus de Marília

Profª Drª Renata Junqueira de Souza
UNESP, Campus Presidente Prudente

Marília, 25 de Fevereiro de 2015

Dedico

Aos meus pais – *Orlando e Rândia* – pelo amor incondicional e
por todos os ensinamentos!

Ao *Haroldo de Resende* que me ensinou que “[...] somente o amor
pode ser esteticamente produtivo, somente em
correlação com quem se ama é possível a plenitude
da diversidade”(BAKHTIN, 2010, p. 129).

Aos meus irmãos – *Aroldo, Arnaldo e Luiz Humberto* –
pela busca responsável de sermos.

Aos meus sogros – *João Fernandes e Nicolina Fagundes* –
por ensinarem que o amor é tudo.

À minha querida tia Eliene por ensinar
que tudo vale a pena!

Sou grata,

A *Deus*, pela infinita misericórdia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. *Dagoberto Buim Arena*, pelo conhecimento incomensurável, proporcional à humanidade e respeito ao *outro*, digo e direi sou eternamente grata pelas orientações precisas, pela paciência acolhedora e pela atitude responsiva que possibilitaram o encontro de algumas vozes passadas, presentes e futuras no meu ato de ser professora para a realização deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e à professora Dra. Stela Miller por aceitarem o convite de participar do Exame de Qualificação e da Defesa desta Tese, e pelas valiosas contribuições.

À Prof^a Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha e à professora Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa Raquel por participarem da Banca de Defesa com importantes contribuições.

Às professoras que aceitaram participar da suplência deste trabalho.

A todas as pessoas da UNESP/Marília pelo convívio, em especial, à Naiane Rufino Lopes, Juliana Porto Arruda, Cassiana Magalhães e Suzana Marcolino.

A todos os meus amigos e, em particular, à Adriana Pastorello Buim Arena, Elizabeth Lannes Bernardes, Elise Barbosa Mendes, Sandra Cristina Lima, Ana Said, por ensinarem que a *amizade* é dialógica, é ininterrupta em um movimento contínuo de palavras e contrapalavras.

Ao Nelson Naduck, à Dirlei Naduck e à Alicia Ramos, pelo companheirismo, amizade e disposição sempre.

A todos os profissionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial, à Rosane Cristina de Oliveira Santos, por ensinar cotidianamente, o ato responsivo perante à Vida e à profissão.

A todos os participantes do Pacto/UFU – 2013 e, em especial, ao grupo de Formadoras, que, pelas condições materiais e imateriais, fizemos *o possível* pelas crianças das ‘Gerais’.

Aos meus alunos que, árdua e cotidianamente, aprendemos que não há *álibi* para a docência.

Aos profissionais Eldo Benedito Cassaro e Lindon Johson B. C. Magalhães, pelo uso cada vez mais raro do modelo da semiótica médica, fizeram um diagnóstico preciso, o que permitiu o alívio mais profundo do corpo humano.

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial [...] (BAKHTIN, 2011, p. 385).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação os Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC do ano de 2013, do Ministério da Educação. Foi orientada pela seguinte tese: a estrutura dos Cadernos de Formação da Língua Portuguesa do PNAIC, dentre as diversas instâncias de dialogia implicadas na produção discursiva, é pautada por uma conformidade linguístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituídos de dialogicidade com as crianças. Para isto, estabeleci como objetivo central analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC; e como objetivos específicos: 1) discutir que concepção de língua sustenta a concepção de alfabetização do PNAIC; 2) evidenciar que os aportes conceituais da proposta de alfabetização do PNAIC estão implicados com o apagamento da linguagem como atividade; e 3) compreender como a concepção de aprendizagem da escrita presente no PNAIC impactaria no processo de alfabetização das crianças. A pesquisa tem como interlocutores os construtos de Mikhail Bakhtin e os aportes da Teoria histórico-cultural, em especial, aqueles relativos à linguagem e à escrita. Trata-se de uma investigação de cunho essencialmente qualitativo. Adotei como metodologia a Pesquisa Documental, segundo o aporte conceitual de Le Goff, e os princípios do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg como orientação para a escolha e seleção de enunciados dos Cadernos de Formação do PNAIC. Organizei os dados em dois núcleos temáticos: *concepção de linguagem/alfabetização* e *concepção de escrita* para garantir melhor sistematização e apresentação das análises. Os resultados do primeiro núcleo indicam que o PNAIC concebe a linguagem, a partir do pensamento filosófico-linguístico do objetivismo abstrato, assim nomeado e criticado por Bakhtin. Essa concepção, nem sempre explicitada, defende o processo de aprendizagem como reconstrução do sistema de escrita alfabética, a partir da ênfase na consciência fonológica. Os documentos do PNAIC apresentam uma concepção de alfabetização comprometida com o apagamento da linguagem, desqualificando a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita como processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança conforme apontamentos de Vigotski. As análises do núcleo temático – *concepção de escrita* – enfatizam a consciência fonológica como requisito para a alfabetização, pautando assim a escrita na codificação de fonemas em grafemas e não na aprendizagem da palavra sónica, de enunciados, com sentidos construídos nas relações interdiscursivas no contexto de sala de aula em contínuo movimento dialógico da linguagem humana. A tese evidencia, portanto, que a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do *como ensinar*, *quando ensinar*, *o que ensinar*, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem.

Palavras-chave: PNAIC. Linguagem. Alfabetização. Letramento. Escrita. Formação de professores.

ABSTRACT

This research had as its object the Formation Notebooks from the National Pact for Literacy at the Right Age Program – PNAIC from the year of 2013, provided by the Ministry of Education. The research was guided by the thesis that the structure of the Portuguese Language Formation Notebooks from PIAIC, amongst several instances of dialogism that are present in the discursive production, is marked by both linguistic and normative conformability that leads training teachers to do their job with texts that lack interaction with the children. To reach that purpose, I have set as the main objective to analyze concepts of language, explicit or not, in the Portuguese Language Formation Notebooks from Years 1, 2 and 3 of Units 1 and 3 in PNAIC; and as specific objectives: 1) to discuss which conception of language supports the conception of literacy in PNAIC; 2) to show that the theoretical background emerging from the literacy proposal from PIAIC implicates in the extinguishment of language as an activity; and 3) to understand how the conception of writing acquisition from PNAIC would influence in the learners' literacy process. This research dialogues with Mikhail Bakhtin's constructs and it is based on the Historic-Cultural Theory, especially what it says about language and its written register. A qualitative investigation is the approach I used in this research and a documental research was adopted as methodology, according to Le Goff's conceptual bases, having the principles from Carlo Ginzburg's evidentiary paradigm as guidance for the process of choosing and selecting specific utterances from the Formation Notebooks from PIAIC. I organized the data around two thematic blocks: *conception of language/literacy* and *conception of writing*, to ensure better both systematization and presentation of the analyses. The results from the first block suggest that PNAIC sees language under the philosophical and the linguistic thinking of abstract subjectivism, which received its name and was criticized by Bakhtin. This conception, which is not always explicit, supports the learning process as a reconstruction of the writing system based on the emphasis on phonological awareness. PNAIC's documents show a conception of literacy committed to the extinguishment of language, disqualifying the learning and the acquisition of written language as a dynamic and dialogical process that is able to promote qualitative jumps, transforming the cognitive functions of children, according to Vigotski. Analyses of the data from the second block – *Conception of Writing* – emphasize the phonological awareness as a requirement to literacy, intertwining, thus, writing to the act of decoding morphemes and graphemes and not to learning the word sign itself in utterances, which would build meaning in the interdiscursive relations in the classroom context in the ever going dialogical movement of human language. This thesis elicits, therefore, that the literacy proposal of the Formation Notebooks from PIAIC do not effectively comprise children's voice in the written language acquisition because they aim at forming teachers by telling them *how to teach*, *when to teach* and *what to teach*. This translates into a language conception as group of signs and writing as reflection of language and not as a form of language itself.

Key-words: PNAIC. Language. Literacy. Writing. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Manual do PACTO	34
FIGURA 2 – Sumário do Manual do Pacto	34
FIGURA 3 – Imagem do sítio do PNAIC do MEC em abril de 2014	36
FIGURA 4 – Caderno do Ano 1, Unidade 1	43
FIGURA 5 – Caderno do Ano 2, Unidade 1	43
FIGURA 6 – Caderno do Ano 3, Unidade 1	43
FIGURA 7 – Caderno de Apresentação	44
FIGURA 8 - Caderno da Educação do Campo 02	44
FIGURA 9 – Série de conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética elaborada por Leal e Moraes (2010)	104
FIGURA 10 – Direitos gerais de aprendizagem: Língua portuguesa/Eixo da análise lingüística	109
FIGURA 11 – Conceito de sistema notacional segundo PNAIC	137
FIGURA 12 – Série de conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética elaborada por Moraes (2012)	140
FIGURA 13 – Seção de apresentação dos quatros períodos da psicogênese da escrita de acordo com PNAIC.....	144
FIGURA 14 – Apresentação das hipóteses das crianças acerca da escrita de acordo com PNAIC	144
FIGURA15 – Exemplo de escrita espontânea da criança no processo de Avaliação Diagnóstica	147
FIGURA 16 – Exemplo de escrita espontânea de criança no processo de aprendizagem das relações convencionais entre som e grafia	147
FIGURA 17 – Exemplos de escrita espontânea de criança – hipótese alfabética	148
FIGURA 18 – Exemplos de situações para promover algumas habilidades de consciência fonológica	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estrutura e organização de unidades e conteúdos dos Cadernos de Formação do PNAIC	45
QUADRO 2 – Síntese do conjunto temático da Unidade 1 dos Cadernos de Formação.....	97
QUADRO 3 – Síntese do conjunto temático da Unidade 3 dos Cadernos de Formação	128

LISTA DE SIGLAS

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem/Universidade Federal de Pernambuco
CEFIEL	Centro de Formação do Instituto da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas
CEFORM	Centro de Formação Continuada de Professores/ Universidade de Brasília
CEFORTEC	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino/ Universidade Estadual de Ponta Grossa
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IF	Instituição Formadora
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SisPacto	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A PESQUISA E O PNAIC: CAMINHOS DA METODOLOGIA AO OBJETO DE ANÁLISE.....	25
1.1 Um ponto de partida	26
1.2 Princípios metodológicos.....	30
1.3 Contextualização histórica do PNAIC	33
1.4. Estrutura geral do PNAIC	36
1.5 Cadernos de Formação: corpus de análise	42
CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA: ALGUNS DIÁLOGOS PERTINENTES	52
2.1 Ferdinand de Saussure: concepções clássicas sobre lingua(gem).....	52
2.2 Mikhail Bakhtin: uma concepção dialógica de linguagem	59
2.3 Jean Piaget: a representação da linguagem.....	68
2.4 Lev Vigotski: linguagem e sua natureza social	77
CAPÍTULO III – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM CAMINHO CONCEITUAL RAREFEITO OU UMA PROPOSTA QUESTIONÁVEL.....	83
CAPÍTULO IV – CADERNOS DO PNAIC E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO	94
CAPÍTULO V – CADERNOS DO PNAIC E CONCEPÇÕES DE ESCRITA: MODOS DE LER E ESCREVER A LINGUA(GEM) ESCRITA	127
CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

No momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que apenas pense nele – o objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento na sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o que é dado e o que está para se cumprir, o que é o que deve ser, o fato e o valor (BAKHTIN, 2011, p. 85).

As questões relativas às dificuldades e à não apropriação da linguagem escrita pelas crianças no processo de alfabetização mobilizam professores, grupos de pesquisadores, gestores públicos, famílias, mercado econômico, mídia, organizações não-governamentais, dentre outros atores sociais, em busca de alternativas pedagógicas, formativas e políticas para minimizar esse problema recorrente ao longo da história da educação do país.

Nas duas primeiras décadas deste século, o governo federal lançou diversos programas, diretrizes, medidas e projetos¹ direcionados à formação continuada com objetivo de reverter a não alfabetização de crianças, jovens e adultos, compreendendo que a formação do professor é um dos fatores relacionados aos baixos rendimentos do domínio da leitura e da escrita da população brasileira.

Com a intenção de assegurar o processo de alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação, ao longo dos anos de 2011 e 2012, desenvolveu o Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Em julho de 2012, o Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, no uso de suas atribuições, fez publicar no Diário Oficial da União, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso – previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em parceria com universidades públicas – de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, inclusive as

¹ Dentre algumas ações governamentais, destacam-se: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2000); Parecer CNE/CP 027/2001; Resolução CNE/CP 1/2002; Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004);, Resolução CNE/CP n.º 01/2006; Universidade Aberta do Brasil UAB(2005); Pró-letramento (2006); Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007; Sistema Nacional de Formação De Professores (2007); Decreto nº 6.755 29 de janeiro de 2009; Plataforma Paulo Freire (2009); Decreto nº 7084 de 2010 e Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010.

escolas do campo (com suas turmas multisseriadas e multietapas).

Nas diversas audiências públicas para apresentação do PNAIC, o Ministro da Educação informou que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos ainda atinge 15,2%, aproximadamente. Em alguns estados como Maranhão (34%) e Alagoas (35%), a taxa de não alfabetização é o dobro do índice nacional. As regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste apresentam índices melhores. No Paraná, encontramos a menor taxa de crianças não alfabetizadas no país (4,9%). Segundo o Ministro, o impacto financeiro da reprovação de alunos, em toda a Educação Básica, estende-se de R\$ 7 bilhões a R\$ 9 bilhões de reais ao longo do percurso escolar, e, nesse caso, a alfabetização é a prioridade das prioridades, “[...] é o maior desafio histórico e que esse país deveria colocar no topo de agenda de todos os gestores do Brasil”, sinalizou Mercadante (apud CRISTALDO, 2012)².

Os documentos da Secretaria da Educação Básica do MEC, em junho de 2013, registravam a adesão ao PNAIC de 5420 municípios das 26 unidades federativas e do Distrito Federal, 38 instituições públicas do Ensino Superior (IPES), 15 mil orientadores de estudo, 360 mil professores alfabetizadores para um universo de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas. As IPES tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo “[...] em cursos de 200 horas para uniformizar procedimentos educacionais em todo país” (CRISTALDO, 2012), os quais foram responsáveis pela capacitação dos professores alfabetizadores em Língua Portuguesa, em cursos de 120 horas.

O anúncio de investimento financeiro do governo federal foi em torno de R\$ 1,5 bilhão em 2013 e, aproximadamente, de R\$ 1,8 bilhão em 2014. Para os cursos de formação, por ano, o investimento concentrou na média de R\$ 925 milhões. Somam-se mais R\$ 300 milhões para o fornecimento de material didático, R\$ 40 milhões para as avaliações. Para os encontros e fóruns voltados aos mobilizadores sociais, o montante foi da ordem de R\$ 50 milhões. Junto à locação de recursos financeiros, houve o anúncio de distribuição 26,5 milhões de livros didáticos nas escolas de ensino regular e do campo, além de 4,6 milhões de dicionários, 10,7 milhões de obras de literatura e 17,3 milhões de livros paradidáticos, conforme dados do MEC (BRASIL, 2012).

Essas ações concorrem para o objetivo central do PNAIC: todas as crianças até oito anos deverão ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita; “[...] ter domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos”

² Publicado pela Empresa Brasileira de Comunicação S/A em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/governo-vai-investir-r-27-bilhoes-em-pacto-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos>>.

(BRASIL, 2012, [n. p.]), além de apresentar fluência de leitura, estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, dispõe ainda sobre ações, competências e funções de cada ente federativo (governo, estados, municípios e Distrito Federal), e de cada instituição envolvida e seus participantes [universidades (coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores, professores formadores); secretarias de educação – estadual e municipal (coordenador municipal e orientadores de estudo); e escolas (professores alfabetizadores)]. A Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, estabeleceu os critérios e o perfil para a seleção dos participantes³, definindo suas responsabilidades perante a execução do Programa.

As ações do PNAIC envolvem quatro eixos: I – Formação continuada de professores alfabetizadores; II – Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – Avaliações sistemáticas; IV – Gestão, controle e mobilização social.

A proposta do eixo I – Formação continuada de alfabetizadores – foi elaborada pelos pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e convidados de outras universidades. A proposta resultou

³ É importante destacar o registro de alguns critérios para a composição do perfil dos atores sociais envolvidos na efetivação do PNAIC, conforme Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012. O coordenador-geral será indicado pelo dirigente máximo da IPES, com seguintes requisitos cumulativos: ser professor efetivo, ter experiência na área de formação continuada de profissionais da Educação Básica; possuir titulação de mestrado ou doutorado. O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na IPES com os seguintes requisitos: ser professor efetivo de instituição do ensino superior; ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado. O supervisor deverá ser escolhido em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos de ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado. Quanto aos formadores que trabalharão com os professores alfabetizadores, serão selecionados pelo coordenador-geral da IPES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos e as seguintes características cumulativas: – ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; ser formado em Pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação. O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva Secretaria de Educação, seguindo os requisitos de: ser servidor efetivo da Secretaria de Educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplos conhecimentos da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; e ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente com as seguintes características cumulativas: ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. De acordo com o Art. 11 da referida Portaria, o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas. E por fim, o professor-alfabetizador deverá atender os seguintes requisitos: ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental em 2012; ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas); seu nome deve constar no censo de 2012. Encontram-se ainda nessa Portaria e em outros documentos normativos do PNAIC mais informações para a composição do perfil, responsabilidades e funções dos entes envolvidos.

em Cadernos de Formação, jogos pedagógicos e um conjunto de obras para leituras complementares disponíveis *online* no sítio do CEEL. Os Cadernos de Formação foram desenvolvidos por ano de escolaridade (Ano 1, Ano 2 e Ano 3) e os conteúdos divididos em oito unidades.

As primeiras manifestações institucionais a respeito do PNAIC foram da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) que centraram na análise da amplitude política e da abrangência do programa, com forte respaldo normativo, estratégico e financeiro do Governo Federal. No campo social, o programa contou com uma rica divulgação nas mídias impressas e eletrônicas, com pronunciamentos de representantes do MEC, da Presidente da República e de parlamentares.

Na esteira desse movimento de reconhecimento e divulgação do PNAIC, não houve análises críticas por parte de universidades, associações de professores, fundações, centros e movimentos sociais ligados à educação, que, minimamente, questionassem quais eram as diferenças epistemológicas e didático-pedagógicas da proposta de alfabetização presentes no PNAIC de outros programas do próprio Ministério da Educação, como o Pró-letramento. Na mesma linha de silenciamento, nenhum desses atores sociais discutiu o papel das IPES de seguir e cumprir o cronograma do curso de 200 horas para a formação dos orientadores de estudo, perante as múltiplas realidades de formação continuada de professores existentes nos municípios de todo o país. Não houve posicionamento contrário à concepção de formação continuada desenhada no PNAIC, que segue uma lógica merecedora de um olhar atento e problematizador. Outro elemento passível de análise criteriosa é o modelo de ‘formação de formadores’, ou seja, conforme Artigo 12, Inciso II, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a IPES ministra o curso de formação aos orientadores de estudo que formará o professor alfabetizador, com tempos diferentes (200 horas de curso para o orientador de estudo e 120 horas para o professor - destinatário e sujeito de todo programa)⁴ para o estudo do material de formação do ano que leciona.

Nesse cenário, Mortatti (2010) apresenta reflexões sobre a relação de parceria entre os setores públicos e docentes das universidades na formulação, implementação e avaliação de

⁴ A organização da carga horária do curso dos Orientadores de estudo segue o detalhamento de: curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas, totalizando 200 horas. O curso dos professores alfabetizadores apresenta o detalhamento da carga horária da seguinte maneira: 80 horas para os estudos das 8 unidades do ano específico de atuação + 08 horas de seminário final + 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas.

políticas públicas para a alfabetização, chamando atenção para

[...] uma das características mais evidentes [desse] tipo de parceria [...] são políticas públicas caracterizadas pela subsunção do discurso acadêmico-científico no discurso oficial, constatáveis, por exemplo, na autoria institucional de documentos oficiais, nos quais os docentes pesquisadores das universidades públicas figuram como *elaboradores* do documento, mas não autores de políticas públicas e propostas didático-pedagógicas encomendadas pelo Estado, o qual se torna, também e indiretamente, o detentor da autoria dessas propostas. (MORTATTI, 2010, p. 337, grifo da autora).

Desse modo, o PNAIC assume uma relevância política e científica por trazer um desenho educacional amplo com eixos e parcerias institucionais importantes para a configuração do sistema da Educação Básica, uma vez que, de acordo com o atual modelo econômico,

[...] as políticas educacionais voltam-se para a implementação, muitas vezes apressada, de reformas pretensamente apoiadas em determinados referenciais teóricos, precisamos questionar e refletir sobre esses referenciais, particularmente quando possuem um potencial tão forte em ganhar simpatia e rápida adesão, [...] (ROSSLER, 2000, p. 11).

Em decorrência desses apontamentos, surgiram algumas inquietações referentes aos pressupostos do PNAIC, no que tange às concepções de linguagem, de apropriação da língua escrita e leitura bem como ao conceito, ideias e proposta de alfabetização que norteiam a formação continuada de professores (primeiro eixo) do PNAIC.

Considerando os estudos e análises relativos às políticas neoliberais da educação⁵ com suas estratégias, metas, e sistemas de avaliação/controle voltados à promoção de uma escola para o mercado econômico e ideológico com a plena adaptação dos indivíduos à competitividade e ao modelo social, a formação de professores e modos de acesso à língua escrita configuram pontos fundamentais para a legitimação desse modelo de estado neoliberal

⁵ Políticas neoliberais da educação inserem-se em um projeto maior de modelo de estado neoliberal, o qual visa à construção de uma nova hegemonia ideológica, jurídica, cultural e educacional para os ajustes necessários ao reordenamento do capitalismo, à luz de um novo paradigma – o da flexibilidade econômica e intervenção mínima do Estado para as ações sociais. De acordo com Anderson (1995), Arce (2001), Gentili e Silva (1995, 1996), Moraes (2000, 2001, 2002), dentre outros, o neoliberalismo é um conjunto de medidas, ações, estratégias, recursos e projetos no campo político, econômico e ideológico realizado pela ordem capitalista, a partir dos anos de 1970, adotado por diversos governos (Inglaterra, Chile, USA, Brasil, etc.) para a superação de crise no modo de produção capitalista e desconstituição de uma nova organização econômica mundial, que se apoia no processo da globalização das economias, expresso pela contradição do avanço tecnológico e científico de um lado e miséria, guerras e ignorância intelectual para uma boa parte dos países em desenvolvimento. Para o neoliberalismo interessa, portanto, um mundo sem fronteiras, desigual, sem limites em função da competência e desempenho de cada indivíduo e de seu país.

em andamento, pois conforme Gramsci (1982),

a cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isto significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais ‘íntimas’ e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural (GRAMSCI, 1982 apud GIROUX, 1990, p. 1).

Nesse sentido, discutir formação de professores alfabetizadores implica problematizar a concepção de linguagem, a natureza e os modos de intervenção para a apropriação da língua escrita pelas crianças, uma vez que a aprendizagem da linguagem escrita torna-se uma das atividades mais complexa, completa e desencadeadora do desenvolvimento do pensamento e das outras funções psíquicas superiores (Luria, 1988; Vigotski⁶, 2010; Vigotskii, 1988; Vygotski, 2000 e 2001), constituintes do progressivo processo de humanização das crianças.

Os estudos e pesquisas acerca da formação de professor têm direcionado seus objetos de investigação para a análise dos caminhos formativos da profissionalidade docente, ou seja, as discussões estão centradas nas perspectivas e tendências teóricas de formação.

Nessa perspectiva, Duarte (1999, 2001, 2003), Facci (2004), Marinho (2009), Martins (2004, 2009, 2010), Mello (2000, 2014), Saviani (1997), Torriglia, (2004), dentre outros pesquisadores, analisam que as tendências de maior impacto na formação de professor, nessas duas últimas décadas, são aquelas balizadas pelo ideário neoliberal e pós-moderno, que se materializam na secundarização do conhecimento, na predominância da epistemologia da prática⁷, no desenvolvimento das competências, na intensa valorização da subjetividade do indivíduo com ênfase na reflexão e nos saberes do profissional. Esse referencial, ao centrar no princípio da prática como fonte de conhecimento e na produção da formação pelos próprios professores, por meio de histórias de vida⁸, relatos de experiências de leitura e

⁶ O nome de “Vigotski” é grafado na literatura de diferentes formas: Vigotski, Vigotskii, Vygotski, Vygotsky. Neste trabalho, optou-se por seguir a grafia *Vigotski*, apresentada na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, preservando, em caso de citações e referências, a grafia do nome do autor de acordo com a obra consultada.

⁷ Assumo o posicionamento contrário aos pressupostos da epistemologia da prática. Essa categoria está associada originalmente à tradição analítico-pragmatista de Donald Schön, mas, ao longo das duas últimas décadas de pesquisa educacional no Brasil, constituiu-se em um termo polissêmico, carregado de diversas marcas conceituais e tendências investigativas. Assim, a perspectiva da ‘epistemologia da prática’ trata-se de um conjunto de correntes teóricas acerca da formação do professor que, guardando suas especificidades, têm alguns princípios em comum, tais como: uma ênfase no domínio da prática como forma de otimizar e solucionar os problemas do trabalho docente; convergência e valorização nos saberes pessoais; valorização na destreza didática e ênfase nas experiências de vida. Esses princípios são tomados como elementos necessários ao desenvolvimento da competência docente e norteadores da prática pedagógica.

⁸ Vale registrar que a ênfase em ‘histórias de vida’ como um ‘modo produção de formação de professor’ não está circunstanciada propriamente aos fundamentos da linha de investigação da Associação Brasileira de

escrita, de pesquisas do próprio cotidiano escolar e principalmente por programas governamentais, demonstram o predomínio da racionalidade instrumental e um distanciamento dos conhecimentos objetivos e de uma reflexão filosófica da realidade histórica e circundante.

Nessa abordagem, o conhecimento é reduzido ao imediatismo das vicissitudes do dia a dia, resultado das experiências e visões de cada docente, com isto, a educação torna-se prisioneira da realidade empírica, imediata, singular de cada indivíduo, reduzindo o ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação profissional aos condicionantes imediatos do contexto escolar. Entretanto, “[...] a atividade de conhecer é um elemento vital para a formação docente, não podendo se prender ao campo do imediato” (TORRIGLIA, 2004, p. 265) e da premissa dos saberes vivenciados no cotidiano escolar.

Martins (2007), perante a valorização dessas pesquisas que centralizam a formação no próprio professor e em suas impressões da docência, discute duas decorrências que devem ser problematizadas, sendo:

a primeira delas representa deslocar a atenção do conhecimento para o autoconhecimento, fato já experienciado com o movimento escolanovista que teve como resultado uma baixa qualidade de ensino, decorrente da despreocupação para com a transmissão do saber historicamente sistematizado.

A segunda consequência, que mantém íntima relação com a primeira, implica que, ao conferir primazia ao professor e sua formação, se retira do foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola (MARTINS, 2007, p. 24).

Esses apontamentos tornaram-se um alerta para que eu pensasse no referencial teórico adotado nos programas governamentais de formação de professor e sinalizaram-me também que os temas relacionados à atuação docente, como o ensino da leitura e da escrita, não estão na pauta de investigação deste campo de pesquisa.

Na esteira dessas considerações, tive de, por contingências profissionais, assumir a função de coordenadora-adjunta do Pró-Letramento – Linguagem e Alfabetização, nos anos

Pesquisa (Auto) Biográfica – Biograph. A ênfase em ‘histórias de vida’ é uma busca de, a partir de experiências e trajetórias similares de vida e de profissão, provocar um processo de identificação e reconhecimento de saberes que circulam como legítimos e que se bastam para a prática docente, uma vez que ‘todos professores’ compartilham dos mesmos modos de ‘ser’, trazendo para si, a responsabilidade de ‘fazer a educação’ (cf. Resende, 2002, Paraíso, 2006).

de 2011 e 2012, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o que me permitiu aproximar de três atores envolvidos no processo de formação do Programa – as formadoras, os tutores e indiretamente os cursistas, por meio dos registros dos tutores.

Essa função me permitiu acompanhar sistematicamente o desenvolvimento teórico-metodológico do Programa e toda a problemática organizacional, envolvendo MEC, universidades e municípios. Mesmo sem um tratamento científico nos dados observados dessa realidade, pude inferir que a apropriação conceitual do curso foi limitante, com apreensões parciais dos conceitos e concepções, em decorrência de fatores relativos à estrutura e ao funcionamento do curso quanto ao tempo de ensino, estudo e aprendizagem dos envolvidos. Entretanto, houve consumo significativo dos recursos didáticos e metodológicos utilizados pela UFU (todo o material era disponível na plataforma Moodle⁹ e todos os tutores tiveram pleno acesso para o uso).

No processo de coordenação e acompanhamento do Programa (seminários, rodas de socialização e avaliação), presenciei comentários entre tutores que diziam que não tinham lido nenhum livro na íntegra de Emilia Ferreiro, de Ana Teberosky, de Magda Soares ou de algum dos autores dos textos do Pró-Letramento. Era possível observar também, por meio dos registros das atividades realizadas junto aos professores alfabetizadores, indícios de fragilidade conceitual e ênfase na metodologia, nas "dicas" e trocas de experiências realizadas junto aos professores cursistas, ou seja, nos registros do trabalho de formação junto aos professores, para o tempo destinado ao estudo teórico não havia destaque, e sim para o registro das atividades práticas realizadas pelo professor alfabetizador.

Novamente, por questões também institucionais, desenvolvi a função de coordenadora adjunta na implantação e execução do primeiro ano do PNAIC na UFU, ano de 2013, mesmo com as minhas ressalvas a programas de políticas governamentais.

Nesse contexto, as impressões teórico-pedagógicas do programa anterior foram reforçadas, quando tive acesso ao material do PNAIC e procurei entender os motivos da substituição de um programa pelo outro. As fragilidades de formação docente foram novamente evidenciadas com a entrada de novos municípios, com seus orientadores de estudo, professores alfabetizadores e coordenador local para a composição da cota de municípios atendidos pela universidade, a partir do mapeamento geográfico e distribuição quantitativa de cidades para cada instituição parceira que passa a ser identificada na estrutura

⁹ Plataforma Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual.

do PNAIC como Instituição Formadora (IF).

Nos espaços de leitura, de socialização das atividades, de debate dos Cadernos de Formação, durante os seminários realizados pela IF, presenciei vários orientadores de estudo apresentando apreensões conceituais de temas discutidos nos Cadernos de Formação, sem reflexão crítica e, em diversos momentos, com apropriações equivocadas. Nessas ocasiões, as formadoras buscavam retomar a discussão teórica para balizar esses entendimentos inapropriados. Pude observar também que, nos momentos de compartilhar experiências, os orientadores de estudo não exerciam um olhar analítico em relação às sugestões metodológicas dos Cadernos e dos usos dos materiais didáticos, indicados pelo MEC para a composição do PNAIC, mas, em sua maioria, registravam a realização de atividades bem próximas das sugestões do Programa.

Entendo que a situação de interação discursiva entre os envolvidos e a fundamentação teórica dos Cadernos ocorre mediada por diversas vozes que perpassam as vozes do texto/caderno, a voz do formador da universidade e também a voz desse professor que apresenta suas apropriações múltiplas do contexto formativo. Essas ações implicam diversidade de leituras, vozes, compreensões e, fundamentalmente, práticas pedagógicas junto às crianças, que, por vezes, têm as vozes silenciadas em decorrência da concepção de linguagem que sustenta a atividade docente.

Essa minha ponderação foi corroborada, quando assisti, ao longo dos cinco encontros de formação do ano de 2013, a diversos relatos dos orientadores de estudo, afirmando como estavam inovando sua prática pedagógica com a adoção das sugestões de textos e materiais didáticos contidos nos campos “Aprendendo mais” e “Sugestões de atividades para os encontros em grupos” dos Cadernos de Formação. Assim, fizeram dos Cadernos “[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos” (GERALDI, 1997, p. 170), ou seja, todo o material era um ponto de partida para operar o trabalho de localização de sílabas, letras, palavras, sons, grafias e não para dialogar com as crianças para elaboração de sentidos.

Essas questões me fizeram pensar que os programas de formação continuada ‘formam’ pessoas, mas não as tornam professores alfabetizadores. ‘Formam’ na esteira de discursos e programas hegemônicos que tendem a normatizar e normalizar as múltiplas facetas da alfabetização, de maneira que “[...] se tranquiliza a escola e a manutenção do *status quo* desta sociedade” (GERALDI, 2011, p. 29), desconsiderando que o domínio da língua escrita é um campo de forças que se interliga a um projeto de homem, sociedade,

conhecimento e educação. Pois, a não apropriação da escrita e de suas múltiplas funções pela maioria das crianças, comprometem significativamente as mudanças das funções psíquicas superiores dessas crianças, uma vez que a não apropriação da linguagem escrita não ativa processos psicológicos específicos e inteiramente novos para a aprendizagem e desenvolvimento sócio-cultural humano, visto que a “[...] escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala [...] pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2009, p. 312), o que provoca, portanto, transformações e alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos e, por consequência, em suas interações sociais.

O contexto de inquietações relativas às tendências de formação de professor com seus impactos nas escolhas metodológicas e o processo de implementação da proposta de alfabetização, presente na formação continuada do PNAIC, constituíram a base deste trabalho de pesquisa que teve como norte a hipótese de que a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita, uma vez que centra o foco no *como ensinar*, no *quando ensinar*, no *que ensinar*, revelando uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem.

Para verificar a veracidade ou não desta hipótese, apresento como objetivo central, desta pesquisa, analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, ao longo dos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC. E, como objetivos específicos: 1) discutir que concepção de língua sustenta a concepção de alfabetização do PNAIC; 2) evidenciar que os aportes conceituais da proposta de alfabetização do PNAIC implicam o apagamento da linguagem como atividade; e 3) compreender como a concepção de aprendizagem da escrita, presente no PNAIC, impactaria no processo de alfabetização das crianças.

Por reconhecer que as concepções acerca da linguagem, da língua, da alfabetização, da linguagem escrita que circulam no PNAIC não são neutras, pois envolvem campos de saberes e opções epistemológicas distintos, instituindo certa ‘hegemonia monológica’ na área da alfabetização, tomei como interlocutores os construtos de Bakhtin (2010a, 2010b, 2011), Bakhtin e Volochínov (1995) e os aportes da Teoria histórico-cultural, em especial, aqueles relativos à linguagem escrita, para desenvolver um diálogo com essas concepções do PNAIC e apontar outros pressupostos que possam configurar uma alfabetização discursiva. Isto é, uma alfabetização que oportunize, por meio de um ensino intencional, planejado e dialógico,

a todas as crianças de todas as idades, a apropriação da linguagem escrita e dos atos de leitura em um contexto de interação verbal e por meio de enunciados balizados por conhecimentos do maior grau de humanidade e humanização. Ou seja, uma alfabetização discursiva que instaure a linguagem como um processo de contínua constituição humana e introduza na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita a “[...] noção de indeterminação de seu suposto sistema, reassumindo como fenômenos mais interessantes para nosso olhar as polissemias, as metáforas, as metonímias, as alteridades, espaços onde o fazer lingüístico é produtivo” (GERALDI, 2002, p. 4) na sua dimensão discursiva na atividade de ensinar e aprender. Esse posicionamento implica uma prática docente que reconheça a dimensão semiótica e intersubjetiva dos acontecimentos discursivos os quais marcam o processo de apropriação do ato de escrever e de ler dentro das singularidades, diferenças e experiências de cada uma e de todas as crianças no contexto dialógico de uma sala de aula.

Para Góes (1994), uma direção produtiva para o estudo da constituição do leitor/escritor está na busca de compreender os diversos planos de dialogia implicados na produção discursiva, os quais abrangem a relação do enunciado com os vários outros: o outro para quem o texto diz – seus leitores; o outro de quem toma palavras para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – o assunto; o outro que é participante do processo de produção do texto oral ou escrito. A essas instâncias de dialogia, articula-se também a relação do outro com a natureza do texto escrito, com o sentido e significações empreendidos no diálogo entre o leitor e as vozes presentes no texto para constituição e apropriação da palavra, do enunciado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995).

No entanto, a tese que orienta esta pesquisa é a de que a estrutura dos Cadernos de Formação da Língua Portuguesa do PNAIC, dentre as diversas instâncias de dialogia implicados na produção discursiva, é pautada por uma conformidade lingüístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituídos de dialogicidade com as crianças.

Os enunciados acerca da alfabetização, presentes nos Cadernos de Formação, ao serem destituídos de vozes relativas à concepção e ao trabalho com linguagem no processo de apropriação da escrita e da aprendizagem da leitura pelas crianças torna-se um texto desprovido de sentidos, o que equivale a dizer que as relações existentes entre os interlocutores e as condições de produção dos enunciados dos Cadernos de Formação, ao serem desvinculados do contexto do processo ideológico que o integra e, ao silenciarem as concepções de língua e linguagem, orientam os professores a apreendê-los como um “[...]”

todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ativa, e sim, ao contrário, uma compreensão passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 98).

Por entender que o sentido e a compreensão de todos enunciados são totalmente dialógicos, ideológicos e determinados pelo contexto, propus uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como fonte de conhecimento e de material de análise, os Cadernos de Formação do PNAIC, o que permitiu um diálogo entre mim, como pesquisadora, e o objeto pesquisado, pois

[...] não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas, o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (AMORIN, 2008, p. 98).

O acesso, organização e estudos dos documentos foram realizados a partir de maio de 2013 até junho de 2014, o que possibilitou a realização do esboço do *corpus* de dados a serem analisados.

Para análise discursiva dos dados, tomei os estudos de Abaurre, Mayrink-Sabinson, Fiad e Geraldi (1995), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), Prado (1999), Coelho (2006), Rodrigues (2006), Padilha (2006), Padilha e Joly (2009), Goulart e Gonçalves (2013), dentre outros pesquisadores, acerca do paradigma de investigação proposto por Carlo Ginzburg (1989), denominado de Indiciário. Para o Paradigma Indiciário, o importante é levar em conta pistas, marcas, indícios, os quais possam revelar detalhes, pormenores dos ‘enunciados’ aparentemente negligenciáveis, ‘inocentes’ no processo de gerar dados.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No Capítulo I, constam os pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, que tratam da Análise Documental, que se caracterizou como principal caminho para a concretização da investigação. Apresento também alguns recortes teóricos para balizar a opção por núcleos temáticos para a configuração do *corpus* de dados. Faço uma descrição geral do programa ‘Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa até o detalhamento do objeto de investigação – os Cadernos de Formação.

No Capítulo II, *Concepções de linguagem e língua: alguns diálogos pertinentes*, trago, de forma breve, alguns enunciados a respeito dos pressupostos de linguagem e língua que balizam o pensamento de Saussure (1995), Bakhtin (2011), Bakhtin e Volochínov (1995),

Piaget (1970, 1883, 1987, 1990) e Vigostki (2009); Vigotskii (1988); Vygotski, (1996, 2000 e 2001).

No Capítulo III, *Alfabetização e letramento: um caminho conceitual rarefeito ou uma proposta questionável*, faço algumas reflexões em torno da relação alfabetização e letramento na contramão do discurso (im) posto no campo da alfabetização. Na sequência, apresento o meu posicionamento a favor de uma alfabetização como processo interdiscursivo.

No Capítulo IV, *Cadernos do PNAIC e concepções de linguagem e alfabetização: um encontro necessário*, desenvolvo um diálogo compreensivo e avaliativo entre o aporte teórico concernente à linguagem, alfabetização, signos, enunciados, discursos e os dados apreendidos na Análise Documental dos Cadernos da Unidade 1 dos anos 1, 2 e 3 que configuram o primeiro núcleo temático.

No Capítulo V, *Cadernos do PNAIC e concepções de escrita: modos de ler e escrever a língua(gem) escrita*, realizo uma análise dos dados apreendidos nos Cadernos da Unidade 3 dos anos 1, 2 e 3, à luz dos argumentos conceituais ancorados na concepção de linguagem escrita, fundamentalmente na visão de Vigotski, e na concepção de linguagem, conforme Bakhtin, e de outros estudiosos da área.

Para finalizar, elaborei a conclusão desta tese de doutorado com o intuito de explicar marcas, intenções e encontros, quando de sua produção, e apresentar algumas pistas que possam contribuir com a temática da alfabetização nas políticas públicas de educação da atualidade, uma vez que “[...] em todo enunciado, contando que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 2011, p. 318).

CAPÍTULO I

A PESQUISA E O PNAIC: CAMINHOS DA METODOLOGIA AO OBJETO DE ANÁLISE

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. O processo de desenvolvimento de pesquisa é composto por alguns fenômenos em todas as suas fases e mudanças - a partir do nascimento à morte - isso significa destacar sua natureza, conhecer sua essência, uma vez que somente em movimento um corpo mostra o que é. Assim, a pesquisa histórica de comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui o seu fundamento, a sua base (VYGOTSKI, 2000, p. 67-68, tradução nossa)¹⁰.

Entendo que o propósito de uma pesquisa é a produção de conhecimentos de um fenômeno da realidade concreta, síntese de múltiplas determinações que parte da existência de uma relação dialética, concreta e crítica do homem sobre o real e do real sobre o homem.

Assim, uma pesquisa busca, em seu processo, desvelar, questionar, intervir, transformar o objeto investigado em produto e processo de conhecimento de um determinado tempo e contexto político, social e educacional. Em um processo contínuo de interação e “[...] de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam” (ANDRÉ, 1983, p. 70), pretendo chegar a uma compreensão do objeto pesquisado – Cadernos de Formação do PNAIC¹¹, por meio da metodologia – Análise Documental, tendo como ferramentas, para perscrutar os dados, os princípios e procedimentos do Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989).

¹⁰ Trecho original da citação: estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que solo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 2000, p. 67-8).

¹¹ No tópico 1.3 será descrita a estrutura do PNAIC seguida do detalhamento do material de pesquisa. É importante registrar que os Cadernos de Formação são organizados por Ano (1º, 2º e 3º) do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental regular. Os conteúdos de cada ano são distribuídos em 8 Unidades de estudo. Para a Educação do Campo, há 8 cadernos específicos, não separados por ano. O conjunto de Cadernos de Formação é composto ainda por 4 volumes: *Caderno de Apresentação*, *Caderno de Formação*, *Caderno de Educação Especial* e *Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, perfazendo um total de 36 Cadernos de Formação.

1.1 Um ponto de partida

Este trabalho parte do pressuposto de que a concepção, a proposta de alfabetização e a do repertório metodológico dos Cadernos de Formação de língua portuguesa do PNAIC não contemplam efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita, uma vez que se centram no *como ensinar*, no *quando ensinar*, no *que ensinar*, revelando uma concepção de língua como conjunto de signos que se combinam segundo parâmetros linguísticos, os quais destituem os *outros* da relação do enunciado.

Tendo em vista essa hipótese e a natureza do PNAIC como política pública, no primeiro ano de sua implementação, considere a Pesquisa Documental como pertinente, tendo em vista o tipo e as especificidades desta investigação que objetivou analisar os pressupostos de linguagem implícitos nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC.

Tomar os materiais escritos do PNAIC como documentos, para mim, significou entender que, de certa maneira, um documento é “[...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123) e, os documentos desse Programa foram produzidos por sujeitos que representam direta ou indiretamente a ‘voz’, os interesses, as disputas do governo que são presentificados nos textos da política educacional, que dialética e ideologicamente, representam um determinado projeto de sociedade e de educação.

Desse modo, “[...] não existe um documento objetivo, inócuo, primário [...] o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

Ainda para esse autor, o documento

[...] é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é

em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora. Uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Nesse sentido, a adoção da Pesquisa Documental foi balizada pelos seguintes condicionantes:

1) A análise de pesquisas de Santos (2005), Crozatto (2011), Leal e Ferreira (2011), Alferes e Mainardes (2012), São José (2012) relativas a um dos últimos programas do governo federal acerca de formação de professor – o Pró-Letramento – aponta a dificuldade de analisar os impactos efetivos na formação de professor e no contexto escolar pela recente participação dos sujeitos envolvidos, os quais estão submersos ainda na fase de implantação e consolidação do evento formativo.

Diante desses apontamentos, entendo que uma política pública envolve fases importantes (formulação, implementação, consolidação, acompanhamento e avaliação). E, no caso do PNAIC, este está no primeiro ano de implementação com suas questões administrativas em ajustes, tais como o *locus* de implantação, a articulação dos entes federativos, e instituições parceiras. Esse fato impactaria negativamente na escolha de uma metodologia de pesquisa que envolvesse os atores sociais (formuladores, coordenadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores) como sujeitos promotores de dados.

Considero importante, nesse momento do Programa, a busca para compreender a relação dialética da proposta com suas concepções e as diversas dimensões do campo da alfabetização, presentes na configuração documental dessa política educacional no PNAIC.

Por ser um programa de significativo investimento de recursos financeiros e de alta cobertura nacional, envolvendo os quatro eixos de atuação – formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle e mobilização social –, esperava que a elaboração conceitual relativa à proposta de alfabetização, apresentada no primeiro eixo (formação continuada), apresentasse elementos distintos daqueles contidos nas políticas de formação de professor alfabetizador que antecederam o PNAIC. Isso me levou a problematizar que a questão conceitual deve ser uma das prerrogativas para a constituição de um novo paradigma de alfabetização na idade certa. Assim, a metodologia mais prudente é a Análise Documental, uma vez que almejo capturar os princípios, tendências e conceitos de alfabetização que sustentam o programa em foco.

2) Outro fator que incitou a opção metodológica desta pesquisa foi a publicização *online*

de todos os materiais no sítio do Ministério da Educação, oportunizando a todos os interessados uma aproximação social, política e investigativa da proposta em si. A disponibilidade de toda a estrutura do programa, aberta para *download*, simultânea ao processo de implementação, é uma característica específica do PNAIC, não vista em outros programas e ações do governo federal, conforme dados de pesquisas relativas às políticas educacionais.

3) O processo de formação continuada do PNAIC conta com a participação de 38 Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, sendo 31 universidades federais e 7 estaduais, com os respectivos centros e grupos de pesquisa na área de alfabetização, responsáveis por formar, em 200 horas, os orientadores de estudo, conforme a estrutura, determinação de etapas e conteúdo do programa. Essa adesão significativa de IPES ao PNAIC é singular, o que contribuiu para que eu optasse por esta abordagem metodológica, visando investigar a natureza epistemológica das concepções de alfabetização desenhada no programa.

Com efeito, a Pesquisa Documental apresenta como base de trabalho as fontes estáveis de registros, as quais se constituem em dados abertos a múltiplas leituras, conforme o objeto selecionado, o recorte temático e o referencial teórico que balizam a aproximação e o diálogo do pesquisador com as fontes documentais. A Pesquisa Documental é um processo de intrincadas relações entre pesquisador e fontes que se desenvolvem em torno da investigação, das formas de interação, apropriação, silenciamento, esquivas ou provocações do ‘texto’ no decorrer da Análise Documental.

Assim, o objetivo desta análise é identificar e perscrutar, em documentos primários, dados, informações, conceitos que representem subsídio para responder questões da pesquisa. Os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Para essas autoras, a Análise Documental deve ser adotada quando a linguagem, repleta de pontos de vista, presente nos documentos, constitui-se um elemento fundamental para a investigação.

Nesse sentido, os Cadernos de Formação do PNAIC configuram-se como documentos, com apresentação de uma determinada linguagem de política educacional; com localização dos sujeitos envolvidos; com assinaturas institucionais; inserção em um determinado contexto social e histórico, além da detenção de conteúdos passíveis de análises.

A compreensão dos Cadernos de Formação como documento está balizada também na proposição de Bravo (1991), segundo a qual documentos são todas as realizações produzidas

pelo homem, marcas de sua ação e que podem revelar idéias, concepções, projeções, formas de agir e conceber a vida. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos; os artefatos; os instrumentos; os registros sonoros e de imagem; enfim, todo material passível de estabelecer pontes entre os documentos-objeto e o homem, na busca de desvelar conteúdos sempre em movimento.

Segundo Le Goff (1996, p. 536), a palavra *documentum* é um termo latino que deriva de *docere*, que significa ensinar; mais tarde, toma o significado de ‘prova’, evoluindo, no início do século XIX, para a ideia de testemunho histórico. Nesse movimento, “[...] o documento [...], será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica”. Assim, todo documento é produto de um tempo social, manifesta e ensina o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções neutras, ingênuas e despretensiosas; ensinam e traduzem leituras, interesses e modos de interpretação de mundo por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Nessa perspectiva, a análise documental dos Cadernos de Formação do PNAIC possibilita a investigação de determinado problema não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos materiais produzidos pelo MEC e, por isso, revelam o modo de compreender a problemática da alfabetização no país. Estudar esses documentos implica fazê-los a partir do ponto de vista da sua produção, o que requer cuidado para não comprometer a validade do estudo e para garantir a análise do conjunto de dados com a finalidade de atribuir significado relevante, em relação à questão norteadora da investigação.

De acordo com Bakhtin (2011), o próprio pensamento constitui-se na interação e na luta com o pensamento alheio. No caso dos Cadernos de Formação, o pensamento alheio está posto no enunciado do documento impresso, que reporta às vozes que constituem uma concepção de alfabetização de determinada política pública, uma vez que

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. [...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica [...], isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 98).

Nessa perspectiva, também Góes (2000, p. 12) observa que uma investigação “[...] não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente”.

1.2 Princípios metodológicos

Na busca de efetivar os apontamentos de Góes (2000) a respeito da coerência entre proposições conceituais e metodológicas, os princípios do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989) configuraram um instrumental capaz de subsidiar e orientar a coleta de dados para a elaboração do conhecimento, a partir da análise documental dos Cadernos de Formação do PNAIC.

O princípio do Paradigma Indiciário é a produção de conhecimento, a partir de elementos residuais, considerados, em um primeiro momento, menores, ‘irrelevantes’, negligenciáveis no conjunto de dados do objeto estudado. Esse paradigma apresenta como procedimento a observação dos detalhes marginais, corriqueiros, insignificantes para um melhor entendimento do todo. São os pormenores, o meio de se acessar os resultados mais promissores, ou seja, o acesso ao conhecimento das ciências humanas está relacionado à observação, como técnica de coleta de dados, de elementos desconsiderados, imperceptíveis na maioria das investigações, e, que, no entanto, oferecem ‘pistas’, ‘indícios’, ‘marcas’ ou ‘sinais’ reveladores acerca dos fenômenos da realidade observada.

Segundo Ginzburg (1989, p. 177):

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

Nesse sentido, o conhecimento é construído com o apoio de elementos ‘menores’, acontecimentos pequenos que compõem o entendimento do objeto da investigação. Ou seja, nosso olhar, em uma espécie de ‘microscópio histórico’, deve-se concentrar em um fragmento, um pormenor, que nunca está desvinculado do todo, na busca de estabelecer elos compreensíveis entre eventos, interconexão de fenômenos de uma dada realidade. Desta forma, o próprio sentido dado aos Cadernos de Formação/PNAIC também se ampliou, deixou

de ser apenas o registro escrito e oficial, mas uma fonte de investigação com indícios, silêncios, sinais que dão pistas da relação do conhecimento de alfabetização com a concepção de sociedade que engendra cada enunciado que compõe os Cadernos de Formação.

Com efeito, para Ginzburg (1989), as categorias fundamentais desse paradigma são: *pormenores, minúcias, rastros, detalhes, sinais, miudezas materiais*, enfim, todo tipo de indício que constitui o conhecimento indireto, indiciário e conjectural. Os indícios seriam documentos oficiais e extra-oficiais, fontes secundárias e voluntárias, que teimam em aparecer, que gritam para que suas vozes sejam ouvidas e interpretadas.

Para o trabalho com indícios, torna-se necessário

o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios (QUARTAROLLA, 1994 apud ABAURRE, et al 1997, p. 15).

A partir desses pressupostos, realizei um estudo de base dos documentos, com o intuito de conhecer os aspectos gerais do Programa e produzir um primeiro levantamento de dados direcionados à proposta de alfabetização, por meio dos temas abordados em cada Caderno de Formação para o trabalho junto aos professores alfabetizadores.

Isso implicou caminhos que se foram entrecruzando na investigação: do material ‘bruto’, disperso e aberto à opção metodológica e desta ao corpus de análise. A partir do referencial metodológico, senti a necessidade de circunstanciar o PNAIC, o que levou à sistematização de alguns dados históricos do programa, sua estrutura geral e pedagógica com a descrição e delimitação do objeto de investigação – Cadernos de Formação.

O movimento de análise e levantamento de dados centrou-se fundamentalmente nos Cadernos de Formação, traçando dois percursos: um, por meio do estudo dos Cadernos, por ano de escolaridade (1º, 2º e 3º anos), ao longo das oito unidades temáticas, o que permitiu a seleção geral do material, elaboração de marcas, construindo, assim, um primeiro banco de dados. O segundo percurso foi o de tomar cada Unidade/Caderno e estabelecer uma análise entre os 3 anos de escolaridade, para observar conceitos, princípios e concepções abordados em cada capítulo/tema que evidenciassem maiores indícios acerca dos pressupostos de alfabetização

para a composição final do corpus de análise desta pesquisa.

Esse caminho da metodologia ao objeto significou situar a história e a esfera ideológico-discursiva do PNAIC no contexto dos Cadernos de Formação como *documento*, considerando que toda palavra é um “[...] fenômeno ideológico por excelência” e “[...] é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 36).

Isso implica que a palavra torna-se

sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 41).

Assim, a realidade que engendra a palavra é e será absorvida por sua função de signo, o qual “[...] pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”, ou também refletir e retratar outra, tornando-se “[...] arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 32-46), dentro de uma cadeia ideológica, única e contínua, formada por elos de natureza semiótica e material da língua.

Desse modo, os documentos do PNAIC estão dentro de uma corrente de enunciados já tecida histórica e socialmente e, dentro da qual, assumo o papel do *outro* para descrever e analisar as fontes documentais que tratam direta ou indiretamente da proposta de alfabetização intrínseca ao projeto de formação continuada do professor alfabetizador – primeiro eixo de atuação do PNAIC.

Com isso, organizei a exposição da estrutura do PNAIC, a partir da contextualização histórica, de uma apresentação geral dos campos publicizados do programa à estrutura didático-pedagógica da formação do professor alfabetizador, por meio dos Cadernos de Formação, os quais compõem o *corpus* de Análise Documental, pois, “[...] para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 144) que atravessa toda estrutura organizacional e pedagógica do PNAIC, que, a princípio, tanto a estrutura operacional quanto a pedagógica podem ser caracterizadas por obviedades na descrição, mas ao serem perscrutadas, apresentam também elementos que compõem o contexto discursivo para a análise.

1.3 Contextualização histórica do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC é um dos programas da Secretaria da Educação Básica/SEB do MEC, criado por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicado no Diário Oficial da União nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, e trata de um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

De acordo com o 2º Artigo da referida Portaria, o MEC, dentre suas ações do PNAIC, em parceria com as IPES, apoiarão os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios. No dia 8 de novembro de 2012, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, em reunião com representantes da sociedade civil e governo, lançou oficialmente o PNAIC e convocou todos para firmar o *PACTO pela alfabetização no Brasil*.

Inicialmente, o MEC ressaltou, como uma das recomendações para todos os envolvidos, a importância do uso da nomenclatura PACTO para demarcar a natureza e a ideia do programa: todos ‘pactuarem’ em favor de um objetivo único – toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade. Entretanto, cada instância-parceira apropriou-se dessa orientação de maneira peculiar, prevalecendo nas exposições orais e nos documentos escritos o termo – PNAIC, e não a recomendação inicial de referir-se ao programa somente com a nomenclatura Pacto. Nesse contexto, um dos primeiros instrumentos veiculados foi o Manual do Pacto, contendo uma apresentação geral das diretrizes básicas do PNAIC.

FIGURA 1 – Manual do PACTO



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>.

O livreto foi estruturado em formato de questionário (perguntas/dúvidas e respostas), conforme o sumário, transcrito abaixo:

FIGURA 2 – Sumário do Manual do Pacto

SUMÁRIO	
ASPECTOS GERAIS	
1. O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?	11
2. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam o tema da alfabetização?	11
3. O que são as Ações do Pacto oferecidas pelo Ministério da Educação?	11
4. Os estados ou municípios que já têm programas próprios de alfabetização de crianças precisam aderir às Ações do Pacto?	14
5. As escolas rurais estão incluídas no Pacto e nas Ações do Pacto?	15
ESCLARECIMENTOS IMPORTANTES	
6. O que significa estar alfabetizado?	17
7. O que é o ciclo de alfabetização?	17
8. Alfabetizar é só ensinar a ler e escrever? É a matemática? É os demais conteúdos?	17
9. Existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças?	18
10. O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental sobre o ciclo de alfabetização?	18
11. Apesar disso, as escolas e nelas podem organizar e alfabetização em um sistema seriado?	19
12. As crianças brasileiras são alfabetizadas até concluírem o 3º ano do ensino fundamental? O que mostram os dados oficiais?	19
13. Há um método específico de alfabetização ou são vários métodos e estratégias?	19
14. Quem são os professores alfabetizadores no Brasil?	20
15. O que é decisivo para o êxito da alfabetização na idade certa?	20
INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO	
16. Por que é necessário investir na formação continuada dos professores alfabetizadores?	23
17. O que a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir?	23
18. Como a formação continuada dos professores alfabetizadores está organizada? Qual o tempo de duração do curso? Como serão organizadas as turmas?	24
19. Quem vai organizar o conteúdo do curso de formação continuada dos professores alfabetizadores?	25
20. Como serão abordados, na formação, os aspectos relacionados à inclusão de crianças com necessidades especiais?	25
21. Quem serão os formadores dos professores alfabetizadores? Quais são as atribuições desses pessoas?	25
22. Como os professores orientadores de estudo serão selecionados?	26
23. Como os professores orientadores de estudo serão capacitados para as suas funções?	26
24. O tutor que está fazendo o curso do Pré-Licenciamento pode ser o orientador do Pacto?	27
25. Quando e onde acontecerão os cursos dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo?	27
26. Os orientadores de estudo receberão bolsa de estudo?	27
27. Cada orientador de estudo terá quantas turmas de professores alfabetizadores?	27
28. Os professores alfabetizadores também receberão uma bolsa de estudo? Quem pagará a bolsa?	28
29. Somente professores que estão no Educacenso poderão fazer o curso e receber as bolsas?	28
30. Os coordenadores pedagógicos também poderão participar do curso de formação?	28
31. Qual o papel das universidades na formação continuada dos professores alfabetizadores?	29
32. As universidades vão emitir certificados para os orientadores de estudo e para os professores alfabetizadores? Só poderá receber o certificado o professor alfabetizador que concluir os dois anos de formação?	29
33. O curso de formação dos professores alfabetizadores será articulado com os materiais didáticos e complementares? Como isto acontecerá?	29
INFORMAÇÕES SOBRE OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DISPONIBILIZADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	
34. Quais os materiais de apoio que estarão à disposição dos professores alfabetizadores e dos alunos?	31
INFORMAÇÕES SOBRE AS AVALIAÇÕES	
35. Como o desenvolvimento das crianças será avaliado?	33
36. Quando fazer as avaliações diagnósticas?	33
37. Quando deve ser aplicada a Provinha Brasil?	34
38. Haverá um sistema para registrar e analisar os resultados da Provinha Brasil?	34
39. É preciso fazer uma avaliação externa ao final do 3º ano do ensino fundamental? Quem fará essa avaliação? Quando ela vai acontecer? Para que servirá essa avaliação?	34
40. O que deve ser feito com as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem?	35
INFORMAÇÕES SOBRE GESTÃO, CONTROLE SOCIAL E MOBILIZAÇÃO	
41. Como será feito o gerenciamento e monitoramento desta conjunto de ações?	37
42. Quais as funções e atribuições das diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/municipal e municipal)?	37
43. Será necessário mobilizar a sociedade e as comunidades escolares em relação ao Pacto? Como?	39
44. O nosso município/estado já fez a adesão ao Pacto e às Ações do Pacto. Quais são as próximas etapas?	39

Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>.

Na análise do Manual, foi-me possível identificar que o acervo de perguntas e respostas está circunscrito nos artigos da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o que indica uma estratégia de exposição do discurso, que interdita o espaço da réplica, da associação ou provocação que o discurso escrito pode mobilizar.

Nesse caso, o livreto não se comporta como um “[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123) e nem está orientado em função de intervenções anteriores e posteriores, dificultando o movimento dialógico e atitudes responsivas do leitor (todos os envolvidos), em face da estrutura, organização e funcionamento do PNAIC. Ainda no ano de 2012, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que tratou do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental público, aferida por avaliações periódicas.

O governo federal, ao instituir essa Medida Provisória, buscou conferir legitimidade jurídica e, principalmente, disciplinar a participação da União nas ações entre Estados, Municípios e Distrito Federal, no que tange, fundamentalmente, à concessão de bolsas, desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, além de premiações para escolas e seus profissionais, no que se refere à formação continuada dos professores alfabetizadores.

Nesse sentido,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 131-132).

O MEC, para consolidar o PNAIC nesse campo de política pública de amplitude nacional, elaborou também a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que tratou de definir as competências de cada ente envolvido, as categorias, perfil, critérios e parâmetros de participação, além de normatizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do PNAIC bem como a carga horária para a realização de cada etapa/curso. Foi necessária, em 2013, a promulgação da Portaria – a de nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 que definiu o valor máximo das bolsas, conforme o papel desempenhado pelos participantes na esfera dos municípios, estados e IPES. Outro documento que normatizou o PNAIC foi a Lei nº 12.801,

de 24 de abril de 2013, – conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012, mantendo os mesmos preceitos legislativos.

A busca de entendimento de determinadas normas jurídicas implica conhecer a finalidade do discurso, o momento histórico em que foram produzidas, o seu caráter ideológico, o qual não é um produto pronto e fechado, com um único significado definido previamente pelo autor/governo no momento da tessitura, uma vez que os sentidos de um texto, seja literário ou jurídico, são produzidos no “[...] traço de união entre os interlocutores[...]

1.4. Estrutura geral do PNAIC

Paralelamente à elaboração do aparato normativo do PNAIC, o MEC, em outubro de 2012, criou o portal do PNAIC, no endereço: <<http://pacto.mec.gov.br>>., contendo toda a estrutura organizacional do Programa (campo operacional, normativo e pedagógico), aberto à consulta. Toda documentação disposta em arquivos e *links* está disponível para o acesso na íntegra, com possibilidade de *download* ou impressão. O portal do PNAIC é alimentado com as produções relativas ao Programa, modificando-se periodicamente.

À guisa de exemplo, apresento o registro da configuração do portal em abril de 2014.

FIGURA 3 – Imagem do sítio do PNAIC do MEC em abril de 2014



Fonte: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>.

A estrutura do PNAIC, disponível *on line* para todos os envolvidos e sociedade em geral, pode configurar um demonstrativo da expectativa do MEC em tornar essa política hegemônica para sedimentar e legitimar as vozes que se entrecruzam com outras políticas públicas do país. Uma vez que

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 113, grifos do original).

Desse modo, o PNAIC, ao tornar público um repertório de informações no portal do PACTO, dirige-se *para alguém* (sociedade) conhecer, consultar, legitimar toda estrutura do programa. Nesse sentido, o portal do PACTO assume a condição de uma ponte entre o MEC e o outro, disponibilizando informações que estão hospedadas em cada janela/seção de conteúdo que compõe a lista do Menu (Pacto; Documentos; Cadernos de Formação; Materiais Didáticos; Gestão e Mobilização; Avaliações; Cronograma; Webconferências; Dúvidas Frequentes; Universidades; Relatos da prática; Contatos e Fale conosco) disposto na barra de navegação¹² no lado esquerdo do portal.

Para inteirar-me dessas informações, acessei cada seção, as quais descrevo brevemente para compor um esboço da estrutura organizacional do PNAIC.

Na seção *Pacto*, consta uma breve apresentação do Programa, do princípio norteador de alfabetização adotado e um tópico ‘Para conhecer melhor o Pacto’, o qual apresenta os *links* dos quatro eixos de atuação do programa: formação; materiais didáticos; avaliações; e, gestão, mobilização e controle social.

Para o entendimento da articulação e do desenho do Programa, considero necessário fazer uma breve síntese dos quatro eixos:

1) *Formação*: trata-se da apresentação do curso de formação dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, com duração de dois anos, sendo o primeiro ano na área de Língua Portuguesa e o segundo, na área de Matemática. A formação dos professores alfabetizadores possui carga horária de 120 horas por ano, distribuídas em 80

¹² Adota-se o termos *seção e janelas* para se referir cada assunto do Menu, pois de acordo como setor de web-designer da UFU, esses termos são empregados para o entendimento dos usuários do que a nomenclatura pertinente à arquitetura de informação – elaboração e manutenção de sites.

horas para os encontros presenciais, voltados aos estudos das oito unidades do Programa; 8 horas para o seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala. A metodologia adotada na formação dos professores alfabetizadores centra-se em estudos e prática, com base no Programa Pró-Letramento. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, formados pelas IPES, em curso presencial com carga horária de 200 horas: curso inicial (40 horas); 4 encontros de 24 horas; 8 horas para o seminário final no município; 16 horas seminário final na IPES e 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas.

O perfil do professor alfabetizador e do orientador de estudo bem como os critérios para participar da formação continuada estão descritos na Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 e também no tópico 2.6 – Critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores do *Caderno de Apresentação*.

De acordo com esse eixo, serão desenvolvidas ações que contribuam para: o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e avaliação das situações didáticas; o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

2) *Materiais didáticos e pedagógicos*: é considerado um dos eixos estruturantes do PNAIC, responsável pelos materiais específicos para alfabetização, disponibilizados pelo MEC, tais como: livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

3) *Avaliações sistemáticas*: reúnem três componentes principais: Avaliações Processuais; Provinha Brasil de cada criança; ANA – *Avaliação Nacional de Alfabetização* para todos os alunos, no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para subsidiar reflexões acerca dessa proposta de avaliações sistemáticas, o PNAIC apresentou caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* com sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem, disponível no portal do PNAIC.

4) *Gestão, mobilização e controle social*: refere-se ao arranjo institucional proposto para

gerir o Pacto, o qual é formado por quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Destaca-se, ainda, a importância do Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – SisPacto, disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, disponibilizados para os principais envolvidos (coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores) para desenvolver, assegurar e executar as ações nas diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

A análise atenta dos conteúdos tratados nessa seção evidencia o cruzamento de ações e medidas complexas engendradas pelo governo federal na condução de uma organização e funcionamento de todo um sistema de alfabetização de âmbito nacional. Esse desenho de política pública para a educação básica, a meu ver, torna-se passível de preocupação frente ao projeto neoliberal em desenvolvimento no país, uma vez que “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123).

Na seção *Documentos* estão disponíveis portarias, medidas provisórias, leis, resoluções, informações sobre o professor alfabetizador e orientador de estudo, além do ‘passo a passo’ de questões operacionais de cadastro, inscrição e acesso ao programa e, por fim, o Manual do Pacto e o Manual do sistema de monitoração – SisPacto.

Na janela *Cadernos de Formação* está organizada a estrutura pedagógica do curso, a partir da disposição das 8 unidades de cada ano (1º, 2º e 3º anos), além dos cadernos de *Apresentação do programa*, *Formação de professores*, *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* e o caderno de *Educação Especial*, totalizando 36 Cadernos de Formação de professores alfabetizadores na área da Língua Portuguesa, além de uma bibliografia de apoio, com todos os textos disponíveis para consulta.

O *Caderno de Apresentação* é estruturado em duas seções: a primeira refere-se a uma apresentação e orientações para a organização do ciclo de alfabetização, no que diz respeito à

equipe de trabalho, à formação continuada dos educadores, à organização de espaços, materiais e tempos nas escolas, à enturmação, avaliação e à progressão continuada. A segunda parte trata de questões operacionais do PNAIC, ou seja, apresenta a organização geral dos cursos dos orientadores de estudo e do professor alfabetizador, com a definição de carga horária a ser destinada para cada unidade do curso e as estratégias pedagógicas a serem adotadas a cada encontro. Ainda nessa seção, são abordadas questões relativas ao funcionamento dos cursos e pessoal envolvido, bem como aos critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

O *Caderno de Formação de professores* está organizado em dois capítulos. O primeiro discute os princípios gerais da formação continuada de professores e o segundo apresenta as orientações, estrutura e as estratégias formativas a serem desenvolvidas com os orientadores de estudo, que, por sua vez, organizarão, com a mesma base, a formação dos professores sob suas responsabilidades, seguindo a divisão de conteúdo e carga horária de cada unidade para ser trabalhado ao longo de dez meses.

O *Caderno de Educação Especial* trata da alfabetização de crianças com deficiências, seja motora, intelectual, visual ou auditiva, a partir de uma proposta inclusiva. O Caderno apresenta sugestões metodológicas voltadas para uma alfabetização inclusiva.

O *Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* está organizado em três seções. A primeira aborda a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização. A segunda parte apresenta sugestões para avaliação, considerando os diferentes eixos de ensino. E a última seção trata da importância do registro de acompanhamento de aprendizagem.

Os *Cadernos de Formação* estão organizados em 8 Unidades para cada Ano (1, 2 e 3) e para a Educação do Campo. Os conteúdos do Caderno estão distribuídos em quatro seções:

1) *Iniciando a conversa*. Essa primeira seção é uma introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta também para o professor os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões.

2) *Aprofundando o tema*. Essa seção é formada por textos com discussões teóricas de forma articulada, sempre que possível, com os relatos sobre as práticas de professores que estão em sala de aula. Busca-se, portanto, nessa seção, relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização.

3) *Compartilhando*. Nesta seção, são tratados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, de forma a oferecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao

planejamento de ensino nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização. Também são apresentados os materiais distribuídos pelo MEC que podem ser utilizados pelos professores no trabalho com cada temática, além de vários outros textos, como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros.

4) *Aprendendo mais*. Essa última seção é formada por duas partes: sugestões de leitura, na qual são apresentadas, em cada unidade, quatro resenhas de livros relacionados com a temática da unidade. De acordo com a orientação formativa, é necessário que, no final do primeiro dia de cada unidade, o grupo escolha, dentre as quatro sugestões, qual texto poderá ser objeto de discussão no encontro seguinte. Também são apresentadas sugestões de atividades e estratégias formativas, propostas para os encontros em grupo, que podem servir de orientação para o planejamento dos encontros com os professores.

A padronização da estrutura de organização textual dos 32 Cadernos de Formação incita-me a pensar que os autores dos Cadernos não consideraram que cada temática implica uma lógica discursiva, pois cada tema requer um estilo de linguagem e tem sua especificidade que “[...] não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 127).

Na continuidade de apreender ‘as palavras’ hospedadas no *menu* do Portal do PNAIC, observei que o conteúdo discutido nas janelas – *Materiais didáticos*, *Gestão e Mobilidade* e *Avaliações* – é o mesmo descrito nos eixos de atuação do PNAIC, na seção *Pacto*.

Quanto à janela *Cronograma*, há orientação de atividades de acordo com datas/meses e competências (coordenador, orientador de estudo e professores alfabetizadores do PNAIC nas escolas, nos municípios e nos estados).

A proposta do MEC em oferecer um cronograma de ações mensais sugere que, para além de provedor dos recursos financeiros e materiais, o governo assume o papel de indutor e articulador do PNAIC, ao gerenciar, à distância, o tempo das IPES para o cumprimento de todas as etapas em todos os municípios em um prazo de 10 meses. A logística do programa centra-se no cumprimento de etapas/cronogramas, monitorado pelo sistema SisPacto, em âmbito nacional, vinculado diretamente à liberação de bolsas de estudos. Isso é um indicativo limite de existir possíveis contrapalavras ao desenho estabelecido pelas diretrizes e eixos do PNAIC.

A análise das seções *Webconferências*, *Dúvidas frequentes*, *Universidades*, *Relatos da prática*, *Contatos* e *Fale conosco* mostrou o registro de informações da dinâmica do

programa, da possibilidade, por meio de *Webconferência*, *Contato* e *Fale conosco*, de se estabelecer um diálogo com a sociedade e com todos os envolvidos.

Na janela *Universidades*, consta a relação de todas as IPES com os dados de contato e nome completo da coordenação geral.

Esse conjunto de informações indica uma estratégia de governo de instaurar um aparente modelo harmônico de relações, responsabilidades e de princípios entre os envolvidos e, em última instância, com a sociedade.

Nesse sentido, perscrutar o portal do PNAIC oportunizou-me compreender o contexto social e operacional do Programa que balizou a investigação dos Cadernos de Formação para a composição do *corpus* de dados para a análise da pesquisa.

No papel de interlocutor ativo e atuante no processo de comunicação interativa com os diversos discursos do PNAIC, apresento a estrutura didático-pedagógica dos Cadernos de Formação, fonte documental dessa pesquisa, com a intenção de marcar os limites da coleta dos dados para compor o *corpus* de análise da proposta de alfabetização do PNAIC, uma vez que o processo da compreensão e da produção de sentidos se desenvolve no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 380), marcado pela criação ideológica do MEC, determinada pelo horizonte social do tempo presente das políticas sociais.

1.5 Cadernos de Formação: corpus de análise

A organização do curso de formação é observada na composição dos 32 Cadernos de Formação, por meio dos conteúdos programáticos, das estratégias de ensino a serem utilizadas bem como das atividades de acompanhamento a serem realizadas com os orientadores de estudo, as quais serão desenvolvidas por estes – orientadores – com os professores alfabetizadores.

O curso está distribuído em 8 unidades, de acordo com os conteúdos necessários a cada ano de escolaridade, além de 8 Cadernos de Formação acerca da Educação do Campo, perfazendo um total de 32 volumes. Estes foram distribuídos para as IF e para as Secretarias de Educação (municipal e estadual) as quais deveriam entregar um *kit* completo para os orientadores de estudo e um *kit* do ano de atuação para o professor alfabetizador, conforme é ilustrado no Anexo A. Todos os Cadernos estão disponíveis no portal do PNAIC para consulta ou impressão.

Os Cadernos de Formação seguem uma mesma linha gráfica, no que diz respeito à

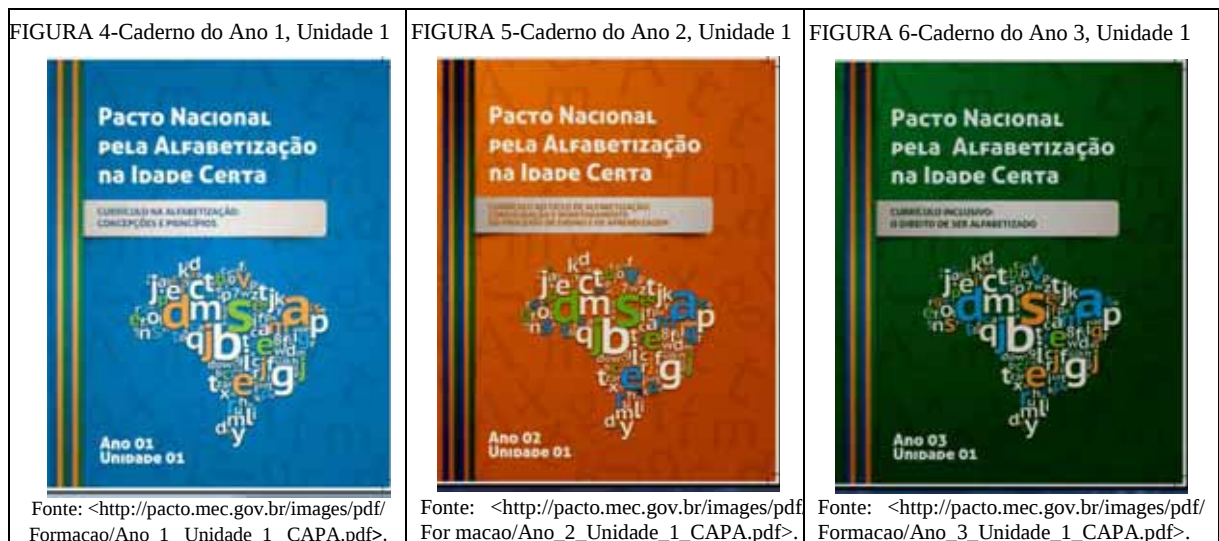
qualidade e espessura do papel, diagramação, cuja impressão e distribuição são de responsabilidade do MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que encaminhou os *kits* de material para todos os municípios conveniados e também para as IFEs.

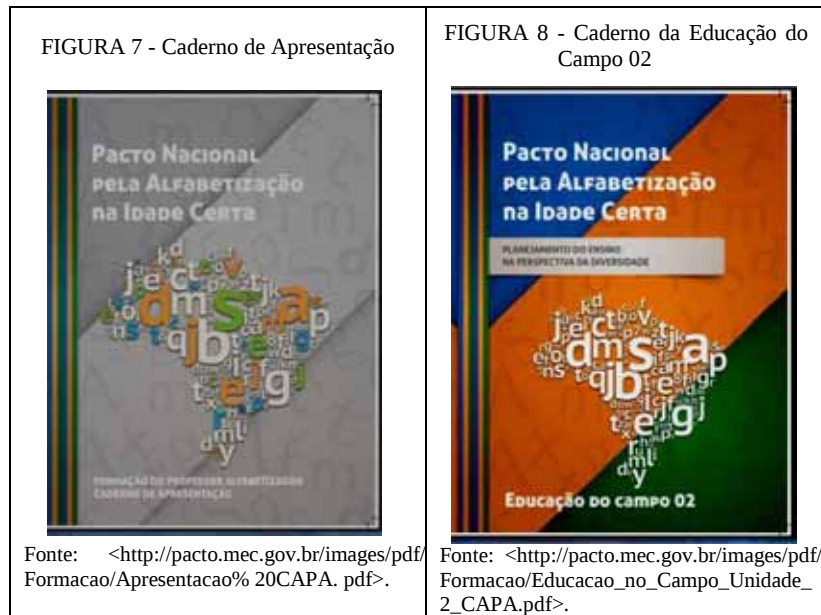
Quanto aos elementos pré-textuais (capa, contra-página de rosto, sumário, bordas de páginas) dos Cadernos, o MEC adotou cores diferentes como critério de identificação do ano de escolaridade com suas respectivas unidades. Assim, a cor azul identifica os cadernos das 8 unidades do Ano 1; a cor laranja refere-se aos 8 cadernos do Ano 2; a cor verde para o material do Ano 3.

Nos Cadernos de *Apresentação*, de *Formação do Professor*, de *Educação Especial*, de *Avaliação* (comum a todos os professores), foi utilizada a cor cinza para a identificação. As 8 unidades dos Cadernos da Educação do Campo são identificadas com as três cores (azul, laranja e verde), presentes nos Cadernos dos anos 1, 2 e 3.

A figura que ilustra a capa de todos os Cadernos de Formação é o mapa do Brasil, preenchido com os seguintes numerais (2, 3, 5, 6, 7, 8, e 9), com o sinal de adição (+) e com letras isoladas do alfabeto, em tamanhos diferentes, grafadas em letra minúscula, nas 3 cores que identificam os anos de escolaridade, e, com marca d'água algumas letras maiúsculas, no conjunto dos cadernos.

Reconheço que uma ilustração pode constituir-se por inúmeras funções: representativa, expressiva, lúdica, estética, metalinguística, dentre outras, mas, nesse caso, a ilustração visa muito mais elucidar o conteúdo textual, estabelecer relações de sentidos com o texto, tema e título, conforme as ilustrações abaixo:





Pude observar que os recursos iconográficos da capa dos Cadernos centram mais na ideia de alfabetização como aprendizagem de um conjunto de letras isoladas do que na provocação da busca de relações semânticas com o texto e título dos Cadernos.

Quanto aos conteúdos programáticos, os Cadernos de Formação são organizados em quatro seções – *Iniciando a conversa*; *Aprofundando o tema*; *Compartilhando* e *Aprendendo mais*. Em todas as seções, exceto em *Compartilhando*, a linguagem discursiva do texto é de natureza dissertativa no tratamento dos temas/conteúdos. Entretanto, a trama do texto é entrecortada com excertos de perguntas e respostas, exemplos, quadros (com conceitos em destaque) e ilustrações, criando ‘obstáculos’ para o fluxo do diálogo, ao se mudar a estrutura do registro do discurso. É sabido que as

[...] escolhas lexicais implicam mudanças nas formulações, seja por neologismos criados para dar conta de novos aspectos da realidade, seja por palavras e expressões que, já cunhadas e conhecidas, são apropriadas em diferentes discursos, contextos e matrizes conceituais. [...] Entretanto, as questões discursivas não se esgotam no plano do vocabulário. Aspectos sintáticos e pragmáticos não podem ser desconsiderados em qualquer análise que pretenda abranger as relações intertextuais. Palavras e expressões podem ser investidas de sentidos diferentes em função de quem as pronuncia, a quem são dirigidas, onde e em que circunstâncias. Em resumo, os sentidos são determinados pelas múltiplas condições da sua produção: das macro-históricas às circunstanciais (BARRETO; LEHER, 2008, p. 424).

A seção *Compartilhando* é um espaço de apresentação de orientações didático-metodológicas, por meio de indicação dos materiais didáticos e literários disponibilizados ou indicados pelo MEC, com o detalhamento de atividades para cada “Direito” de aprendizagem

de cada área de ensino. Todo o conteúdo sugerido visa reforçar os temas discutidos nas seções anteriores, por exemplo: busca estabelecer um diálogo mais próximo com o professor, com a demonstração de uma sequência de atividades para trabalho com os princípios do sistema alfabético, relatos de experiências e sugestões de jogos e brincadeiras. É, assim, um tópico destinado às orientações metodológicas, o que se torna preocupante, se se considerar que cada realidade de sala de aula se constitui única e o “como fazer”, reiterado nessa seção, prevalecer sobre a questão norteadora da prática docente que é ‘o para que ensinar’, o que, pode conduzir o não planejamento condizente à realidade da sala de aula, mas tornar-se um ‘planejamento’ padronizado, segundo as orientações do *Compartilhando*.

A partir dessa leitura de delineamento da ‘estrutura composicional’ dos Cadernos de Formação, desenvolvi um caminho de estudo com cada Unidade, no total de 8, organizada ao longo dos 3 anos de escolaridade, com o objetivo de identificar a coerência interna da temática, tendo em vista as várias vozes que as produziram. Em um segundo caminho, segui o movimento analítico de tomar cada ano de escolaridade e realizar a leitura transversal dos conteúdos/unidades para apreender a pertinência curricular de cada ano. Esse caminho de recolha de dados gerais permitiu-me o registro das ementas de cada Unidade, voltada para os 3 anos de escolaridade, o título e os conteúdos temáticos abordados em cada ano. Esse exercício constitui-se em ferramenta de base para a seleção dos cadernos/Unidades que se tornariam o objeto de investigação. Essa atividade de leitura global e transversal culminou na elaboração deste quadro-síntese:

QUADRO 1 – Estrutura e organização de unidades e conteúdos dos Cadernos de Formação do PNAIC

Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.		<i>Currículo na alfabetização: concepções e princípios</i> Aprofundando o tema • Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais; • Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização; • Avaliação no ciclo de alfabetização.
		<i>Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem</i> Aprofundando o tema • Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa; • As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.

		<i>Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado</i> Aprofundando o tema • A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? • O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?
	E d u c a ç ã o do campo	<i>Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo</i> Aprofundando o tema • Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo; • Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas; • Avaliação e progressão escolar nas turmas multisseriadas.
Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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.		<i>Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa</i> Aprofundando o tema • Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa; • As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.
		<i>A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento</i> Aprofundando o tema • Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa; • Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.
		<i>Planejamento e organização da rotina na alfabetização</i> Aprofundando o tema • Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico; • Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares.
	E d u c a ç ã o do campo	<i>Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade</i> Aprofundando o tema • Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar; • A rotina na alfabetização: os diferentes espaços de aprendizagem.

Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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		<i>A aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética</i> Aprofundando o tema • A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? • O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?
		<i>A apropriação do Sistema da Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização</i> Aprofundando o tema • A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização; • O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no 2º Ano do ciclo de alfabetização.
		<i>O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos</i> Aprofundando o tema • A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. • O ensino da ortografia no 3º Ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?
	Educação do campo	<i>Apropriação do Sistema da Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo</i> Aprofundando o tema • Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças: Que caminhos percorrem? Como podemos auxiliá-las em suas trajetórias de aprendizagem? • A consolidação da correspondência letra-som e o ensino da ortografia: O que devemos propor aos alunos no final do ciclo de alfabetização?
Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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.		<i>Ludicidade na sala de aula</i> Aprofundando o tema • Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças; • Que brincadeira é essa? E a alfabetização? • Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? • O que fazer para ajudar as crianças a aprender?
		<i>Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias</i> Aprofundando o tema • O lúdico na sala de aula; • O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula; • O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras.

		<i>Vamos brincar de reinventar histórias</i> Aprofundando o tema • A criança que brinca, aprende? • A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares; • Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar.
	E d u c a ç ã o do campo	<i>Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo</i> Aprofundando o tema • Brincando a aprendendo: alternativas didáticas para as crianças do campo; • Jogos na alfabetização: contemplando diferentes percursos e conhecimentos sobre a escrita; • Alfabetizar brincando: a valorização dos elementos do campo.
Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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.		<i>Os diferentes textos em salas de alfabetização</i> Aprofundando o tema • Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando; • Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula.
		<i>O trabalho com gêneros textuais na sala de aula</i> Aprofundando o tema • Por que ensinar gêneros textuais na escola? • Registro e análise da prática no 2º Ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula; • Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos.
		<i>O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas</i> Aprofundando o tema • Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos; • Relatando uma experiência no 3º Ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos; • Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades.
	E d u c a ç ã o do campo	<i>O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas</i> Aprofundando o tema • Por que ensinar gêneros textuais na escola? • Registro e análise da prática no 2º Ano do Ensino Fundamental: textos na sala de aula; • Trabalhando com diversidades e (con)texto.

Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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.		<i>Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas</i> Aprofundando o tema • Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento; • Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; • Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas.
		<i>Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento</i> Aprofundando o tema • Planejar para integrar saberes e experiências; • Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades; • Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens.
		<i>Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</i> Aprofundando o tema • Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento; • Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; • Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas.
	Educação do campo	<i>Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento</i> Aprofundando o tema • Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências; • Projetos didáticos: aprendendo conceitos e vivendo o campo; • Sequência didática: do macro ao micro da ação didática.
Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
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.		<i>Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais</i> Aprofundando o tema • Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes; • Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente.
		<i>A heterogeneidade em sala de Aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização</i> Aprofundando o tema • A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos; • O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no 2º Ano do ciclo de alfabetização.

		<i>A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades</i> Aprofundando o tema • Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula; • Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos.
	Educação do campo	<i>Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida</i> Aprofundando o tema • Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo; • Planejando o ensino para as escolas do campo: diversificação no trabalho docente.
Ementa	Ano	Título e conteúdos trabalhados
Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.		<i>Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem</i> Aprofundando o tema • Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes; • Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente.
		<i>Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças</i> Aprofundando o tema • Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidade de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização; • Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes.
		<i>Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</i> Aprofundando o tema • Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização; • O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com análise da prática no ciclo de alfabetização.
	Educação do campo	<i>Organizando a ação didática em escolas do campo</i> Aprofundando o tema • Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar; • A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaboração de minha responsabilidade, a partir dos Cadernos de Apresentação e de Formação de Professores no PNAIC.

Esse tratamento metodológico do acervo de documentos constitui-se como um componente fundamental no processo da pesquisa por desenhar inúmeros caminhos passíveis de serem percorridos direta ou indiretamente, por meio de pistas e sinais da composição textual dos documentos. No entanto, considero necessário estabelecer limites, ou seja, “[...] de uma fase de exploração alargada [...] para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 90).

André (2005, p. 55) observa que “[...] frente às características específicas da situação estudada [...] são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados”.

Desse modo, a delimitação e organização das informações para o tratamento analítico centraram-se, portanto, nos dados coletados das Unidades 1 e 3 dos Anos 1, 2 e 3, compondo o *corpus* de análise desta pesquisa.

Para a organização dos dados desse recorte para análise, elaborei os seguintes núcleos temáticos: *concepção de linguagem/alfabetização, concepção de escrita e trabalho com gêneros textuais*.

De acordo com estudos de Padilha (2006, 2007, 2009), Padilha e Joly (2009), Santos (2013), Silva (2013), núcleo temático é um modo de organização de unidades de significado – critérios – em torno de um enunciado, a partir dos dados coletados e que fornece ‘indícios de caráter conceitual’ (PADILHA, 2007), garantindo uma maior sistematização dos dados e apresentação da análise destes, a fim de ‘perscrutar’ o enunciado-síntese.

A elaboração e escolha dos núcleos temáticos não são neutras, pois são balizadas pelos pressupostos teóricos que norteiam a investigação e são orientadas pelos objetivos a serem respondidos, ou seja, “[...] arrisco-me, no entanto a escolher os núcleos temáticos de acordo com critérios que, se não são os melhores nem os únicos possíveis, foram os que minha opção teórica, experiência e valores como professora e pesquisadora me permitiram, no momento” (PADILHA, 2007, p. 5).

Apresento o trabalho analítico dos núcleos temáticos na sequência das considerações e apontamentos conceituais que balizam a investigação.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LÍNGUA: ALGUNS DIÁLOGOS PERTINENTES

Mas o que é a linguagem? O que é a palavra? Não se trata de formular perfeitas definições destes conceitos de base. [...]. (supondo-se que uma definição científica possa alguma vez ser considerada como perfeita). No início do nosso itinerário, [...] é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 69).

Com a intenção de demarcar algumas linhas mestras em relação aos pressupostos de linguagem e de língua que balizam a minha compreensão da apropriação da linguagem escrita como uma das atividades constitutivas do homem que se realiza na interação verbal dos sujeitos, por meio enunciados (orais e escritos), apresento brevemente alguns aportes conceituais dos estudos de Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin (Volochnikov), Jean Piaget (Emília Ferreiro) e Lev Vigotski, pertinentes ao estudo do ensino da língua materna, especificamente no que diz respeito às questões relativas à alfabetização.

A minha opção por estes estudiosos centra-se em três pontos: o primeiro, na estreita relação entre os estudos da linguagem e as concepções teóricas que os aproximam e os distinguem epistemologicamente, assim, há pontos convergentes entre Bakhtin e Vigotski e, por outro lado, há uma base comum da linguística entre Saussure e Piaget. O segundo aspecto diz respeito à escolha dos construtos de Mikhail Bakhtin e os aportes da teoria histórico-cultural, em especial o pensamento de Vigotski relativo à linguagem e língua escrita. O último ponto trata-se de uma das referências conceituais do PNAIC, a psicogênese da língua escrita, que apresenta princípios piagetianos e linguísticos saussurianos.

Desse modo, com essa breve exposição acerca da linguagem e da língua, busco nortear a construção dos argumentos que serão postos no diálogo do processo analítico dos dados, apreendidos dos documentos selecionados para esta pesquisa, e ‘delimitar previamente as fronteiras’ epistemológicas da alfabetização.

2.1 Ferdinand de Saussure: concepções clássicas sobre língua(gem)

Ferdinand de Saussure é considerado o pai da Linguística Moderna por definir a língua como objeto de estudo da Linguística. Seus apontamentos relacionados à linguagem, língua,

fala, natureza do signo linguístico, dentre outros assuntos foram compilados na obra póstuma – *Curso de Linguística Geral*¹³, que influenciou significativamente estudos e pesquisas na área da linguística, ao longo do século XX, tornando-se referência no campo dos estudos científicos da linguagem.

Para desenvolver seus pressupostos, Saussure apresenta questionamentos acerca da complexidade intrínseca de uma definição autônoma do processo da constituição da linguagem, enquanto um fenômeno linguístico atravessado por diversos domínios: físico, fisiológico, psíquico, social e histórico, que implicam uma composição multifacetária, envolvendo dois lados da linguagem: um individual e outro social. Ou seja,

[...] tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Para Saussure (1995), a ideia dessa natureza ‘híbrida’ da linguagem, isto é, a de apresentar um lado individual (a fala) e outro social (a língua), sendo impossível de se conceber um sem o outro, além de ser, ao mesmo tempo, um sistema estabelecido, é também uma evolução, não permite considerá-la como um objeto passível de análise linguística, ou seja, a linguagem não configura um objeto classificável para o estudo da linguística, ciência delineada pelos cursos de Saussure.

De acordo com esse autor, o estudo da linguagem implica duas partes: “[...] uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, [...] a fala, inclusive a fonação e é psico-física” (SAUSSURE, 1995, p. 27).

Ao dizer que o estudo da língua a qual, embora seja social, é unicamente psíquica, Saussure (1995, p. 14) explica que a língua está depositada na mente das pessoas. Cada indivíduo possui em seu cérebro todo um sistema de regras do qual se utiliza para colocá-la em funcionamento. Na verdade, “[...] tudo é psicológico na língua”.

¹³ Cumpre-me destacar que a publicação foi em 1916, três anos após o falecimento de Saussure. Essa obra foi resultado da sistematização das anotações de alunos que frequentaram um dos três Cursos de Linguística Geral, ministrados por Saussure, entre 1907 e 1911, na Universidade de Genebra e também de alguns registros de aulas do próprio autor. O tratamento das fontes documentais pelos editores (dois discípulos de Saussure) provocou questionamentos de vários estudiosos e críticos quanto à autoria das ideias postas como de Saussure. Pelos limites deste trabalho, não me cabe adentrar nesse debate, vale o registro de que os apontamentos conceituais de Saussure acerca de linguagem e língua estão relacionados à obra *Curso de Linguística Geral*, que inaugurou a Ciência Linguística.

Contudo, língua e fala, como partes da linguagem, estão estreitamente ligadas e implicam-se mutuamente. A língua é imprescindível para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos. “Existe, pois, uma interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas” (SAUSSURE, 1995, p. 27). O caráter psico-físico da fala e da fonação refere-se às manifestações nos aparelhos vocal e auditivo, ou seja, é o processo que envolve a transmissão de imagens acústicas do cérebro até o aparelho fonador (processo ativo) ou do momento em que ocorre a recepção de sons pelo ouvido até o cérebro do interlocutor (processo passivo). Sobre essa relação, Saussure (1995, p. 26) destaca que “[...] os órgãos vocais são tão exteriores à língua como os aparelhos elétricos que servem para transcrever o alfabeto Morse são estranhos a esse alfabeto; e a fonação, vale dizer, a execução das imagens acústicas, em nada afeta o sistema em si”. O processo físico, por sua vez, envolve a produção de ondas sonoras que se propagam da boca até o ouvido do interlocutor, o que caracteriza a materialidade da fala.

Desse modo, a complexidade, a privação de unidade e a composição dual da linguagem implicaram tomar a língua como padrão, como norma dos fatos linguísticos, pois a língua

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Dessa forma, o exercício da linguagem repousa em uma capacidade dada pela natureza, e, na qual, os homens se desenvolveram, por meio das línguas que se subordinam ao corpo social com suas convenções.

Nessa perspectiva, a linguagem, vista como um todo multiforme, de natureza heterogênea, “[...] não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”, não pode, portanto, constituir-se, como o objeto analisável da Linguística, mas, a língua, ao contrário, por ser um conjunto de convenções (sistema de signos), de natureza homogênea, de um todo por si, é passível de ser tomada como “[...] norma de todas as outras manifestações da linguagem. [...], somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito [...]”, configurando, assim, o objeto da Linguística com sua natureza concreta e regida por

convenções: “[...] um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 1995, p. 17-18).

Por conseguinte, o autor define especificamente a língua como seu objeto de estudo, separando-a da fala, que é algo interior ao indivíduo, acessório aos fatos da linguagem. A língua “[...] não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]” (SAUSSURE, 1995, p. 22).

A língua é, então, um

[...] tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 1995, p. 21).

Embora seja essencialmente um fenômeno psíquico, a língua não é uma abstração, são associações sígnicas (união do sentido e da imagem acústica) “[...] ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais” (SAUSSURE, 1995, p. 21), o que seria inviável tentar fixar os atos da fala; a pronúncia de uma palavra, por menor que seja, requisita inúmeros movimentos faciais/musculares, os quais são difíceis de distinção, representação e de fixação por envolverem recursos psico-físicos do falante.

Considerando ainda que a língua para se realizar na fala depende de uma infinidade de movimentos necessários por parte do indivíduo, ela continua exterior a ele, que, por si mesmo, não pode nem extingui-la e nem criá-la, a língua existe em função das convenções sígnicas estabelecidas entre a coletividade que compartilha o mesmo sistema linguístico. Por isso, um falante, ao apreender uma língua, não começa a inventar palavras, a realizar combinações individuais dos signos, à revelia dos outros indivíduos, já que a língua está na comunidade linguística sob a forma de um conjunto de sinais depositados em cada cérebro da coletividade. Por outro lado, a realização da fala, como uma manifestação individual de vontade e de inteligência, implica distinguir as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua para expressar seu pensamento e, também, reconhecer o mecanismo psico-físico que permite o indivíduo exteriorizar essas combinações.

Dessa forma, a língua e a fala estão estreitamente imbricadas, há uma “[...]”

interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas” (SAUSSURE, 1995, p. 27).

Com isto, é preciso compreender a língua como domínio das articulações, pois é nela que ideias (conceitos) se fixam a impressões sonoras psíquicas (imagens acústicas), formando o que Saussure propõe designar de signo linguístico, e “[...] a substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por significado e significante” (SAUSSURE, 1995, p. 81, grifos do original). Esses dois elementos estão intimamente ligados, mas assinalam a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que os compõem – a palavra/o signo.

Como afirma Saussure (1995, p. 133), se

[...] de um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. [...] A língua [é] um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros.

Nos limites da palavra, cada signo tem seu próprio significado, ao conviver, contrapor com os demais signos da língua, por meio dos significantes, que vão, por oposição, configurando o desenho e o valor do signo, na sua totalidade. Para o autor, na língua só há diferenças, sem distinção, quer se considere o significado, quer o significante, ou seja, para Saussure, a língua comporta apenas diferenças conceituais e fônicas que resultam do sistema linguístico.

Isso significa que

[...] um sistema lingüístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de idéias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição lingüística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças (SAUSSURE, 1995, p. 139-140).

Nessa configuração do sistema linguístico, há o princípio da arbitrariedade do signo, que se trata de uma convenção social que une o significante ao significado para o uso e

consenso geral da coletividade. Conceber a língua sob o “princípio do arbitrário” implica entender que não há relação natural entre língua e a realidade, e tampouco entre os elementos que compõem o próprio signo.

Assim, a ideia não é inerente à imagem acústica/som, não está ligada por nenhuma relação, o que quer “[...] dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1995, p. 83, grifos do original), e não depende da opção do falante. É uma escolha social.

Esse fato estabelece a ligação do conceito de valor ao de diferença, tendo em vista que falar em diferença consiste em considerar uma não substancialização¹⁴ da língua. Isso significa que a arbitrariedade do signo impossibilita de vê-lo como uma unidade que preexista à língua, por isso, para analisar as unidades da língua, deve-se considerar tais unidades em relação a outras, verificando não as semelhanças e sim as diferenças, marcadas por oposições existentes entre elas.

É importante observar também na constituição do sistema linguístico, o caráter linear do significante que, “[...] sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*: é uma linha” (SAUSSURE, 1995, p. 83, grifos do original), o que garante o reconhecimento da sequência de ‘sons’, que constituem a palavra.

Nesse contexto, a língua não estaria nem no pensamento nem no som; ela é justamente o “[...] intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades” (SAUSSURE, 1995, p. 131), constituindo, assim, cada termo linguístico em que uma ideia/conceito se fixa em uma imagem acústica em contraste com outra. Em uma relação de oposição, a imagem acústica torna-se o significante do conceito/significado, e passa a ser reconhecida como signo.

Desse modo, a língua configura-se como um ‘sistema de signos’ de caráter relacional, por tomar um signo como uma realidade linguística, por meio de uma relação de oposição com outros signos do sistema, o que implica dizer que “[...] todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença de outros” (SAUSSURE, 1995, p. 133). O valor de um termo depende dos outros que o antecedem e o sucedem na cadeia acústica, fornecido pela coletividade; “[...] não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da

¹⁴ Os signos são psíquicos, não possuem materialidade, pois o significante não é o “[...] som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som” (SAUSSURE, 1995, p. 80), nem tampouco a palavra escrita sobre qualquer superfície, mas antes uma imagem acústica formada na mente humana e que, portanto, não possui substância.

linguagem” (SAUSSURE, 1995, p. 18), graças à ordem arbitrária estipulada pelo grupo linguístico.

Sendo assim, a língua, como fato social da linguagem, bem definida pela natureza homogênea, no que diz respeito aos padrões classificáveis (signos) e exteriores ao indivíduo, tem na escrita outro sistema distinto de signos. De acordo com Saussure (1995, p. 34), há uma aparente relação de prestígio da escrita sobre a forma falada por impressionar como um objeto permanente e sólido, uma vez que “[...] a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo”.

Para Saussure (1995), a única razão de ser da escrita é representar a língua, visto que o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita com a palavra falada já que esta última, por si só, constitui tal objeto linguístico – a língua.

É observável que o autor não toma a escrita como objeto de interesse, reconhece-a, sim, como outro sistema de signos e como elemento de comparação para os fatos da língua, como no caso do caráter a-substancial do significante.

Assim:

- 1º) os signos da escrita são arbitrários; nenhuma relação existe entre a letra *t* e o som que ela designa;
- 2º) o valor das letras é puramente negativo e diferencial; assim, a mesma pessoa pode escrever *t* com variantes [...]. A única coisa essencial é que este signo não se confunda em sua escrita, com o do *l*, do *d*, etc.;
- 3º) os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. [...] Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema;
- 4º) o meio de produção do signo é totalmente indiferente, pois não importa ao sistema (isso se deduz também da primeira característica). Quer eu escreva as letras em branco ou preto, em baixo ou alto relevo, com uma pena ou com um cinzel, isso não tem importância para a significação (SAUSSURE, 1995, p. 138-139).

Esses apontamentos, a partir da concepção do caráter imaterial (aspecto psíquico) e do princípio da linearidade do significante (elemento de natureza auditiva que se desenvolve no tempo, um elemento após o outro, situados em um contínuo espacial) ratificam a escrita, nesse contexto, como representação da fala.

Desse modo, Saussure (1995), mantém o entendimento de que a língua é o principal sistema de signos, é um todo em si mesma e totalmente independente do indivíduo.

Por isto, o estudo da língua deve ser balizado fundamentalmente no campo da sincronia, por meio da linguística sincrônica que oferece ferramentas para a investigação das formas sígnicas estáveis e autônomas existentes na coletividade, ou seja, a “*Lingüística sincrônica* se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva” (SAUSSURE, 1995, p. 116). O autor delimita um segundo campo da linguística, a diacronia, que estuda os termos sucessivos que se substituem uns aos outros na história, no tempo sem formar propriamente um conjunto de signos, “[...] *tudo quanto seja diacrônico na língua, não é senão pela fala* [...] todas as inovações da fala não têm o mesmo êxito, e, enquanto permanecem individuais, não há por que levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua” (SAUSSURE, 1995, p. 115, grifos do original).

Desse modo, o autor aborda a língua somente em relação a ela mesma, sem buscar estabelecer correlação com qualquer aspecto particular em relação ao seu próprio funcionamento.

Estes apontamentos conceituais já possibilitam demarcar as concepções de linguagem e língua para Saussure, que irão operar no diálogo com minha pesquisa e abrir espaço para levantamento de alguns aportes teóricos, segundo Bakhtin/Volochínov, acerca das orientações em relação à linguagem, língua e fala.

2.2 Mikhail Bakhtin: uma concepção dialógica de linguagem

“Mas o que é a linguagem? O que é a palavra? Não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições destes conceitos de base” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 69), mas apresentar brevemente as diretrizes epistemológicas de Bakhtin/Volochínov¹⁵ acerca da natureza e do objeto da linguagem, as quais serão as balizas dessa pesquisa.

Para Bakhtin/Volochínov (1995), a linguagem deve ser compreendida como uma atividade cultural, construída na interação social entre os indivíduos situados histórica e economicamente, o que implica dizer que a linguagem marca e é marcada pelo movimento histórico, constituindo assim, sua realidade heteroglótica, perpassada de valores sociais de cada época e de cada grupo linguística e socialmente organizado.

¹⁵ A meu ver, não cabe aqui apresentar a discussão em torno da autoria de Bakhtin da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, referência principal deste estudo. Seguirei a recomendação dos estudiosos brasileiros da produção intelectual de Bakhtin e do seu Círculo que é a de indicar a autoria também de Valentin Volochínov. Assim, as citações diretas e indiretas advindas da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* seguirão essa orientação: Bakhtin/Volochínov.

Isso resulta em uma abordagem histórica e viva da língua, que é entendida como um fenômeno social e ideológico, por conseguinte, “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 124), pois,

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 108).

Desse modo, a língua é processo, é movimento e não pode ser separada dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos que constituem sua realidade concreta de comunicação verbal, por meio dos seus signos linguísticos. Os signos linguísticos só podem aparecer em um terreno interindividual de domínio do ideológico, ou seja, “[...] a língua, no seu uso prático dos indivíduos que a falam, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida ”(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 96), a qual sempre implica dos sujeitos que a penetram uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido mediante a encarnação material do signo linguístico – a palavra, que se estende na rede contínua da comunicação verbal.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1995, p. 36), “[...] a *palavra é o fenômeno ideológico por excelência* [...] é o modo mais puro e sensível de relação social”, a palavra acompanha e analisa todo ato ideológico, situado entre indivíduos organizados socio-linguisticamente em todos os domínios, “[...] tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 41).

Assim, na perspectiva bakhtiniana, a palavra apresenta-se como elemento das mais diversas enunciações dos locutores/interlocutores, no jogo das práticas interdiscursivas, conforme o conjunto de contextos linguísticos possíveis em que se instaura, dentro de determinado auditório social relacionado à coletividade.

Desse modo, “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 106). Essa pluralidade de

significações e, ao mesmo tempo, a unicidade inerente à palavra (polissemia da palavra com sua unicidade) é balizada pela viva compreensão da língua em movimento que caracteriza os falantes empenhados na trama da interação verbal, por meio dos fatos linguísticos enquanto atos da fala, vivos, tensos, ininterruptos e não neutros.

Assim,

[...] em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 66).

Nessa perspectiva, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal que se realiza, por meio das enunciações, produtos dos atos da fala, no fluxo da comunicação verbal. As enunciações são as unidades reais da cadeia verbal, são irrepetíveis, únicas, não são traduzíveis, somente são dadas em certo contexto e, sobretudo, em relação a outros enunciados, uma vez que “[...] não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2011, p. 371). Na realidade, os enunciados são de natureza social, não podem ser considerados como uma manifestação individual (fala isolada, no sentido estrito do termo), e da mesma maneira, não podem ser explicados, a partir das condições psicofisiológicas dos sujeitos falantes, mas, devem ser compreendidos como estruturas sócio-ideológicas, realizadas no fluxo do processo dialógico, ativo e responsivo dos sujeitos envolvidos e situados em determinado contexto. Isso implica que um enunciado que é dito em determinada situação, jamais se repetirá, ou seja, é um evento marcado historicamente, é único, exclusivo, mesmo que as palavras que compõem o ‘novo’ dizer sejam as mesmas, igualmente dotadas de significação, não haverá enunciados iguais, pois se realizam em contextos enunciativos distintos e em instâncias apreciativas determinadas.

Perante essa questão de significação linguística, Bakhtin/Volochínov (1995, p. 129) alertam que “[...] é impossível traçar um fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema”, elementos constitutivos das enunciações. O tema, o sentido do enunciado é, como a própria enunciação, individual e irreproduzível, composto não só pelas estruturas linguísticas

que entram no jogo enunciativo (as palavras, os recursos morfológicos ou sintáticos, os sons), mas igualmente pelos elementos extraverbais da situação, o que implica o caráter da concretude do instante do evento, do não reiterável, do único, do irreduzível à análise. Por outro lado, a significação representa os elementos linguísticos reiteráveis, idênticos, que se repetem em todas as instâncias em que a enunciação é pronunciada.

Compreender os enunciados implica necessariamente apreendê-los na totalidade, que envolve a significação, como uma dimensão mais estável, via o conjunto de elementos linguísticos da produção enunciativa, o tema, como uma dinâmica variável, bem como a inter-relação tema/significação, a partir dos acentos apreciativos que orientam a contrapalavra no contexto comunicativo instaurado à luz de diferentes aspectos históricos, ou seja,

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 132, grifos do original).

Assim, o contexto comunicativo sempre vai exigir o posicionamento do outro, a sua *contrapalavra*, em um processo de compreensão ativa e responsiva. Na interação verbal, a língua torna-se viva, nos enunciados que provocam mudanças e evoluções linguísticas significativas, afetando o tema, a significação, graças à apreciação social e às circunstâncias históricas.

Em outras palavras, a transformação dos enunciados está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da apreciação social, devidamente situada no horizonte social dos interlocutores para ganhar uma nova semântica que, a partir do movimento dialógico, retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Essas mudanças de significação, no entanto, correspondem a uma reavaliação (deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro), pois a evolução histórica da língua implica que outros sentidos sejam atribuídos, entrelaçados à palavra, possibilitando novas posições de valores, deslocamentos de posição da significação e do tema do enunciado, em um processo contínuo. Isso implica, portanto, que o processo da fala, “[...] compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,

1995, p. 125), evolui em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete, enfim, na mudança das formas da língua.

Nessa perspectiva,

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo - no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo - é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem. [...] Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; [...] Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. [...] A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 135-136).

Desse modo, Bakhtin/Volochínov (1995) apresentam uma compreensão de língua como uma atividade essencialmente social, dialógica, imbricada no processo contínuo de transformação econômica, na qual os enunciados que circulam são frutos de disputa, interesse e reavaliação entre grupos organizados social e linguisticamente. Não há enunciado isolado, independente ou inicial, há sempre outros enunciados proferidos que o antecedem e existirão outros que irão sucedê-lo, ou seja, nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último, pois sempre haverá a possibilidade de constituir outro sentido na cadeia de enunciados. No fluxo dessa comunicação discursiva, os envolvidos, em maior ou menor disputa, respondem ao enunciado, que se faz realizável no processo de compreensão ativa e responsiva entre locutor e interlocutor dentro do contexto linguístico, pois “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271), e o falante torna-se ouvinte, constituindo o movimento dialógico – o diálogo, estrutura mais simples e clássica de comunicação discursiva.

Por isso, a linguagem só vive na comunicação dialógica que, por sua vez, está impregnada de relações dialógicas, que se constituem no campo dos enunciados, dos discursos, ou seja, da língua como fenômeno concreto e integral, pois “[...] na relação criadora

com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém” (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Bakhtin (2011) desenvolve um conjunto de apontamentos para balizar o entendimento das especificidades próprias das relações dialógicas que determinam as particularidades da construção da linguagem, como atividade enunciativo-discursiva, a saber:

- essas relações (dialógicas) são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural [...];
- [...] as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas;
- dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.).[...].
- [...] Por outro lado, não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. [...] A compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 330-331).

Na perspectiva bakhtiniana, essas questões em torno das relações dialógicas só podem ser vistas à luz do dialogismo e da alteridade, princípios constituintes da sua concepção de linguagem, uma vez que

[...] a única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348, grifos do original).

Por isso, nessa ótica, todo enunciado penetra o contexto histórico, por meio da alternância de sujeitos (locutor e interlocutor) que está “[...] pleno de *tonalidades dialógicas*”, e, assim, “[...] cada palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza que ser ouvida e respondida [...] Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada” (BAKHTIN, 2011, p. 298, 357).

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1995, p. 113), “[...] através da palavra, defino-me em relação ao *outro*”, no elo contínuo da cadeia dos enunciados. É o *outro* e sua palavra,

território comum do locutor e do interlocutor, que nos trazem o mundo exterior e suscitam atitude responsiva, pois a palavra é interindividual, ela está entre todos envolvidos, ela é movimento, é vida. Com isso, o *outro* ocupa, em relação ao enunciado, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, sobrepõe sentidos, etc.; essa posição responsiva do *outro* se forma ao longo de todo o processo, às vezes a partir da primeira palavra do falante, que, por sinal, traz ressonância de outras vozes, de outras palavras da complexa corrente de outros enunciados. Os limites de cada enunciado são postos pela alternância dos sujeitos, pelo pressuposto dos sentidos que o antecedem e o sucedem, ou seja,

[...] os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; [...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. [...] A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 297-298).

Bakhtin (2011) analisa as noções da infinitude do sentido e da conclusibilidade do enunciado para a constituição da comunicação discursiva. Segundo esse autor, o sentido do enunciado é dinamicamente infinito, está situado entre os sentidos dos enunciados anteriores e os que o sucedem, mas somente pode atualizar-se mediante o contato com outro sentido (do outro da relação dialógica). Não existe o primeiro nem último sentido, pois também não há enunciado primeiro, este sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. No entanto, para iniciar esse fluxo discursivo, é necessário um ponto de partida, que é a interpretação do significado/sentido da palavra pelo ouvinte, que apresenta sua contrapalavra, estabelecendo o elo da cadeia enunciativa. Não há, assim, ‘um sentido em si’, único, exclusivo, pois está em movimento e situado dialogicamente, ou seja, o sentido atual “[...] não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. [...] Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 382), empreendidos na relação entre os enunciados postos na comunicação discursiva.

O autor analisa também uma segunda característica do enunciado – conclusibilidade como condição para instaurar o movimento dialógico. A conclusibilidade está relacionada aos aspectos ditos pelo falante que permite a resposta do ouvinte, necessária para a alternância dos sujeitos. Esse movimento dialógico ocorre, porque o falante disse *tudo* que é necessário para que o outro possa responder ao enunciado. Por isso, “[...] o primeiro e mais importante

critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 280), empreendendo, assim, os limites precisos do enunciado como unidade da comunicação discursiva em sua plenitude dialógica.

Bakhtin (2011) apresenta também, como pressuposto basilar para todo o seu arcabouço conceitual, a noção de texto (oral ou escrito), como realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências sociais), como enunciado. Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem, a índole específica (não linguística), as relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto, o diálogo e dialética, por fim, “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311, grifos do original).

Para o autor, “[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectiva mente, iniciando dado texto no diálogo [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Essa concepção de texto, que só se realiza na interlocução, permite perceber as condições específicas da utilização da língua, as finalidades do contexto de cada atividade discursiva dos indivíduos no processo de configuração dos enunciados que o caracteriza como unidade da comunicação verbal. Assim, o texto, como enunciado, é particular, é individual, mas apresenta um repertório temático, um estilo de linguagem (natureza linguística/verbal) e uma construção composicional, elementos indissoluvelmente ligados, que refletem as condições e as especificidades de um determinado campo de utilização da língua que elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denominou de gêneros do discurso.

Em síntese, segundo o autor, os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo de linguagem, das quais as pessoas se apropriam nas relações sociais.

Assim,

[...] aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do

conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Desse modo, são os gêneros escolhidos que sugerem os tipos e seus vínculos composicionais, mesmo sendo particular e singular, cada enunciado, por seu caráter social e histórico, delimita determinados campos de comunicação discursiva, que produzem seus gêneros do discurso com características próprias. Se o campo for da realidade enunciativa imediata e cotidiana, o gênero será chamado de primário. Se, ao contrário, remeter-se a um campo mais abstrato, será chamado de gênero secundário.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros primários são formas simples de interação discursiva. São constituídos nas condições da comunicação discursiva imediata, tendo como horizonte a realidade concreta e os enunciados reais alheios. Os gêneros secundários são formas mais complexas do discurso, “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. [...] eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários”.

Desse modo, os gêneros discursivos refletem todas as mudanças que ocorrem na vida social, pois “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Para o autor, a apropriação dos gêneros do discurso é realizada quase da mesma forma que a apropriação da língua materna, ou seja, por meio de enunciações concretas, no contexto discursivo vivo entre pessoas. Nessa comunicação dialógica, há o domínio livre e natural dos gêneros do discurso, pois, se “[...] nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”, pela ausência das formas de gênero, nas quais o discurso se constitui e se organiza. Por isso, “[...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 283), que estão sempre ligados a algum conteúdo e a um estilo/padrão de linguagem, com uma composição própria, que forma um todo de referência, rico e diverso, e com os quais operamos de modo inevitável e imprescindível a nossa língua e se estabelecem “[...] as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Desse modo, focar o estudo da linguagem na enunciação é estudar a língua em sua existência real: na enunciação unem-se linguagem e contexto. A enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica construída no fluxo dialógico. Segundo Bakhtin/Volochínov (1995), as condições reais da enunciação, que dizem respeito à situação social em que ela surge, são determinantes à enunciação, à configuração dos diversos gêneros do discurso nos campos de atividade humana.

Para Bakhtin (2011), portanto, a língua constitui-se como um processo de evolução ininterrupto que encerra não apenas a presença responsiva de seus participantes, mas também o tempo histórico e o espaço social da interação verbal que *refletem e refratam* o mundo neste contexto.

Essas breves considerações acerca de linguagem, língua e fala/enunciado, de acordo com Bakhtin (2011), indicam que toda vida humana é vivida na linguagem e pela linguagem centrada na ação concreta da comunicação discursiva, na qual transitam os discursos sócio-históricos, originados do movimento e do confronto de interesses sociais.

A seguir, empreendo um exercício teórico para analisar a concepção de linguagem, conforme a visão de Jean Piaget que baliza os estudos da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, fio condutor da proposta de alfabetização do PNAIC.

2.3 Jean Piaget: a representação da linguagem

Em sua trajetória de investigação, Piaget¹⁶ buscou explicar as origens e a estruturação do conhecimento, a partir do estudo da lógica da criança, no entanto, as questões linguísticas não foram objeto central de interesse dessas investigações e, por isto, a linguagem foi um tema que perpassou diversos estudos do autor, relacionados ao desenvolvimento do pensamento da criança, não configurando, portanto, um objeto específico de suas pesquisas.

Entretanto, o autor chama a atenção para a complexidade do campo da linguagem, partindo dos apontamentos do linguista soviético Saujman que, ao analisar as relações entre a linguagem e o pensamento diz que se trata de “[...] um dos problemas filosóficos mais profundos e mais árduos que se colocam atualmente” (SAUJMAN apud PIAGET, 1970, p. 75).

Nessa perspectiva, a linguagem pode ser definida como:

¹⁶ Discorrer a respeito de qualquer assunto desenvolvido por Jean Piaget implica o reconhecimento do risco da simplificação e de possíveis equívocos de abordagem de qualquer assunto que faz parte de sua obra tão extensa, múltipla e balizada na epistemologia genética. Assim, o recorte conceitual acerca da linguagem reconhece os limites dessa proposta.

[...] uma instituição coletiva, cujas regras se impõem aos indivíduos, que se transmite de maneira coercitiva de gerações em gerações desde que existem homens e cujas formas particulares (ou línguas) atuais derivam, sem descontinuidade, de formas anteriores que provêm, elas próprias, de formas mais primitivas e assim sucessivamente, sem hiato, desde uma origem única ou uma poligenia inicial. Cada palavra designa, por outro lado, um conceito, que constitui sua significação (PIAGET, 1970, p. 61).

Desse modo, Piaget (1970, p. 62) apresenta uma concepção de linguagem independente dos indivíduos, portadora de normas a serem impostas e transmitidas aos grupos sucessivamente, sendo um “[...] instrumento indispensável do pensamento de cada um, a linguagem constitui uma categoria privilegiada nas realidades humanas”.

De acordo com esse autor, é a partir das estruturas lógicas e das estruturas linguísticas que se torna possível a aquisição da linguagem no curso do segundo ano do crescimento do indivíduo. É a partir da inteligência prática do período sensório-motor que comporta certo número de estruturas as quais pertencem às coordenações gerais de ações, dentre essas, as de comunicação e de troca, que, por meio dos mecanismos funcionais de assimilação/acomodação, apresentam as condições necessárias da adaptação intelectual para o surgimento das funções representativas e semióticas, dentre elas, a linguagem¹⁷.

Para isto, a assimilação, como um processo funcional que incorpora novos elementos da língua aos esquemas anteriores, modifica incessantemente para ajustá-los e transformá-los em conhecimento linguístico, enquanto a acomodação modifica ou combina os esquemas para assimilar esses novos elementos no ambiente linguístico. Ou seja, a criança começa a balbuciar em resposta à conversa ao seu redor e, gradualmente acomoda os sons que emite àqueles que ouve, passando a usar a linguagem¹⁸ de forma adaptada e compreensível ao seu meio. Esse processo é longo e a interiorização da palavra reveste as ações de significados, constituindo também o pensamento.

¹⁷ De acordo com Piaget (1999), “[...] ao lado da linguagem, a criança pequena [...] tem necessidades de outro sistema de significantes, mais individual e mais ‘motivado’: os *símbolos*, cujas formas mais correntes na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou da imaginação. [...] o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem – independente dela, – desempenhando importante papel no pensamento das crianças, a título de fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas) e de esquematização representativa, igualmente, individual” (PIAGET, 1999, p. 78, grifos do original).

¹⁸ Segundo Piaget e Inhelder (2002), a criança passa por diversas etapas evolutivas da aquisição da linguagem: inicia-se a fase do balbucio/fase de lalação (comum às crianças de todas as culturas de 6 a 10–11 meses); fase de diferenciação de fonemas por imitação (11–12 meses); fase de “palavras-frases”; fase de frases de duas palavras; etapa de pequenas frases completas sem conjugações. Por fim, a criança, por volta dos 6–7 anos, inicia uma etapa de aquisição progressiva de estruturas gramaticais, o que coincide com a aprendizagem da língua escrita, que implica também a aquisição das regras sintáticas nas construções originais da escrita até a aprendizagem da escrita convencional.

Assim, a aquisição da linguagem procede das condutas sensório-motoras que passam às ações conceituadas, por meio da socialização e dos progressos da inteligência pré-verbal, com a interiorização da imitação verbal na forma de representação. Em outras palavras, a criança ao penetrar o campo da linguagem, ela já construiu relações com seu entorno, por meio da inteligência sensório-motora e das ações e atividades desenvolvidas nesse período, portanto, não é um desenvolvimento cognitivo sem representação, sem o desenvolvimento das estruturas mentais e sem a socialização e representação das ações.

Acerca desse processo, Piaget (2002, apud PIAGET; INHELDER, 2002, p. 76) faz o seguinte apontamento:

Quando se comparam, com efeito, as condutas verbais com as condutas sensóricomotoras, observam-se três grandes diferenças em favor das primeiras. Ao passo que as segundas são obrigadas a seguir os acontecimentos sem poder ultrapassar a velocidade da ação, as primeiras, graças à narrativa e às evocações de todos os gêneros, podem introduzir ligações com rapidez muito maior. Em segundo lugar, enquanto as adaptações sensório-motoras são limitadas ao espaço e ao tempo próximos, a linguagem permite ao pensamento apoiar-se em extensões espácio-temporais bem mais vastas e libertar-se do imediato. Em terceiro lugar, e em consequência das duas diferenças anteriores, enquanto a inteligência sensóricomotora procede por ações sucessivas e graduais, o pensamento chega, mercê principalmente da linguagem, a representações simultâneas de conjunto. Mas esses progressos do pensamento representativo em relação ao sistema dos esquemas sensório-motores são devidos à função semiótica em conjunto. A linguagem já está toda elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento.

Nesse sentido, “[...] o pensamento precede a linguagem e [...] esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel” (PIAGET, 1999, p. 80).

Desse modo, a língua é tomada como *objeto* – um entre outros – que a criança imita e, por sucessivas reorganizações (que compreendem assimilação e acomodação) vai construindo suas estruturas linguísticas – sua fala, percorrendo de maneira evolutiva e unidirecional os diversos estágios de conhecimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) até chegar às formas de raciocínio mais abstratas.

Assim, a linguagem é uma aquisição cognitiva construída na interação da criança e meio/língua, isto implica que “[...] as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (PIAGET, 1975, p. 387). Desse modo, a interação da criança com a língua, como um sistema todo preparado de noções,

classificações, de relações semióticas, é construída na ação da criança sobre o objeto apoiado no modelo elaborado pelas gerações linguísticas anteriores, ou seja, “[...] a linguagem é, necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos (= significantes ‘arbitrários’ ou convencionais)” (PIAGET, 1999, p. 78).

Dessa forma, a língua, para Piaget, é um conjunto de signos (sistema simbólico), de acordo com uma regulamentação que resulta da troca interindividual e da cooperação. O termo “símbolo” deve ser utilizado para “[...] significantes motivados” (PIAGET, 1990, p. 88) que apresenta relação de semelhança com o significado, e “signo” é imposto pelo contexto social, portanto arbitrário.

Para entender esse apontamento piagetiano, é importante considerar que os termos “significado” e “significante”, estão interligados ao emprego do termo de representação, que significa, no sentido amplo, pensamento subsidiado pelos esquemas mentais; em um sentido restrito, representação condensada “[...] à evocação simbólica das realidades ausentes” (PIAGET, 1990, p. 87).

De acordo com Piaget (1990), o pensamento não configura um bloco de imagens, mas “[...] se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um ‘significante’ e o conceito um ‘significado’ [...]” (PIAGET, 1990, p. 87, grifos do original).

Nessa perspectiva, a expressão simbólica (linguagem) advém da conduta imitativa, que é consciente, voluntária e subsidia a formação do pensamento, traduzindo os significados relacionados aos objetos e aos conhecimentos sociais, que são aprendidos pela criança na interação com o mundo linguístico.

Por isto,

[...] quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela (PIAGET, 1999, p. 85).

Por conseguinte, a aquisição da linguagem é construída

[...] no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico, a imitação diferenciada e sem dúvida a imagem mental enquanto imitação interiorizada. A característica da função simbólica nesses diversos aspectos é a

diferenciação dos significantes diferenciados, os significados não percebidos atualmente: essas duas características opõem os sinais verbais e os símbolos lúdicos, de gestos ou de imagens aos índices e aos sinais sensório-motores, não diferenciados de seus significados e não podendo, pois, servir para evocar objetos ou acontecimentos não perceptíveis atualmente (PIAGET, 1983, p. 268).

Isto implica dizer que há um entendimento da especificidade da linguagem como uma forma de representação simbólica que tem seus elementos constitutivos próprios – sinais verbais – os quais são tratados primordialmente como instrumento de representação.

Segundo Piaget (1966, apud INHELDER, 1987, p. 197), “[...] sem o sistema de expressão simbólico que a linguagem constitui, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas sem nunca se integrarem em sistemas simultâneos ou que abarcam simultaneamente um conjunto de transformações solidárias”.

Assim, a linguagem, como meio de representação simbólica, expressa a possibilidade que possui toda língua de reproduzir objetos, ações, acontecimentos ou conceitos, por meio de signos estabelecidos convencionalmente pela coletividade.

Desse modo, a língua é, para o sujeito em desenvolvimento, objeto externo, cujas regras são fixadas pela história e pela cultura, das quais o indivíduo deve se apropriar, por meio da ação, construindo sua representação sógnica à luz do contexto linguístico. Em outras palavras, é pelo uso da língua que a criança dela se apropria, construindo-a e reconstruindo-a ininterruptamente.

Pelos apontamentos realizados, creio ser possível afirmar que a linguagem e seu instrumento material, a língua, de acordo com Piaget (1970), estão a serviço do desenvolvimento cognitivo da criança, que depende dos processos das estruturas lógicas e das ações do sujeito, ou seja, a linguagem é vista como um produto de construções e de abstrações reflexivas, a partir das coordenações gerais entre ações de comunicação e de pensamento do sujeito com o meio ambiente no movimento funcional da adaptação/equilibração.

Por isso, Piaget (1978, p. 73) afirma:

[...] nossos conhecimentos não provêm nem da sensação, nem da percepção somente, mas da ação inteira, cuja percepção constitui apenas função de sinalização. O problema da inteligência não é, realmente operatório. Portanto, as operações consistem em ações interiorizadas e coordenadas em estruturas de conjunto (reversíveis etc.) e se se quiser levar em conta este aspecto operatório da inteligência humana, é pois da própria ação e não da percepção apenas que convém partir.

No entanto, o autor não concebe a inteligência como simples registro das ações, mas como um

[...] progresso dos conhecimentos [...] indissociável entre a experiência e a dedução: o que equivale a dizer, de uma colaboração necessária entre os dados oferecidos pelo objeto e as ações ou operações que constituem, elas próprias, o quadro lógico-matemático, fora do qual o sujeito jamais chega a assimilar intelectualmente os objetos (PIAGET, 1978, p. 93).

Nesse sentido, os mecanismos de passagem de um estado de desenvolvimento a outro são os processos de abstração empírica que se realizam sobre os objetos e, sobretudo, as abstrações via pensamento que se aplicam às ações e a suas coordenações. A linguagem constitui, portanto, uma organização, em nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva, por ser o seu objeto, a língua, externa ao processo.

Neste contexto, que parte de alguns registros acerca da concepção de linguagem de Piaget, considero oportuno apresentar, em relação a essa questão, breves apontamentos desenvolvidos por Emilia Ferreiro¹⁹, visto que essa autora fundamenta seus estudos na Epistemologia Genética de Jean Piaget, além de ter um dos seus trabalhos – A psicogênese da língua escrita²⁰ – como referência do PNAIC.

Apresento, assim, alguns dados que possam balizar o contexto narrativo deste estudo e direcionar as reflexões acerca das concepções de linguagem e suas implicações para a alfabetização.

A preocupação de Ferreiro (1997) com a questão da linguagem iniciou-se com sua tese de doutoramento (*Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*²¹ 1971, orientada e prefaciada por Jean Piaget), na qual buscou estabelecer relações entre níveis de organização

¹⁹ Pelos limites e objetivos deste trabalho, não intenciono desenvolver uma discussão conceitual nem fazer um levantamento biográfico e documental da vasta e relevante obra de Emilia Ferreiro voltada às questões da psicogênese da língua escrita, cultura escrita, relação entre oralidade e escrita, linguagem, dentre outros temas investigados. Para isto, há trabalhos, além das publicações da própria autora, de pesquisadores brasileiros como Azenha (1997), Duran (2009), Mello (2007), Soares (2003), Weisz (1999) dentre outros, que trazem as contribuições e lacunas dos estudos desta importante pesquisadora latino-americana.

²⁰ Este estudo é resultado de uma pesquisa realizada conjuntamente com Ana Teberosky, que resultou na publicação da obra *Psicogênese da língua escrita*, assinada pelas duas pesquisadoras. Tendo em vista que a língua escrita é um dos objetos privilegiados nas suas pesquisas, Emilia Ferreiro teve seu nome livremente associado à psicogênese da escrita. É importante registrar que seus trabalhos têm a contribuição de inúmeros pesquisadores/colaboradores, materializados em suas publicações e referências.

²¹ Tradução nossa do título da tese: *As relações temporais na linguagem da criança*.

do pensamento anteriores aos níveis operatórios e ao comportamento linguístico da criança.

Segundo a autora, ao comentar sobre esse estudo,

[...] “não se trata de reduzir a linguagem ao pensamento, mas, sim, de fazer derivar ambos da organização geral das ações, dentro do modelo de uma teoria genética das atividades cognitivas” (Ferreiro, 1971, p. 12). Ainda mais, manifesto um certo mal estar diante da noção piagetiana de ‘função semiótica’, que engloba, sob uma mesma denominação, a linguagem e o jogo simbólico, a imitação diferida e a representação em imagens. Explicito que “não é possível afirmar que todas essas atividades vão evoluir segundo as mesmas leis de organização. (...) É necessário salientar que os ‘sinais linguísticos’ vão constituir um sistema, enquanto que os símbolos e as imagens mentais (ambos individuais) não vão constituir jamais um sistema (p. 11)” (FERREIRO, 1997, p. 170).

Nesse sentido, a linguagem é um sistema constituído por sinais linguísticos comuns a um grupo de pessoas, cujo objeto ‘língua’ não está dado, “[...] deve ser construído em um processo de objetivação” (FERREIRO, 2003, p. 154), que implica a procura ativa, por parte do sujeito, a fim de compreender a natureza da linguagem que se fala ao seu redor, e, produzir suas próprias hipóteses, por meio das atividades nas quais estruturam seus próprios esquemas de assimilação e interpretação da língua.

Em seus estudos, Ferreiro (2001, p. 17) direcionou suas investigações para questões teóricas relacionadas a uma problemática da realidade, partindo do interesse pelo uso da linguagem oral, no início da escolarização de crianças, às questões da aprendizagem da escrita. Assim, a autora começou “[...] a perceber que uma enorme quantidade de intercâmbios lingüísticos tinham a ver com a escrita. Eram intercâmbios lingüísticos sobre a aprendizagem da língua escrita”.

Com isso, as primeiras pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, no começo da década de 1970, Ferreiro não encontrou em nenhuma delas a “criança piagetiana”. Diante desse fato, a pesquisadora propõe-se, junto a alguns colaboradores, dentre eles, Ana Teberosky, a investigar o “saber lingüístico” da criança e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 25),

[...] dificilmente, a escola teria podido assumir esse “saber lingüístico” da criança antes que a psicolingüística²² o tivesse colocado em evidência; mas podemos agora ignorar esses fatos? Podemos continuar atuando como se a criança nada soubesse a respeito da sua própria língua? Podemos continuar atuando de tal maneira que a abriguemos a ignorar tudo que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico? [...] Nossa originalidade reside em sermos, provavelmente os primeiros a fazê-lo em língua espanhola e, principalmente, os primeiros a vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria da inteligência de Piaget.

Ferreiro destaca que, para se

[...] alcançar a compreensão analítica entre as marcas escritas e a língua oral, é necessária essa atividade estruturante do sujeito que Piaget descreveu em outros domínios do conhecimento [especialmente nos domínios do conhecimento físico e lógico - matemático]. E essencial também receber informação específica, só que essa informação será assimilada pelo sujeito em desenvolvimento em seus esquemas conceituais. E é necessária uma prolongada interação com o objeto a ser construído, um objeto que não existe no vazio (FERREIRO, 2001, p. 11).

Nesse sentido, a língua, como objeto conceitual, não está definida, *a priori*, e tampouco a escrita, que a despeito da existência das marcas no papel (ou qualquer suporte), “[...] é preciso compreender as regras de composição das marcas, entrar nas entranhas do sistema para poder operar com ele e a partir dele [...]”. A realidade psicológica da língua é sua representação escrita” (FERREIRO, 2003, p. 154).

Em outras palavras, a escrita representa a língua, ou seja,

[...] o que estamos propondo é um modelo de análise do processo de aquisição da escrita, no qual o dado, os observáveis e o sistema interpretativo se redefinem, mutuamente, durante o processo de aquisição. A ideia é que as unidades não estão dadas, mas que necessitam um nível mínimo de conceitualização, o qual reverte sobre os observáveis (enriquecendo-os), que, por sua vez, permite novos níveis de conceitualização em um processo dialético, em que é difícil distinguir – admitimos isso – entre o dado e o construído (FERREIRO, 2003, p. 154).

²² Pelos limites desta pesquisa, acredito que não cabe discutir acerca da posição teórica de Ferreiro na área da Psicolinguística. A própria pesquisadora reconhece que a Psicolinguística, no início dos anos de 1970, estava (re) nascendo na Europa, e, trouxe a problemática da aquisição da linguagem como um objeto passível de investigação. Conjuntamente, “[...] eram anos do impacto da teoria de Noam Chomsky. Depositava-se esperança na força organizadora do componente sintático e na possibilidade de formalizar todas as regras sintáticas. Apostava-se nos universais lingüísticos” (FERREIRO, 1997, p. 169) dessa abordagem. Esse campo de conhecimento impactou os estudiosos desse período e também os estudos de Ferreiro e Teberosky que se aproximaram dos conceitos de competência e desempenho de Chomsky para a investigação sobre a aprendizagem da escrita. (FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. 1985).

Assim, o principal atributo do pensamento de Ferreiro reside no fato de se considerar que a atividade estruturante do sujeito faz com que ele construa esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita. As características fundamentais dessa matriz são piagetianas, segundo as quais, as crianças possuem capacidades cognitivas (capacidades de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita) que, por meio de uma elaboração pessoal, (re)constróem o conhecimento da língua escrita, a partir de um longo processo de hipóteses que marcam cada estágio da aprendizagem conceitual da escrita.

Para Ferreiro (2007, p. 59), “[...] a escrita não se limita a ‘tornar visível o que é audível’. De todas as propriedades do significante linguístico, a escrita retém apenas algumas delas. Não é a fotografia da fala, mas sua representação”. Contudo, é preciso considerar que um sistema de representação não é neutro, já é um sistema definido, tem uma convenção, que, no processo de aquisição da escrita, a criança percorrerá suas hipóteses de escrita até corresponder àquelas que o sistema de representação define como escrita alfabética.

Em outras palavras, “[...] a escrita fixa a língua, controla-a de tal modo que as palavras não se perdem, não desaparecem, nem se substituem umas às outras. [...] volta a se reapresentar várias vezes, com os mesmos sinais” (FERREIRO, 2007, p. 62).

Creio ser possível depreender desses breves registros de Ferreiro que a concepção de linguagem que baliza seus estudos é de um sistema social de signos linguísticos, o qual a criança aprende, a partir das operações cognitivas na interação com os falantes da língua. É na exploração e busca das regularidades da linguagem oral que a criança se depara com o objeto *escrita* que exige dela, como sujeito cognoscente, outras operações mentais para entender que a escrita é, segundo essa autora, representação da língua.

Esses apontamentos de Ferreiro (2003) indicam que não há uma ênfase na concepção de linguagem e língua em seus aspectos histórico e social, e sim enquanto processos psicológicos internos e individuais, nos quais o sujeito constrói hipóteses, inferências acerca do funcionamento da linguagem e da escrita.

Desse modo, de acordo com Ferreiro (2001, p. 10), “[...] a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação”, na lógica da construção do conhecimento a ser privilegiado.

Com isso, acredito que esses elementos conceituais de Ferreiro/Piaget irão compor o diálogo com os pressupostos de linguagem explicitados nos Cadernos de Formação em

Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3, das Unidades 1 do PNAIC.

2.4 Lev Vigotski: linguagem e sua natureza social

A partir da matriz epistemológica do marxismo, Vigotski (2000) parte da concepção de homem como sujeito histórico e cultural, que, ao nascer, apresenta apenas a estrutura biológica humana, o que não garante sua humanização, pois as capacidades e aptidões que o tornam homem são externas a ele, estão personificadas nos objetos da cultura do seu tempo, produto do trabalho daqueles que o precederam, e que, por meio das relações que estabelecem com as pessoas e o seu entorno, promove a apropriação das características humanas. Em outras palavras, o ser humano nasce apenas com a estrutura biológica e, a partir das interações sociais e apropriação da cultura, torna-se homem.

Toda atividade, realizada na interação social, mediada por instrumentos e/ou signos, promove saltos qualitativos nas formas psíquicas elementares para funções psíquicas superiores, o que implica dizer que a constituição do homem é social, este é forjado nas relações sociais, em processos culturalmente organizados que se materializam em modos de ação, trocas, comunicação, e de pensamento, em um processo dinâmico e dialético que gera novas necessidades, o que possibilita a (re) organização da estrutura e funcionamento geral do psiquismo.

Esses instrumentos são ferramentas orientadoras do comportamento do sujeito, consideradas extensão do homem, e, visam a auxiliar a atividade humana tanto nas ações concretas como nos processos psicológicos. Os instrumentos voltados para as ações concretas são os artefatos construídos e elaborados pela humanidade, ao longo dos tempos, voltados externamente para o objeto da atividade, ou seja, destinam-se à conquista, à mudança da natureza (objeto) pelos homens. O instrumento referente aos processos psicológicos é o signo, ferramenta simbólica (linguagem, escrita, cálculo, dentre outras), orientada internamente, dirige-se às mudanças internas e ao controle do próprio sujeito.

Segundo Vygotski (2000, p. 91),

A invenção e uso de signos na qualidade de meios auxiliares para solucionar alguma tarefa psicológica (lembrar, comparar algo, relatar, escolher, etc.) assumiu, desde sua *faceta psicológica*, em algum momento a analogia com a invenção e o uso de ferramentas. Consideramos que a característica essencial de ambos os conceitos é o papel destas adaptações na conduta, que é análogo com o papel das ferramentas no trabalho ou, o que é o mesmo, na

função instrumental do signo (grifos do original, tradução nossa)²³.

Assim, à medida que o homem se apropria dos signos, ele cria os *sistemas simbólicos*, que é um conjunto estruturado de signos articulados entre si, e, dentre eles, o mais importante é a linguagem. De acordo com o autor, a linguagem produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento.

Desse modo, a linguagem é um instrumento essencial ao processo de desenvolvimento e à estruturação do pensamento, modificando as formas psíquicas superiores e a própria vida do homem, considerando que todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento humano: “[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKII, 1988, p. 114).

Nesse sentido, a dimensão sónica e o instrumento material constituem-se em elementos essenciais na formação e no funcionamento da consciência, que inicialmente é social e no processo de interação e apropriação do mundo da cultura, torna-se individual e interna.

Ou seja,

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos (VYGOTSKY, 1978 apud SMOLKA, 1989, p. 56).

Dessa forma, o indivíduo, ao internalizar as experiências culturais (apropriação das objetivações do gênero humano), mediadas pela linguagem, fica apto a organizar qualitativamente seu pensamento, sua memória, sua percepção, a desenvolver formas mais

²³ Trecho original da citação: “[...] la invención y el empleo de los signos en calidade de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde su *faceta psicológica*, en un momento una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos qu ese rasgo esencial de ambos conceptos, es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es analógico com el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mesmo, la *función instrumental del signo*” (VYGOTSKI, 2000, p. 91, grifos do original).

complexas de reflexão sobre a realidade social e tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, a conquistar as potencialidades da comunicação verbal e das ações concretas, transformando os diferentes estágios e formas de pensamento em conceitos mais elaborados do mundo e de si mesmo, constituindo o efetivo desenvolvimento intelectual do homem.

Segundo Vygotsky (2001), um conceito é mais do que a soma de certos nexos associativos, um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado, por meio de treinamento e repetição, só se realiza no momento em que o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Assim,

Em qualquer idade, o significado da palavra é uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra um significado relacionado com o desenvolvimento da palavra não termina, mas apenas começa. A palavra é originalmente uma generalização do tipo mais elementar, e apenas a medida que se desenvolve a criança passa de uma forma de generalização elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando com o processo de formação de autêntica e verdadeiros conceitos. O desenvolvimento de conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas (atenção voluntária, a memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar), de modo que esses processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e assimilados de maneira simples (VYGOTSKI, 2001, p. 184-185, tradução nossa)²⁴.

Sendo assim, a palavra, na condição de ferramenta psicológica, tem o papel de desenvolver os conceitos (significados das palavras), de acordo com o processo de interação verbal e do contexto linguístico geral. O significado da palavra será, assim, compreendido de diferentes formas, conforme o nível do desenvolvimento do pensamento. E, por outro lado, uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou a uma classe de objetos, portanto, “[...] cada palavra já é uma generalização [...] A generalização é um *ato verbal do pensamento extraordinário* e reflete a realidade de modo radicalmente distinto [...] sem

²⁴ Trecho original da citação: [...] Cualquier significado de la palabra en cualquier edad constituye una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. En el momento en que el niño asimila una nueva palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza. La palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y únicamente a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a formas cada vez más elevadas de generalización, culminando este proceso con la formación de auténticos y verdaderos conceptos. El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de una serie de funciones (la atención voluntaria, la memoria lógica, la abstracción, la comparación ya la diferenciación), de modo que unos procesos psíquicos tan complejos no pueden ser aprendidos y asimilados de modo simple (VYGOTSKI, 2001, p. 184-185).

significado, uma palavra é um som vazio, que não pertence ao domínio da linguagem (VYGOTSKI, 2001, p. 20-21, grifos do original, tradução nossa)²⁵.

Em outras palavras, todo pensamento é uma generalização e, por conseguinte, “[...] o significados da palavra não é permanente, é dinâmico, evolui, modifica-se com o desenvolvimento da criança. E varia também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento” (VYGOTSKIY, 2001, p. 295, tradução nossa)²⁶. Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a palavra é um processo em transformação, um “[...] movimento do pensamento para a palavra e vice-versa, palavra ao pensamento” (VYGOTSKIY, 2001, p. 296, tradução nossa)²⁷.

Assumir o princípio dinâmico e social do significado das palavras implica compreendê-lo dentro de relações discursivas em situações concretas de produção que, por sua vez, não são aleatórias, não são dadas *a priori*, mas nas interlocuções significativas entre os usuários da palavra. A linguagem, como um dos mais potentes instrumentos simbólicos, interfere, modifica, transforma qualitativamente o processo de desenvolvimento intelectual do homem, desde os primeiros momentos de interação social. O que implica dizer que “[...] a linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, mas sim, se realiza nela” (VYGOTSKI, 2001, p. 298, tradução nossa).

Por isso, o autor defende que a linguagem tem, simultaneamente, duas importantes funções sociais: uma de interação social, pois é, por meio desta, que o ser humano é capaz de mediar sua interação com os outros e com o ambiente. A outra função é a de ser constitutiva do sujeito, meio de conduta individual, por meio da relação pensamento e palavra. Ou seja, “[...] a linguagem, sem dúvida, é a função central das relações sociais e da conduta da personalidade” (VYGOTSKI, 2000, p. 148, tradução nossa)²⁸.

Essas duas funções são forjadas no processo de apropriação da palavra, nas e pelas

²⁵ Trecho original da citação: “[...] cada palabra subyace una generalización.[...] la generalización es un *acto verbal extraordinário del pensamiento* que refleja la realidad de forma radicalmente distinta [...] sin significado, la palabra no es tal, sino sonido huero, y deja de pertenecer ya al dominio del language” (VYGOTSKI, 2001, p. 20-21, grifos do original).

²⁶ Trecho original da citação: “[...] el significado de la palabra no es permanente, evoluciona con el desarrollo del niño. Varía también cuando cambian las formas de funcionamiento del pensamiento” (VYGOSTKI, 2001, p. 295).

²⁷ Trecho original da citação: “[...] movimiento del pensamiento hacia la palabra y al revés, de la palabra hacia el pensamiento” (VYGOSTKI, 2001, p. 296).

²⁸ Trecho original da citação: “[...] el language, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad” (VYGOTSKI, 2000, p. 148).

interações sociais, que atravessam o significado da palavra, na evolução histórica da linguagem, ou seja, não só o conteúdo de uma palavra se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e acoplada à palavra, por meio das atividades linguísticas dos diferentes indivíduos situados no tempo histórico. Assim, Vigotski (2009) reitera que os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo.

O autor considera também que a linguagem escrita se constitui como um dos instrumentos culturais mais sofisticados e complexos, capaz de provocar mudanças psíquicas essenciais para o desenvolvimento mais elaborado do pensamento humano. Assim, a escrita configura-se como uma revolução conceitual e intelectual, perante a relação entre a fala, o homem e o contexto social, pois requer do produtor de textos, uma dupla abstração: a compreensão do que a escrita representa e seu significado simbólico, por meio dos registros linguísticos e gramaticais e pelo papel do interlocutor.

Ao dominar a escrita, a própria linguagem oral do sujeito eleva seu nível, em um movimento revolucionário, uma vez que essas duas modalidades da linguagem (oral e escrita), com suas estruturas, os caminhos de apropriação e modos de se desenvolver são específicos e exigem abstrações distintas e tipos de aprendizagens particulares (a fala implica uma aprendizagem ‘natural’ e escrever implica uma aprendizagem direcionada, constante e intencional).

Além disso, esse autor discute também que

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. [...] a linguagem escrita é ainda mais abstrata que a falada (...). É uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual [...] A situação da escrita é uma situação em que o destinatário da linguagem ou está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve (VIGOTSKI, 2009, p. 312-313).

Compreender a linguagem escrita implica, portanto, reconhecer que essa aprendizagem não segue uma linha única e direta, mas apresenta transformações inesperadas, que, em alguns momentos, sugerem retrocessos ou avanços fortuitos do sistema de escrita o qual vai se constituindo em um processo complexo de apropriação da escrita como linguagem de pensamento, como um sistema arbitrário de signos que representa a necessidade

de registro, de comunicação e expressão com o outro que pode estar distante no tempo e no espaço.

Nesse sentido, todo o desenvolvimento psicológico, como processo de apropriação e (re) elaboração da cultura, implica modos sociais de interação com a linguagem e com os outros homens. Não há processo de interação social sem linguagem. Segundo o autor, “[...] a função inicial da linguagem é a comunicação, o intercâmbio social. A linguagem é principalmente um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão” (VYGOTSKI, 2001, p. 21, tradução nossa)²⁹.

Nesse processo, a escrita inicialmente funciona como marcas e gestos indicativos e esses sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem. Em seguida, há uma criação intencional de um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, ou seja, a linguagem falada funciona como elo entre o som do que se diz e a sua marca gráfica. Assim, a escrita torna-se um simbolismo de segunda ordem, sendo que, no desenrolar da apropriação do sistema de escrita, há grandes rupturas e saltos que se produzem, quando se passa de uma apropriação a outra mais elaborada, o que conduz a um processo de minimização, ao desaparecimento da linguagem oral como elo intermediário dos sinais escritos, até atingir as formas superiores da linguagem escrita. As formas superiores da escrita implicam uma nova qualidade dessa atividade simbólica, que “[...] é transformada num sistema de signos que simboliza diretamente os objetos, os conteúdos selecionados, reais e suas inter-relações” (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução nossa)³⁰, adquirindo novamente a característica de simbolismo direto. Em outras palavras, a linguagem escrita alcança novamente o estágio de primeira ordem, com a compreensão de que escrever é registrar ideias, e não a fala ou o desenho da palavra, portanto, “[...] é preciso ensinar às crianças a linguagem escrita, e não a escrever letras” (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa)³¹.

De acordo com os apontamentos de Saussure, Bakhtin, Piaget e Vigotski e a entrada de *novos interlocutores* (estudiosos da área) para a composição do diálogo conceitual e analítico da investigação, apresento o terceiro capítulo que visa discutir “letramento” e “alfabetização” na constituição dos Programas de formação de professores alfabetizadores.

²⁹ Trecho original da citação: “[...] La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión”(VYGOTSKI, 2001, p. 21).

³⁰ Trecho original da citação: “[...] se transforma en um sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas” (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

³¹ Trecho original da citação: [...] es preciso enseñar al niño el lenguaje escrito y no a escribir las letras (VYGOTSKI, 2000, p. 203).

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM CAMINHO CONCEITUAL RAREFEITO OU UMA PROPOSTA QUESTIONÁVEL

[...] ilusão não significa apenas um ‘engano’, no sentido do professor achar que está ensinando alguma coisa [...] ilusão significa, mais profundamente, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer [...] da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo *efeito* de sua *posição* no sistema de representações sociais (SMOLKA, 1989, p. 32, grifos do original).

No atual contexto de estudos, pesquisas e ‘popularização’ dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’, a questão da ilusão do professor, discutida por Smolka (1989), assume uma relevância ímpar, pois é consensual entre os professores, seja nos meios acadêmicos ou escolares, ao se referir à apropriação da linguagem escrita, o emprego indiscriminado, natural e recorrente de expressões, tais como ‘se alfabetiza letrando’, ‘alfabetização na perspectiva do letramento’, e referências afins.

Por reconhecer que muitas das ilusões, em relação à formação do professor-alfabetizador perante o uso dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ estão imbricadas na ausência de reflexões e estudos sobre concepções de linguagem, de escrita e de modos de ler, aproximo-me das reflexões de Andrade (2011), Arena (2010, 2013), Britto (2011), Gadotti (2011), Geraldi (2011, 2014), Gonçalves (2013), Gontijo e Schwartz (2011), Mortatti (2013), Zaccur (2011), dentre outros, que divergem do discurso hegemônico acerca da legitimidade da relação alfabetização e letramento, para pensar sobre alfabetização e letramento³², a partir dos três últimos programas do Governo Federal voltados para a política de formação de professor alfabetizador: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, lançado em 2001; Pró-Letramento, em 2005; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2012.

³² Tendo em vista as inúmeras investigações de Castanheira, Maciel e Martins (2008), Frade (2005), Goulart (2001, 2004, 2006), Leal, Albuquerque e Moraes (2004), Moraes (1998, 2004, e 2005) Moraes e Albuquerque (2004 e 2005), Ribeiro (2003) Soares (1998, 2003, 2006), Tfouni (1995), dentre inúmeros outros, acerca da trajetória conceitual do termo letramento (no Brasil e nos países anglo-saxônicos), a sua inserção na educação e áreas afins, da discussão teórica da necessidade de ‘reinventar’ a alfabetização associada ao letramento, dentre outros assuntos legítimos e pertinentes, optei por desenvolver uma discussão na contramão desses estudos, considerando a limitação deste trabalho.

Considero importante voltar a atenção para os títulos dos Programas que, de uma forma estratégica vêm retratando uma busca de constituição hegemônica, em torno da naturalização da concepção de *alfabetização e letramento*³³, na composição de políticas públicas de formação de professor e também de um modelo social, uma vez que os conceitos são constructos sociais e vivos, carregados de uma opção política, que se movem, modificam-se e mudam de sentido, de acordo com os interlocutores, por mais que haja uma “[...] tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente” (GADOTTI, 2011, p. 12).

Entretanto, o confronto da realidade do processo de apropriação da língua escrita pelas crianças denuncia a fragilidade epistemológica dos conceitos presentes nesses programas que não consideram a participação ativa dos aprendizes na busca de sentidos para a aprendizagem da língua escrita. Isso é corroborado por Zaccur (2011) que chama a atenção para “[...] a despeito dos construtos teóricos produzidos sobre a questão do letramento, crianças de classes populares continuam enfrentando impasses que lhes dificultam o acesso aos bens da cultura letrada” (ZACCUR, 2011, p. 9).

Nesse espaço de interesses, o Programa – PROFA, elaborado à luz da psicogênese da língua escrita, conforme os estudos de Costa (2004), Brussio e Brussio (2006), Becalli (2007), ‘inaugura’ o desenho das políticas do MEC no que se refere à formação de professores, com abrangência nacional, em um momento político-econômico que buscava a consolidação do modelo neoliberal. Assim, a proposta e a concepção de alfabetização estão alinhadas a esse contexto, pois uma prática social não é neutra, a-histórica e nem descolada do ideário da macro-política do governo.

Na reconfiguração governamental dos meados de 2000, sem, no entanto, romper com o modelo neoliberal, o MEC, em parceria com IPES, governos municipais e estaduais, implementou, em todas as regiões do país, o Programa de Formação de Professor – o Pró-Letramento, com a demarcação direta do horizonte teórico que baliza a proposta de formação: o letramento.

³³ Ferreiro (2003 apud PELEGRINI, 2003, p. 30) faz ressalvas quanto ao termo ‘letramento’ como ‘avanço’ conceitual no campo da aquisição da escrita e apresenta o seguinte argumento: “[...] há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica”. Considero notável observar que a oposição da referida autora circunscreve-se em relação ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita, portanto, nesse sentido, essa autora não é favorável ao uso do termo do letramento associado à ideia da alfabetização.

Reconheço que,

O conceito de *letramento* envolve, de fato, uma complexa rede de aspectos relativos à escrita e às práticas sociais de leitura e de escrita, que tornam seus limites delicados e, às vezes, ramificados junto aos limites de outros campos de estudo. Só o fato de lidar com um campo múltiplo, observável por diferentes prismas e que abrange diferentes elementos, conforme se pode dizer das práticas sociais de uso da leitura e da escrita, por si, justifica a engenhosa dimensão dos estudos dos letramentos (no plural, justamente para marcar sua multiplicidade). Além da complexidade dos fenômenos estudados, o próprio conceito também guarda, em seus propósitos e historicidade, meandros que lhe conferem alto grau de complexidade. Todos esses aspectos precisam ser examinados e discutidos na esfera acadêmica, para que o conceito se faça claro e cumpra o seu papel de sustentar a compreensão dos fenômenos abordados através da sua óptica (SILVA, 2013, p. 279).

Com efeito, há um predomínio de estudos a respeito desse construto em sua relação com o processo de alfabetização, conforme as pesquisas de Goulart (2001, 2006), Leal, Albuquerque e Moraes (2010), Moraes e Albuquerque (2004), Soares (2003, 2006), Frade (2005), Castanheira, Maciel e Martins (2008), dentre inúmeros outros, demarcando *um olhar* acerca do letramento.

Desse modo, o campo da alfabetização é apresentado como um ‘outro’ que não abarca teoricamente mais a ideia dos usos e práticas sociais da leitura e da escrita diante das contingências sociais e históricas. De acordo com Moysés (1985), ao tornar a alfabetização ‘indefinida’ em relação a si mesma e incapaz de atender às expectativas da sociedade, configura-se uma estratégia historicamente coerente com a postura de preservar a dominação e o acesso restrito à escrita, o que vem sendo legitimado com a inserção do termo *letramento*, nos meios acadêmicos e nas políticas públicas do MEC.

Assim, a relação *alfabetizar* e *letrar*, na lógica aditiva, materializada na conjunção coordenada ‘e’ implica esse esvaziamento na compreensão da natureza da alfabetização e, ao mesmo tempo, sua assunção como “[...] uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente”. Com isto, “[...] o conceito de letramento gaseificou-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo” (GERALDI, 2011, p. 29).

Sem "apagar as luzes" do projeto do Pró-Letramento, o MEC implanta o PNAIC e retorna ao uso da palavra alfabetização na convocação do Programa. No primeiro momento da leitura do título do Programa, *Pacto pela Alfabetização*, este pode sugerir outro caminho frente aos pressupostos dos Programas anteriores: rupturas ou anúncios de outro percurso não consensual a respeito da psicogênese da língua, no que se refere ao construtivismo não

consensual ao letramento e à ênfase nas práticas de alfabetização. No entanto, as primeiras análises dos cadernos do PNAIC mostram que o percurso do Programa está na mesma direção.

Frade (2013, n. p.) reconhece que o PNAIC,

[...] é uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Prof^a), criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, veio o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005. Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o Pnaic, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno.

Nessa perspectiva, Soares (2013, n. p.) afirma que “[...] quem adere à psicogênese da língua escrita está aderindo também ao letramento”, o que representa o mesmo caminho ideológico/teórico no que diz respeito a essas três ações oficiais do MEC que compõem as políticas de formação de professores no Brasil.

Assim, as divergências e distanciamentos teóricos dos três Programas estão na superfície, no aparente, e sua ‘multidão de fios ideológicos’ converge para a construção de um ‘índice de valor’ de alta estabilidade para valorizar a proposta de alfabetização e letramento como a ‘verdade’ nacional, isto é, “[...] a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 47).

De acordo com Geraldi (2014), um discurso hegemônico não se constitui sem deslocar e desqualificar outras propostas de ensino, outras concepções e pontos de vista a respeito da alfabetização e letramento. A construção da hegemonia discursiva é alimentada pelo caráter ‘dinâmico’ dos pressupostos, marcado por pesquisas pontuais, experiências didáticas restritivas de profissionais da área de alfabetização que assumem essa perspectiva junto a uma ampla divulgação científica, legitimando assim ‘a’ voz e não ‘uma’ dentre tantas experiências a respeito dos processos de alfabetização.

Desse modo, pensar em termos de proposta de política pública para a alfabetização e letramento de todas as crianças é entender que

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,1995, p. 95, grifos do original).

Nesse sentido, apreender esse percurso de (im)posição de política educacional implica ouvir as palavras não-ditas, perceber os dados ‘opacos’ da realidade no que diz respeito aos limites de duração dos Programas, aos resultados parciais de pesquisas com os participantes (professores, tutores, gestores), que, na condição de destinatário do discurso dos Programas, estão ainda impregnados da palavra alheia, por não terem tido tempo hábil para a palavra tornar-se própria. Implica pensar que cada ‘outro/participante’, no movimento do diálogo com a teoria que sustenta os modelos metodológicos dos Programas, constituirá outros PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, pois, os textos/falas dos Programas, na condição de discurso institucional/autoritário, não consideraram o olhar do destinatário (professor), acerca da proposta de alfabetização e letramento que atravessou os muros da escola como novas ferramentas conceituais para uma prática pedagógica ‘inovadora’ e adequada às novas exigências do mundo letrado.

Dessa forma, acredito que se pode questionar até que ponto cada professor “[...] está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 302) para estabelecer um diálogo crítico e dialógico com todo esse arsenal dos programas de alfabetização e letramento, desenvolvidos na primeira década de 2000, e, assim, desnudar-se das ilusões conceituais.

Com isso, o movimento de *alfabetizar letrando* traz à superfície as fragilidades e contradições dos termos, e, com a dinâmica das experiências educacionais, vão se transmutando, enfraquecendo e se pulverizando por não responder totalmente à realidade cotidiana da sala de aula perante a apropriação da língua escrita, e, fundamentalmente, pelo ‘não saber’ dos professores acerca da concepção de linguagem e de alfabetização que sustentam a ideia dos Programas.

Aproximar-se dessa imbricada relação de concepções de alfabetização e letramento e a natureza desses Programas possibilita-me também observar o que vem sendo recorrente, reativado e

[...] reavivado nas escolas e reforçado por políticas públicas que têm investido em materiais nos quais os velhos métodos são revestidos com

novas roupagens, embora ainda estejam lá, com a mesma base epistemológica que vê na cópia, na repetição e na memorização as dimensões fundantes da aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas, inclusive, referendadas pelos exames externos nacionais, estaduais e municipais, como Provinha Brasil e Provinha Rio, subsidiadas pelas políticas públicas implementadas que determinam a idade de oito anos como limite para que todas as crianças estejam alfabetizadas. Políticas que fortalecem as “avaliações externas” e enfraquecem discussões e reflexões sobre alfabetização, leitura e escrita; aprendizagem, ensino; infâncias e experiências infantis com a linguagem escrita; experiências docentes com a alfabetização, contribuindo para que as crianças que não se alfabetizam nesse ‘tempo estipulado’ passem a ser compreendidas/classificadas como as que têm dificuldades para aprender (RIBEIRO, 2013, p. 9).

O entrecruzamento das motivações do emprego do conceito *alfabetização* associado à concepção de *letramento* demonstra direta ou indiretamente que a discussão não está circunscrita apenas ao campo da terminologia, mas envolve a arena política, ideológica, científica e fundamentalmente um projeto de sociedade, de conhecimento e de apropriação de língua escrita, que deve ser entendida como um “[...] poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vigotski (2000)” (ARENA, 2010, p. 243), e direito inalienável de toda criança.

Compreender o emprego dos conceitos de alfabetização e letramento no PNAIC instiga a tomar a palavra para ‘dialogar’ com outros contextos analíticos, flexíveis e abertos às transformações sociais, econômicas, culturais e científicas.

Reconhecer essa possibilidade de diálogo, a despeito da pretensão ao consenso social da lógica de alfabetização e letramento, implica entender que

[...] a busca pelo lugar social da palavra possui laços profundos com as inquietações ideológicas que nos constituem enquanto sujeitos do discurso. E, como somos resultados de conflitos sociais, o entendimento desse outro e de suas vozes, permitem um engendramento em instâncias sociais de modo ativo. Pois reconhecer as regras de existência dos enunciados, implica em reconhecer, necessariamente, o conjunto de valores axiológicos que formam tais enunciados. Nesse movimento de *perda da inocência* somos forçados a assumirmos posições ideológicas claras, bem como participar de decisões alheias (VEDOVATO, 2009, n. p.).

Dessa forma, penetrar na corrente discursiva que engendra a formulação das propostas de alfabetização e letramento nos Cadernos de Formação implicou ir além, mais longe desse caminho desenhado pela ‘verdade conciliatória’ do binômio ‘alfabetização e letramento’ e observar que o uso dos termos se rarefaz, dissipa-se na própria superfície conceitual que

buscou engendrar *como* opção única e legítima para os modos de aprender a ler e a escrever que exigem uma base conceitual radical, rigorosa e de conjunto sobre a natureza da linguagem no contexto da interação verbal.

Por esses breves apontamentos os quais questionam os pressupostos que orientam os termos ‘letramento’ e ‘alfabetização’, é possível delinear a minha compreensão acerca da alfabetização como um processo que não é apenas aprendizagem de letras, sílabas, palavras e pronúncias, trabalhos de reconhecimento fonológico e também não se restringe a uma relação entre criança e escrita, orientada pelo conteúdo a ser aprendido conforme a idade/ ano, marcada também pelos conhecimentos linguísticos, definidos *a priori* como direitos de aprendizagem. Ou seja, alfabetização “[...] não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita” (SMOLKA, 1989, p. 69).

Alfabetização implica a apropriação da língua escrita profundamente enraizada na interação dialógica da criança com a linguagem mediada pelo outro (o outro que pode ser a fala interna – linguagem interior; o universo da escritura; leitores e autores mais experientes; enfim o outro é o passado, o presente e o futuro da relação ‘homem, trabalho e representações’), em um movimento contínuo de construção de sentidos entre modos de escrever e atos de ler o enunciado discursivo, no qual a criança aprende a ouvir, a entender o outro pelas leituras e aprende a dizer o que quer, o que pensa, o que sente pela escritura, pelas marcas convencionais da linguagem escrita.

Nesse sentido, alfabetizar exige que o professor faça uma mediação planejada e sistematizada entre a criança e o para *quem se escreve, o que escreve, por que, onde, como e para que se escreve*, e, de outro lado, os modos de ler a palavra, ou seja, alfabetizar a partir do convívio mediado com o material escrito e seus significados, dentro de uma dimensão dialógica, simbólica e interdiscursiva da escrita e com a constituição de sentidos da leitura pelas crianças.

Em outras palavras, alfabetização é a apropriação da língua escrita que se refere à aprendizagem de uma nova linguagem. Essa apropriação ocorre somente na interação e interlocução com os materiais escritos, construindo-se e produzindo-se sentidos nos enunciados escritos que vão constituindo a linguagem escrita.

Para Smolka (1989, p. 69), a alfabetização

[...] implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com outro pelo

trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança [...] pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Segundo Geraldi (2011, p. 29), essa “[...] alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos”, o que envolve pensar a alfabetização na dimensão dialógica da linguagem como um processo de contínua constituição da língua escrita que faz e refaz no mundo discursivo e no *front* da interação verbal, sempre em movimento, mediada pelas representações semióticas e convencionais das palavras. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem (Geraldi, 1996,) e, a partir delas, promover a interação, a reflexão e os usos da escrita nos diversos espaços sociais.

Assim, a linguagem é compreendida como atividade discursiva, como um ato responsivo, em um sistema dialógico e mutável, circunscrita a uma dada esfera de interação verbal. Por isso, a alfabetização é compreendida como atos singulares e ativos dos aprendizes que resultam no enfrentamento psicológico da apropriação da escrita e nos modos de ler os enunciados situados histórica e socialmente, mediados pelo professor, como sujeito mais experiente e intencionalmente disposto a ensinar por meio de situações discursivas repletas de sentidos.

Nessa perspectiva, a linguagem não é algo dado, pronto ou resultado, mas um

Trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que algo se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1992, p. 31-32).

Nessa linha, considero que a alfabetização é um trabalho de apropriação da linguagem escrita, que se efetiva por meio da interação social no fluxo da comunicação enunciativa em que os envolvidos – professor e alunos – assumem o exercício dialógico de compreender os diversos tipos de enunciados, com suas faces linguística e discursiva.

Assim, a alfabetização institui e instaura modos e atos de interação da criança com o mundo da escrita, transforma o representado (o enunciado oral) em escrita, em registro que modifica qualitativamente o desenvolvimento intelectual da criança, potencializando outros

mecanismos psicológicos na constituição humana. Assim, a linguagem “[...] não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa na palavra, mas sim, se realiza nela” (VYGOTSKI, 2001, p. 298, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a linguagem escrita constitui-se como um dos instrumentos culturais mais sofisticados e complexos, capaz de provocar mudanças psíquicas essenciais para o desenvolvimento mais elaborado do pensamento humano. Assim, a escrita configura-se uma revolução conceitual e intelectual perante a relação entre a fala, o homem e o contexto social, pois requer do produtor de textos, uma dupla abstração: a compreensão do que a escrita representa e seu significado simbólico, por meio dos registros linguísticos e gramaticais, e o papel do interlocutor. Com isso, o domínio da escrita provoca mudanças, eleva o nível da própria linguagem oral do sujeito. Tratam-se, portanto, das duas modalidades da linguagem que possuem estruturas, caminhos de apropriação e modos de desenvolver específicos e exigem abstrações distintas e tipos de aprendizagens particulares (a fala implica uma aprendizagem ‘natural’ e escrever implica uma aprendizagem direcionada, constante e intencional).

Em outras palavras,

[...] o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem escrita viva passa a um plano posterior [...] Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor [...] O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa)³⁴.

Nesse contexto, “[...] a escrita, além de ‘representar’, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos” (SMOLKA, 1989, p. 112). E compreender o sentido da alfabetização para a criança pressupõe reconhecer que a aprendizagem da escrita não segue uma linha única e direta, mas é atravessada por transformações inesperadas, que, em alguns momentos, sugerem retrocessos ou avanços

³⁴ Trecho original da citação: “[...] la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a si mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior (...). Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro [...] El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo” (VYGOTSKI, 2000, p. 183-4).

fortuitos do sistema de escrita. Esse movimento é de negociação entre a criança e o mundo da escrita e as mediações do professor. Nesse curso de interação, de diálogo, de negociação, constitui-se o processo de apropriação da escrita como linguagem de pensamento, como um sistema arbitrário de signos que representa a necessidade de registro, de comunicação e expressão com o outro que pode estar distante no tempo e no espaço.

Nesse processo, a escrita inicialmente funciona como marcas e gestos indicativos e esses sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem. Em seguida, há uma criação intencional de um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, ou seja, a linguagem falada funciona como elo entre o som do que se diz e a sua marca gráfica. Assim, a escrita torna-se um simbolismo de segunda ordem, que significa que a linguagem escrita é constituída “[...] por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução nossa)³⁵.

No desenrolar da apropriação do sistema de escrita, há rupturas e saltos cognitivos que se produzem, quando há avanço no processo de apropriação da linguagem escrita. Tal movimento é instaurado pela interação da criança com o mundo da escrita, que, no enfrentamento dialógico e também linguístico, conduz-se a um processo de minimização ao desaparecimento da linguagem oral como elo intermediário dos sinais escritos, até atingir as formas superiores da linguagem escrita.

Smolka (1994, p. 57) ressalta a complexidade da apropriação da linguagem escrita que não pode ser explicada apenas, a partir da lógica da correspondência, das marcações silábicas ou o ritmo entonacional, mas, por meio do movimento discursivo – oral, escrito, como atividade mental – que não é algo linear e transparente, mas uma atividade rica que busca diversos caminhos para se realizar. Assim, na apropriação da escrita, o que é visto “[...] são motivos e “lógicas” diferentes interferindo/atuando/constituindo diferentes momentos dessa produção”.

Desse modo, a compreensão de que escrever é registrar ideias, e não a fala ou o desenho da palavra, não é um processo lúdico, associativo ou apenas linguístico. É muito mais, é compreender a escrita como algo vivo, em movimento, que se dá nas relações sociais, na interação com o *outro*, a linguagem escrita como produto da história e da cultura humana,

³⁵ Trecho original da citação: “[...] por um sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales” (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

que se renova e se reconstrói, em situações de uso pela criança no contexto dialógico da cultura escrita.

Assim, aprender a escrever e a ler é colocar-se em atividade interativa, produzir sentidos tanto por meio de marcas (a escrita) quanto por meio do pensamento (a leitura), e, ambos, por diferentes recursos psíquicos, aproximam-se e distanciam-se da linguagem oral, até a conquista de sua plena autonomia.

Nessa perspectiva interdiscursiva, alfabetização torna-se instauradora de relações humanas, assume a face de uma alfabetização estética que visa constituir crianças leitoras e escritoras, no ato de existir consigo mesmas e com os outros, mediante o ato histórico de uma ativa relação estética, viva, humana da linguagem, como atividade constitutiva de subjetividades e realidades.

Desse modo, considero ser possível entender a alfabetização como atividade com sentido, com intencionalidade do *para que*, do *por que*, do *como*, do *quanto*, do *quando* e por *quem*, ou seja, uma alfabetização dialógica, uma alfabetização como ato político, como ato responsável e responsivo de apropriar-se da linguagem escrita na sua amplitude revolucionária e singular. Ou seja, compreender a alfabetização como uma prática social, atravessada de valores, conhecimentos, modos de comportamento, de apreensão e de intervenção do mundo que tem na escrita/leitura os meios para as transformações individuais e coletivas.

Por isto, ao tomar os programas governamentais de formação de professor como o *outro* do diálogo para ‘olhar’ os termos de letramento e de alfabetização, possibilitou-me também entender as ilusões dos professores perante o uso consensual desses conceitos, e, balizar o tratamento analítico dos dados, de acordo com a organização em núcleos temáticos, o qual, passo a apresentar, tomando, como princípio, o espaço para as novas vozes que contribuirão para o desenvolvimento da compreensão/avaliação dos documentos.

CAPÍTULO IV

CADERNOS DO PNAIC E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: UM ENCONTRO NECESSÁRIO

Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378).

No empreendimento de desenvolver uma compreensão avaliativa dos documentos selecionados dos Cadernos de Formação do PNAIC, estabeleço um diálogo entre os dados e minhas análises, que não são neutras, mas refletem e refratam a minha compreensão acerca da linguagem e da alfabetização nos documentos do PNAIC, à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com Vigotski e seus colaboradores, dos conceitos apresentados por Bakhtin e de todos os outros pesquisadores que tomam como referência a perspectiva histórico-cultural do conhecimento e a linguagem como dialógica e social por natureza.

Para isto, o primeiro núcleo temático, construído no movimento do estudo das fontes primárias, configura o objeto desse capítulo para análise e tratamento conceitual necessários para uma compreensão/avaliação atenta dos pressupostos linguísticos dos Cadernos do PNAIC.

Os dados organizados nesse núcleo foram apreendidos dos Cadernos de Formação da Unidade 1 dos anos 1, 2 e 3, que trazem aspectos conceituais relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa (concepção de linguagem e de alfabetização). Os dados foram coletados prioritariamente da seção *Aprofundando o tema*, mas, na medida em que os enunciados dessa seção silenciavam ou indicavam relações com as outras seções (*Iniciando a conversa*, *Compartilhando* e *Aprendendo mais*), tive o cuidado de tomá-los para uma melhor composição do *corpus* de análise.

Para apresentar os dados que tratam das premissas, ideias e concepções discutidas nos Cadernos, recorri às citações diretas e indiretas dos textos, dos quais não citarei o(s) autor(es) distintamente, por entender que seus discursos (seus textos) estão subsumidos na autoria/ assinatura institucional do MEC e com o qual desenvolvo o diálogo. Apresento também alguns excertos de autores citados, por entender que é um recurso dos autores dos Cadernos para referendar seus princípios e concepções, demarcando o pensamento do MEC acerca da

alfabetização.

As marcas dos discursos nos Cadernos de Formação do PNAIC demonstram uma unidade orgânica entre as formas de comunicação verbal e as formas de enunciação, por meio de uma estrutura semântica aberta e com acentos conceituais restritos, visando estabelecer uma proximidade cotidiana com o público alvo – professores alfabetizadores. Assim, o texto traz essas marcas na própria divisão das seções, nos excertos de relatos de experiências e depoimentos de professores alfabetizadores, no destaque dos conceitos considerados relevantes (cor e tamanho da fonte da letra diferentes do usual do texto), nas ilustrações estilizadas, enfim, a estrutura textual-discursiva carrega em si diversas vozes presentes e ausentes, passadas e futuras dos envolvidos na construção dos Cadernos, do próprio MEC, da própria história de lutas, avanços e retrocessos do campo da alfabetização no Brasil e, que, portanto, se entrecruzam na constituição dos olhares sobre a formação do professor alfabetizador.

Tomando Bakhtin/Volochínov (1995) e Bakhtin (2010, 2011) como referência, compreendo que o que pode assegurar o tom dialógico nos enunciados dos Cadernos de Formação é o fato de que estes são constituídos na relação existente entre os interlocutores nas condições de produção enunciativa, o que equivale a dizer que

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Desse modo, pude observar que os Cadernos de Formação apresentam, no conjunto de textos, uma estrutura composicional muito semelhante, os aspectos expressivos bem próximos. Por mais que sejam autores diferentes, há uma unidade de estilo verbal que perpassa todos os Cadernos, além do conteúdo temático que se organiza apenas em unidades para efeito de estudos. Diante desses apontamentos, posso dizer que os Cadernos de Formação, por se apresentarem relativamente estáveis, constituem um gênero de discurso, segundo Bakhtin (2011).

Por isso, é fundamental compreender que o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, concreta e não a forma, o estilo isoladamente.

Assim, esses enunciados/ textos nos Cadernos assumem o estilo de linguagem como discursos citados e, segundo Bakhtin/Volochínov (1995, p. 144), esse discurso de outrem

“[...] constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como uma unidade integral da construção”, conservando sua autonomia estrutural e semântica e não alterando a estrutura linguística do contexto que o integrou. Entretanto, o discurso citado só pode ser desvendado no seu conteúdo, quando se integra na construção do discurso narrativo e passa a constituir o tema desse discurso.

Desse modo,

a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 145).

Para Bakhtin/Volochínov (1995), o discurso citado, quando sabemos lê-lo, oferece indicações do processo pelo qual a sociedade escolheu e associou às estruturas gramaticais e às formas sintáticas da língua os elementos de apreensão ativa e apreciativa das enunciações de outrem, os quais são pertinentes à incorporação do discurso receptor. Segundo esses autores, as formas do discurso citado são, portanto, um documento objetivo que pode esclarecer o problema de como, na realidade, é apreendido o discurso de outrem, sabendo que “[...] aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 147), sem localizá-lo no tipo mais estável de enunciado.

Dessa forma, o movimento de seleção da enunciação de outrem é balizado por dois planos – o da réplica interior e do comentário efetivo, que se fundam na unidade de apreensão ativa no contexto narrativo que busco construir no processo de análise dos dados dessa pesquisa. Isso implica que “[...] o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1995, p. 148). Nesse contexto, trago, em linhas gerais, a estrutura composicional e o conteúdo temático³⁶ do Caderno de Formação da Unidade 1, de cada ano (1, 2 e 3), dos quais, a partir do movimento proposto inicialmente (leitura global e transversal), selecionei os elementos descritores das seções do Caderno, tais

³⁶ Todas as informações foram transcritas conforme constam nos Cadernos, ou seja, na íntegra, sem efetuar alteração nas indicações, referências ou grafia de palavras, respeitando a edição dos Cadernos.

como: objetivos de cada unidade, conteúdos temáticos, autores, sugestões de estudos, além do registro da bibliografia de cada capítulo/ tema da seção *Aprofundando o tema*, que configurou um quadro-síntese, o qual apresento abaixo com o objetivo de possibilitar uma visão geral de cada Caderno e, com isso, orientar a localização, no conjunto temático, das indicações dos dados coletados.

QUADRO 2 – Síntese do conjunto temático da Unidade 1 dos Cadernos de Formação

ANO 1					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	APROFUNDANDO O TEMA	AUTORES	APRENDENDO MAIS
UNIDADE 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; - aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; - compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; - construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.	Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais (Excerto de um artigo sobre Educação Inclusiva) Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliaana Borges Correia de Albuquerque Rafaella Asfora; Wilma Pastor de Andrade Sousa Eliaana Borges Correia de Albuquerque Eliaana Borges Correia de Albuquerque	<i>As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?</i> ALBUQUERQUE, Eliaana B. C., MORAIS, Artur G. E FERREIRA, Andréa Tereza B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38. maio/ago2008. (Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf). <i>Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática</i> MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor 2010). <i>Alfabetização e Letramento: conceitos e relações</i> SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em: http://www.ceel.ufpe.com.br/e-books/Alfabetização_letramento_Livro.pdf).

U N I D A D E 1				<i>Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental</i> CAFIERO, Delaine e ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.). <i>Alfabetização e letramento na sala de aula</i>. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE do Professor 2010).
BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/TEXTOS DA UNIDADE 1 do ano 1				
Aprofundando o tema - 1º texto/ Capítulo: BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? Cadernos de Pesquisa, 66: 41:48, 1988. CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation: Innovation et réseaux sociaux. INRP, n. 34, p. 41-56, 2000. COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGE, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. MOREIRA, Antonio Flávio B. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. MORTATTI, Maria do Rosário L. Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000. STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999. Bibliografia do artigo: BRASIL. Presidência da República. Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. MEC/SEE. Educação inclusiva: a escola. V.3. Brasília, 2004. BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção de Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso em 22 de junho de 2012. NAKAYAMA, Antônio Maria. Educação inclusiva: princípios e representação. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. 364p. 2007. UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Aprofundando o tema- 2º texto/ capítulo: ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38. maio/ago 2008. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011. CRUZ, Magna do Carmo Silva. Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984. FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985. LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.				

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização**. 3.ed. São Paulo: FTD, 1988.
 SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
 SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

Aprofundando o tema- 3º texto/capítulo:

ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
 FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
 KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental In: **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006.
 LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ANO 2					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	aprofundando o tema	AUTORES	APRENDENDO MAIS
UNIDADE 1	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; • construir coletivamente o que se espera em relação aos	Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz Magna do Carmo Silva Cruz, Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	<i>Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa</i> SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: Bastos, N. B. (org). Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino. São Paulo: Educ, 1998. <i>Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica</i> LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf). <i>Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento</i> SILVA, Ceris Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Instrumentos de avaliação

UNIDADE 1		direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.			diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. In: BRASIL. MEC. Alfabetização e Letramento na infância. Boletim 09, junho 2005. Série TV Escola. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoLetramento.pdf>. <i>Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura</i> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. <i>Indagações sobre o Currículo.</i> Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf).
--------------	--	---	--	--	---

BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/ TEXTOS DA UNIDADE 1 do ano 2

Aprofundando o tema- 1º texto/capítulo:

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 41- 42, 119-120.

BRASIL. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 1998.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, E. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Monteiro [et al.] (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife : ENDIPE, 2006.

Aprofundando o tema- 2º texto/capítulo:

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando:** Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. **Tese Doutorado.** Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética; uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (orgs). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e práticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd,** Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

Aprofundando o tema- 3º texto/capítulo:

BROOKE, Nigel. **A comparação das quatro ondas.** Boletim GERES. Estudo Longitudinal da geração escolar 2005. Nº 4. Belo Horizonte, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.). **Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19 –31.

MORAIS, Artur Gomes de. Tendências recentes evidenciadas em pesquisas sobre o ensino da escrita alfabética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, MariaTereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre : Mediação, 2003.

ANO 3					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	aprofundando o tema	AUTORES	APRENDENDO MAIS
UNIDADE 1	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	•entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; •aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita; •compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; •construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e	Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal Telma Ferraz Leal, Ana Lúcia Guedes-Pinto Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal	<i>O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos</i> SILVA, Ceris Salete Ribas. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena R. Língua Portuguesa: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino, Volume 19). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Disponível em: http://portaldo professor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=117). <i>Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola</i> KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. <i>Ciclos, seriação e avaliação</i>. FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, seriação e avaliação. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. <i>Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão</i> LEAL, Telma. Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes³⁷. Avaliação

³⁷ É notável a recorrência de um mesmo grupo de autores nos diversos dos capítulos que compõem a Seção *Aprofundando o tema*, de forma privilegiada dois autores – Artur G. Moraes e Telma F. Leal. Ao longo dos 32 Cadernos de Formação, foi possível computar 88 trabalhos de Moraes e 138 de Leal, entre capítulos, indicações de leituras ou textos em co-autoria. Os outros autores do grupo participam do CEEL da UFPE, compondo, assim, um grupo homogêneo no que diz respeito ao caminho teórico do PNAIC. Isto implica uma estratégia institucional do grupo, ideológica e fundamentalmente epistemológica, de forma que “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 315) na busca da naturalização e hegemonia do olhar acerca da alfabetização por meio do PNAIC.

U N I D A D E 1		desenvolvimen to no ciclo de alfabetização.			e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2a ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v.1, p. 97-107. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf).
--	--	---	--	--	---

BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/TEXTOS UNIDADE 1 do ano 3

Aprofundando o tema - 1º texto/capítulo:

ARAÚJO, Mairce Teresa. Alfabetização tem conteúdos? In GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora-alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa:** CNPq, 2012.

MURTA, Marinez. O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun.2004.

Aprofundando o tema - 2º texto/capítulo:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita.** Trad. Patrícia C. R. Reuillard. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

KLEIMAN, Angela e MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P.A. Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa:** CNPq, 2012

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa: Bertrand, 1973.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

Aprofundando o tema - 3º texto/capítulo:

BERNARDIN, Jacques. **As Crianças e a cultura escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOWNING, John; FIJALKOW, Jacques. **Lire et raisonner.** Toulouse: Privat, 1984.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito e LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia(org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições à prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Dimensão, 2003.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte: Elaborado por mim, a partir da estrutura composicional dos Cadernos de Formação da Unidade 1 dos anos 1, 2 e 3.

A análise do primeiro capítulo não apresentou elementos efetivos e diretos para a composição do nosso banco de dados. Esse é o capítulo inaugural do Programa (Capítulo 1 do Caderno da Unidade 1 do ano 1) que discorre sobre as mudanças didático-pedagógicas no

campo das práticas de alfabetização e suas interfaces com a discussão de currículo no Brasil, ao longo das últimas cinco décadas. O capítulo centrou-se também em discutir sobre a importância de orientações curriculares inclusivas que respeitem a realidade das crianças.

Desse modo, as concepções de alfabetização e de linguagem, adotadas pelo Programa, não foram abordadas nesse primeiro capítulo da Unidade/Caderno 1 do Ano 1.

No segundo capítulo desse Caderno, foram registrados os seguintes enunciados³⁸:

No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 16, Anexo B).

Nesse contínuo discursivo, há referências também aos estudos de Magda Soares (1998, 2003, 2004), acerca dos caminhos e descaminhos da alfabetização, sobre os equívocos e falsas inferências dos pressupostos da psicogênese da língua escrita como também do próprio processo de letramento no cotidiano das escolas.

Esse segundo capítulo transcorre com citações, excertos de sínteses de pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita na perspectiva do domínio do sistema da escrita alfabética e do letramento, com destaque para o trabalho sistemático e diário dos professores em atividades de reflexão sobre o sistema da escrita alfabética e a indicação para que os alunos do 1º Ano de alfabetização apropriem-se do sistema da escrita alfabética.

Nesse enunciado, O PNAIC posiciona-se diante de uma concepção de alfabetização, ao considerar que para compreender a língua escrita é preciso o domínio das propriedades do sistema alfabético, ou seja, a criança deve se apropriar de uma série de conhecimentos, tais como os apresentados na figura 9, abaixo:

³⁸ Com objetivo de mostrar o contexto enunciativo (Cadernos de Formação) de onde foram retirados os excertos em análise, apresento anexa cópia das páginas dos respectivos Cadernos. Para melhor acompanhamento, cada citação, após a referência, receberá a indicação numérica do anexo.

FIGURA 9 – Série de conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética elaborada por Leal e Moraes (2010)

a) se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos; b) as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p); c) a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras; d) nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras; e) as letras notam a pauta sonora e não as	características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; f) todas as sílabas do português contêm uma vogal; g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal); h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)
---	---

Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 21(Anexo C).

A proposta do Programa é a defesa de que

as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 22, (Anexo D).

Os conhecimentos relativos às propriedades do sistema alfabético de escrita, dos quais a criança deve se apropriar no primeiro ano de alfabetização, a ênfase no trabalho específico do ensino do sistema de escrita e a distinção do que é ‘ser uma criança alfabetizada’ (ter consolidado as correspondências grafofônicas) constituem elementos para um desenho de modelo de língua do PNAIC, posto como “[...] um sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas [...] e o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é”, conforme as observações críticas de BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (1995, p. 79).

Pude observar que um dos desdobramentos desse pressuposto de língua como sistema

fechado é a proposta da série de nove indicações de conhecimentos de cunho linguísticos/metalinguísticos, os quais a criança precisa dominar para o acesso ao sistema de escrita.

Essa proposta é passível de reflexão, se se avaliar o ponto de partida, ou seja, tomar como foco a criança, nesse caso, espera-se que esta se aproprie desse sistema, como se fosse um elenco de categorias isoladas dos enunciados que garantem a compreensão de como funciona a escrita alfabética.

Outra possibilidade é pensar que o ponto de partida deveria ser o professor, o qual deve compreender como o sistema da escrita alfabética é constituído em sua natureza. Ou seja, nesse caso, torna-se fundamental que o professor compreenda as propriedades do sistema alfabético, que se aproprie criticamente do arcabouço linguístico, à luz de estudos das áreas da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, dentre outras áreas afins, para desenvolver atividades pertinentes à apropriação da escrita alfabética pelas crianças no âmbito das relações sociais e interdiscursivas que se estabelecem no interior da sala de aula, conforme os apontamentos de Miller (2003) e Geraldi (1997).

Nesse sentido, o PNAIC, ao apresentar esse quadro ao professor-alfabetizador em formação, com a indicação de que a criança deve se apropriar desses conhecimentos sem situá-los no campo mais amplo das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, não oferece ferramentas conceituais para uma reflexão nesta perspectiva, e centra-se o olhar no outro, o que aprende.

Com isso, posso dizer que a aprendizagem da criança está delineada e organizada apenas no critério linguístico: de apropriação e não apropriação das características arbitrárias do sistema de escrita alfabético. Caso a criança não aprenda as correspondências grafofônicas no ano previsto da aprendizagem, os erros devem ser tratados, a partir do treino, da repetição, pois para a “[...] correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1995, p. 79).

Desse modo, propostas de aprendizagem da língua escrita, à luz somente das leis linguísticas, tornam-se “[...] arbitrárias, isto é, privadas de uma justificação natural ou ideológica (por exemplo, artístico). Assim, entre a face fonética da palavra e seu sentido, não há nem uma conexão natural nem uma correspondência de natureza artística” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1995, p. 79), ou seja, não há vida e diálogo no texto, o qual torna-se pretexto para localizar as combinações entre consoantes, vogais e semivogais, em um conjunto de ‘marcas’ que se combinam segundo regras estabelecidas e consideradas prontas.

Outro ponto de análise, perante a lista de competências para a compreensão das propriedades do sistema alfabético, é a ênfase na unidade ‘letra’ e seus formatos, na ordenação e disposição no interior de palavras, em seus valores sonoros fixos, a partir de palavras isoladas para localizar famílias silábicas. Ou seja, há uma preocupação com o estudo da descrição do grafema, como uma partícula abstrata, isolada da língua, desconsiderando que as características da unidade ‘letra’ são construídas no contexto do discurso textual, na interação com o material escrito e leitura. As letras e as sílabas com suas características são “[...] apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 324).

Nesse sentido, para a criança compreender os sentidos sociais da língua escrita, as atividades de ensino não podem visar estritamente à percepção de diferenças e semelhanças dos padrões estruturais dos encontros vocálicos e consonantais (CV – consoante/vogal; CCV – consoante, consoante/vogal; CVV – consoante, vogal/vogal; CVC – consoante, vogal/consoante) da palavra escrita, ou seja, os arranjos entre vogais (ditongos, hiatos, tritongos) e consoantes (diágrafos).

Segundo Bakhtin (2011), é por meio dos enunciados e não por letras, palavras e orações isoladas que se aprende a falar, a escrever, a ler, a construir novos enunciados, o que implica a importância de atividades de produção de textos orais e escritos, de trabalhos voltados à compreensão da língua escrita, por meio da interação verbal nas enunciações trocadas entre crianças e professor.

Bajard (2005) problematiza também que letras e fonemas não constituem um enunciado e que a equivalência que se observa entre o gráfico e o vocal existe apenas no nível do enunciado inteiro, quer este seja extenso – um ou mais capítulos ou um ou mais parágrafos -, ou curto - uma frase ou uma palavra. Além disto, “[...] a escrita alfabética não chega a transcrever todas as particularidades sonoras da língua oral [...]. Nesse caso, a decifração não é suficiente para identificar a palavra; é preciso, ao contrário, reconhecê-la através de outros procedimentos para poder pronunciá-la” (BAJARD, 2005, p. 26).

Essas proposições linguísticas, adotadas pelo PNAIC para a aquisição do sistema de escrita, são abstrações que não dão “[...] conta de maneira adequada da realidade concreta da língua [...]”, uma vez que a face linguística da língua “[...] não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 127).

Em busca de outras vozes/elementos para compreender melhor essa perspectiva de língua anunciada na ‘série de conhecimentos necessários para entender as propriedades do sistema alfabético’ e entendendo que o conhecimento é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1989), retornei ao Caderno 1 do Ano 1 e analisei os *Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização*, discutidos na seção *Compartilhando*.

Os *Direitos de Aprendizagem* é uma nomenclatura proposta por um grupo de profissionais a serviço do MEC³⁹, em substituição do termo ‘expectativas de aprendizagem’ presentes nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução CNE/CEB, nº. 7, de 14 de dezembro de 2010.

Os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa estão organizados em quatro eixos: *Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística*, (Anexo E), que devem nortear toda a ação pedagógica para que a criança possa se apropriar de conhecimentos e capacidades específicas da área, ao longo dos três anos.

Para isto, o trabalho com os Direitos é desenvolvido por ênfase, ou seja, espera-se que um conjunto de conhecimentos e capacidades seja introduzido, aprofundado e consolidado em cada ano e ao longo do triênio. Assim, utiliza-se como identificação dessas ações a letra I – relativa ao conceito de Introduzir, A – para aprofundar, e a letra C – para a ideia de consolidar os conhecimentos e capacidades. Os anos são identificados pelas cores de referência (azul para o primeiro ano; cor laranja para o segundo ano e cor verde para o terceiro ano).

Assim, ao analisar os quatros eixos dos Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa, pude inferir que há um indicativo de entendimento de língua como um objeto acabado e estável, que pode ser separado e distintamente analisável no processo de alfabetização⁴⁰. A língua portuguesa é vista por meio dos seus componentes do léxico, da

³⁹ O MEC organizou grupos de especialistas para cada área de conhecimento, além de convidar também gestores de Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, participantes dos Encontros do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, para discussão. Esse grupo de trabalho técnico produziu um documento relativo aos direitos de aprendizagem em todas as áreas do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Arte), apresentado ao Conselho Nacional de Educação, no final do ano de 2012. O Conselho devolveu, no ano seguinte, o documento ao MEC, para a ampliação dos direitos de aprendizagem para toda a Educação Básica. De acordo com Leal (2014 apud Boehler, 2014), uma das participantes da elaboração desse documento, os direitos de aprendizagem foram incorporados em todo o material de formação do PNAIC, como um documento de base que objetiva discutir com o professor acerca das prioridades em sala de aula, além de analisar e refletir se os direitos que estão em foco têm sido viabilizados e se estratégias didáticas atingem as aprendizagens previstas. Para isto, os direitos de aprendizagem foram expostos em quadros com conhecimentos e capacidades específicos de cada área, com sugestões metodológicas de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização das seis áreas do Ensino Fundamental, distribuídas nas 8 unidades.

⁴⁰ Reconheço a relevância de um estudo dessa natureza, desde que esteja balizado conceitualmente e não disposto como um rol de características isoladas que identificam as propriedades da língua por meio de descritores, como um dado natural.

gramática, da fonética, isoladamente, e descontextualizados do processo enunciativo. Ou seja, “[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 49).

Assim, a significação, como função do signo, por não estar situada objetivamente em um fluxo comunicacional, torna-se distante das crianças, isto é, a significação é tratada em partes, ações isoladas da palavra/ enunciado – há uma busca em cada ação de leitura, escrita, oralidade ou de análise linguística de determinados conhecimentos e capacidades. No entanto, “[...] a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma [...]. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 62).

Dessa forma, a relação entre crianças e a palavra/signo que baliza a condição humana do desejo de aprender, ou seja, o direito subjetivo à alfabetização, é posta de maneira fragmentada, destituída de sentidos, a alfabetização torna-se “[...] dever e obrigação para as crianças e para os pais, com ‘motivações’ externas e trabalhosas, frutos de amplas negociações, visando a garantir melhores resultados estatísticos e melhores posições para o país em rankings mundiais[...]” de avaliação (MORTATTI, 2013, p. 25).

Nesse contexto, o eixo *Análise Linguística* dos Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa apresentou dados relevantes para ampliar o diálogo acerca da concepção de língua subjacente à proposta de alfabetização do Programa, conforme o exposto, a seguir:

FIGURA 10 – Direitos gerais de aprendizagem: Língua portuguesa/Eixo da análise linguística

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	

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. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 36-37 (Anexo E).

Cotejando os princípios linguísticos dispostos nos dois eixos com os enunciados anteriores, posso dizer que “[...] as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar

proporcionalmente exagerado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 49), o que corrobora os indícios da concepção de língua do PNAIC.

Uma análise mais atenta dos conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos ao longo dos 3 anos de alfabetização indica a ênfase do PNAIC em análises linguísticas no processo de apropriação do sistema de escrita. O que consubstancia a ideia de que “[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, [...] situa-se, [...], no *sistema lingüístico*, a saber, o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*. [...] São justamente estes traços *idênticos*, que são assim normativos para todas as enunciações” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 77, grifos do original).

Essa concepção de língua implica, portanto, um ensino voltado para uma “[...] aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e da criança, devido à qual se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a língua escrita viva passa a um plano posterior” (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa)⁴¹.

Essa observação de Vygotski (2000) possibilitou-me pensar também acerca da própria divisão do eixo ‘Análise Linguística’ em dois campos: *discursividade, textualidade e normatividade* e *apropriação do sistema de escrita alfabética* que indica uma dissociação no plano interno da área da linguística: conhecimentos pertinentes à linguística foram tratados como se fossem de naturezas distintas e pudessem ser apreendidos de forma independente e isolados na ‘exploração’ das partes do signo, do enunciado. Essa divisão do eixo da ‘análise linguística’ não considerou que “[...] as formas que constituem o sistema lingüístico são mutuamente dependentes e completam-se como elementos de uma só e mesma fórmula matemática” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 80), o que implica que o princípio de análise global da face linguística não foi reconhecido na composição dos campos dispostos no PNAIC. Essa perspectiva de análise linguística reitera a concepção de língua, subjacente ao Programa, como um sistema estável de sinais os quais seguem um padrão de normas, que podem ser manipulados, analisados separadamente das condições concretas do enunciado.

Nessa linha, conforme exposto no eixo ‘Análise Linguística’, campo *discursividade, textualidade e normatividade*, há uma lista de conhecimentos e habilidades específicos a serem adquiridos pela criança ao longo dos 3 anos de alfabetização, os quais esfacelam a natureza constitutiva do texto, ao propor a apreensão parcial da totalidade discursiva, pois a

⁴¹ Trecho original da citação: [...] aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a si mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a um plano posterior (VYGOTSKI, 2000, p. 183).

criança deve ser gradualmente capaz de: ‘analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina’; ‘conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.’; e ‘reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção’ e também ‘reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso’, conforme as prescrições dos Direitos Gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa, no eixo da Análise linguística. É proposto ainda que a criança aprenda a “[...] conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades”; “conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V); e, “conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro [...]”, dentre outros direitos gerais de aprendizagem.

É consensual a pertinência desses conhecimentos no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, se forem forjados na confluência da discursividade, textualidade e normatividade. Entretanto, na proposta de estudo para a compreensão da língua do Programa, prevalece o princípio da ‘normatividade’, visto a ênfase nas convenções ortográficas, fonográficas, (ir)regularidades das palavras, o que dificulta o desenvolvimento discursivo pelas crianças. Assim, a aprendizagem da língua escrita pela criança centra-se na língua-padrão, nas normas e convenções linguísticas, nas características externas dos gêneros do discurso, na ênfase da correspondência grafofônica das palavras, delineando, assim, arbitrariamente a unicidade de significação. Isso implica desconsiderar a natureza plural, dialógica/discursiva da própria palavra no texto a partir dos interlocutores e do contexto social.

Nessa linha, Vigotski (2009, p. 246) alerta que o processo de formação de conceitos “[...] é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização”.

Assim, os conteúdos relativos ao texto e às grafias, para se constituírem em conceitos que transitam entre o ato da escrita e a tomada de consciência pela criança, exigem que o objetivo e motivo direto da atividade de ‘conhecer’ e ‘analisar’ a língua façam-se presentes e com sentido para a criança.

Desse modo, serão as ideias, o discurso e a forma de expressá-lo, por meio de palavras

grafadas, que configuram o objeto de aprendizagem, enfim, serão as letras, palavras, orações que se apresentam “[...] *escritas mais ou menos bem, mais ou menos mal*” (LEONTIEV, 1983, p. 204, grifos do original), em uma perspectiva dialógica, mergulhadas em sentido e significado textual para o aprendiz.

Por sua vez,

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem como já dissemos materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa (BAKHTIN, 2010a, p. 210, grifos do original).

Assim, a riqueza da apropriação da linguagem escrita pela criança está nesse processo de compreensão do caráter arbitrário e dialógico da linguagem, que abre uma cadeia infinita de possibilidades, visto que “[...] a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

Em contrapartida, a proposta do PNAIC trata a escrita nos limites de um sistema de língua, restringe os elos de sentidos, ao enfatizar a significação, o idêntico da pronúncia, da forma. E evita o movimento provisório e inacabado da escolha das letras, das palavras, impossibilitando a experiência de leitor e escritor por parte das crianças.

Isso se evidencia na inadequação dos procedimentos indicados para a análise linguística descontextualizada, distante da enunciação.

Esses apontamentos podem ser corroborados, ao se analisar quais os conhecimentos e habilidades, necessários para a *apropriação do sistema de escrita alfabética*, são destacados no eixo da ‘Análise Linguística’, como Direitos de Aprendizagem. Assim, pude observar uma ênfase no domínio/aprendizagem do som e da grafia das letras e sílabas. Há um destaque para a importância da aprendizagem de uma correta articulação e percepção dos sons isolados de acordo com uma pronúncia clara e transcrição direta do som em grafia. Essa expectativa de uma correspondência biunívoca, isolada entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, esfacela a unidade fonológica indecomponível (o fonema), porque “[...] o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 15), e, da mesma maneira, a letra perde a sua condição de unidade, tornando-se um mero elemento, se não estiver

vinculada a uma palavra, a um enunciado dentro de um campo de sentido. Isto é, o significado da palavra confere “[...] à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento. Conceder a ela o estatuto de letra como unidade, portanto, com função, é lidar com a complexidade da aprendizagem da língua escrita” (ARENA, 2013, p. 113), rompendo assim, o princípio de apenas traçar letras isoladas e formar com elas palavras vazias de sentido e diálogo.

Nesse contexto, posso dizer que o PNAIC, a partir dos indicativos do eixo ‘Análise Linguística’, entende que a língua escrita “[...] segue uma única linha, na qual mantém qualquer coisa como a sucessão de formas” (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução nossa)⁴².

Essa ideia de evolução de aprendizagem da escrita remete a um tipo de ensino infrutífero, cujo resultado é

assimilação irrefletida de palavras, um verbalismo vazio, que a criança simula e imita uma aprendizagem de conceitos, mas na verdade esconde um vácuo. [...] a criança não aprendeu conceitos, mas palavras, assimiladas mais com a memória que o pensamento e manifesta-se impotente contra qualquer tentativa de usar com sentido o conhecimento assimilado (VYGOTSKI, 2001, p. 185, tradução nossa)⁴³.

Uma vez que a linguagem escrita é um sistema complexo de signos, que

não pode ser realizada por via exclusivamente mecânica, a partir do exterior, por meio de enunciados simples, de uma aprendizagem artificial.[...] o domínio da linguagem escrita, tanto quanto no momento decisivo, não é determinado de fora da educação escolar, é, na verdade o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento da criança. [...] no desenvolvimento da linguagem escrita na criança, encontramos com metamorfoses mais inesperadas, isto é, com transformações de umas formas de linguagem escrita em outras [...] avanços e surgimentos de novas formas, se produzem a cada passo processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso das velhas formas (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução nossa)⁴⁴.

⁴² Trecho original da citação: [...] sigue una línea única, ni conserva nada parecido a la sucesión de las formas. (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

⁴³ Trecho original da citação: [...] una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío. [...] el niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados (VYGOTSKI, 2001, p. 185).

⁴⁴ Trecho original da citação: [...] no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de un aprendizaje artificial.[...] el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil.[...] del desarrollo del lenguaje escrito en el niño nos encontramos con las metamorfosis más inesperadas, es decir, con la transformación de unas formas del lenguaje escrito en otras [...] avances y aparición de formas nuevas, se producen a cada paso procesos regresivos, de extinción, de desarrollo inverso de formas viejas (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

Este autor problematiza que somente uma concepção ingênua do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo puramente evolutivo, acumulativo e de mudanças graduais que nega as interrupções, metamorfoses e extinções do processo de apropriação da escrita, é capaz de pensar que o domínio do sistema complexo dos signos pode ser alcançado pela via exclusivamente mecânica e externa.

Pude notar que as habilidades e competências específicas de cada campo do eixo de Análise Linguística do PNAIC indicam, implícita e explicitamente, essa concepção de desenvolvimento de língua escrita, ao propor,

a utilização de método de marcha sintética: reconhecimento de letras, das sílabas e estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas; leitura de palavras e frases, localização de informação explícita em textos, reconhecimento de assunto de um texto, identificação da finalidade do texto, estabelecimento de relação entre partes do texto, inferência de informação. [...] Embora postule a inseparabilidade de alfabetização e letramento (MORTATTI, 2013, p. 28).

Com isto, acredito que se podem ouvir duas vozes predominantes nesse desenho do eixo de Análise Linguística do PNAIC, uma que busca constantemente dizer que não considera alfabetização como um código, algo estruturado e estável, entretanto, toda orientação linguística vai de encontro a essa voz. E o outro discurso que atravessa esses enunciados é a ideia de se trabalhar ‘discursividade, textualidade, produção de textos, leitura, oralidade’, na perspectiva de análise e adequação de texto aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. Entretanto, o pressuposto de língua subjacente (e na superfície) da proposta do PNAIC é de uma “[...]concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua” que se sustenta por uma visão de mundo “[...] racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta da história; ora, a língua é um fenômeno puramente histórico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995. p. 109).

Dessa forma, posso dizer que os princípios que norteiam a concepção de língua do Programa são fundamentalmente leis linguísticas específicas que apresentam as seguintes características:

- 1) Nas formas linguísticas, o fator *normativo* e *estável* prevalece sobre o caráter *mutável*.
- 2) O *abstrato* prevalece sobre o *concreto*.
- 3) O *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*.
- 4) As formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto.
- 5) A *reificação* do elemento linguístico isolado substitui a *dinâmica* da fala.

- 6) *Univocidade* da palavra mais do que *polissemia* e *plurivalência* vivas.
- 7) Representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração.
- 8) Incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1995, p. 103).

Bakhtin/Volochínov (1995) e Vigotski (2009, 2010) opõem-se a essa perspectiva de língua, a esse *proton pseudos*. Para esses autores, a língua tomada pela linguística não comporta a integridade concreta e viva das relações dialógicas forjadas no processo de interação ininterrupto, dinâmico, inacabado, mutável entre os sujeitos envolvidos no tempo presente, passado e futuro. É no contexto social e narrativo que os sentidos das palavras, das sílabas, das letras se constituem, isto implica dizer que o caráter e as formas linguísticas são sociais, e tomam vida, significados de acordo com as condições de produção discursiva. Em outras palavras, “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 103).

Nessa perspectiva, o tratamento metodológico para o estudo da língua segue outro percurso, e a análise linguística não tem a supremacia perante esse estudo.

Assim, a ordenação metodológica para análise da linguagem deve ser a seguinte:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual [...] – uma abordagem da enunciação em si. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 124).

Dessa forma, é no processo de escrita em uma concreta atividade prática socialmente organizada que a criança se apropria do sistema linguístico na sua totalidade e em seus diversos aspectos constitutivos na perspectiva das leis sociológicas. Assim, a língua escrita só vive na comunicação dialógica daqueles que a utilizam, ou seja, são as relações dialógicas que determinam as particularidades da construção da linguagem escrita, e não somente as análises linguísticas.

Nesse sentido, as atividades linguísticas devem ser realizadas nos processos de interação verbal e extraverbal, nas relações dialógicas, sem interromper o fluxo do texto ou amordaçá-lo para fins de explorar alguma família silábica, na verdadeira substância da língua

que se realiza, por meio da “[...] enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 123).

Desse modo, a atividade de análise linguística segue “[...] quase automática, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 20).

Para abranger essa totalidade da linguagem, Bakhtin (2010a) argumenta que a metalinguística é a área de estudo que contempla a totalidade dos enunciados, dos gêneros do discurso e das relações dialógicas, pois

temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo, as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subtendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2010a, p. 207).

Reitero, assim, o entendimento da importância da análise linguística no processo de apropriação da língua escrita e seus limites perante a compreensão da língua como fenômeno integral concreto que se realiza e vive na comunicação dialógica daqueles que a usam seja na materialidade oral seja na escrita.

Assim, na contramão desses apontamentos de Bakhtin/Volochinov (1995), Vigotski (1988, 2009, 2010), Geraldi (1996, 1997, 2006), Mortatti (2013), Bajard (2005), são apresentados no Caderno da Unidade 1 do Ano 2, o motivo do ciclo de alfabetização de três anos e a perspectiva de evolução da complexidade de aprendizagem da língua escrita, conforme este excerto:

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano como dispostos

no Quadro dos Direitos de Aprendizagens, [...] (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 1, 2012, p. 08, Anexo F).

O enunciado retorna à visão evolucionista e cumulativa do conhecimento, ou seja, a ideia de repetir, repetir e repetir – *introduz, aprofunda, consolida* o conhecimento linguístico e assim processa a aquisição do sistema de escrita, em uma perspectiva de aprendizagem linear, gradual e associacionista. Leal (2014) considera o sistema de aprendizagem cumulativa em etapas como uma das qualidades principais dos cadernos de formação, ou seja, "[...] os conceitos introduzidos não aparecem uma única vez no material. Eles vão sendo retomados nas unidades seguintes e somados a outros novos, para que o professor vá revisitando esses conceitos" (LEAL 2014, apud BOEHLER, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva, o modelo posto é de uma pedagogia diretiva, fundamentada na filosofia empirista e na psicologia comportamental/behaviorista, a qual busca desenvolver práticas de ensino orientadas por uma concepção de conhecimento neutro e objetivo, visando a uma aprendizagem dosada, paulatina e marcada por etapas ou níveis de aquisição de conhecimento de acordo com a idade da criança. Ou seja, há um neotecnicismo pedagógico em marcha no campo da alfabetização, conforme apontam Freitas (1992), Silva (1994), Saviani (1997) e Duarte (2001).

Perante esse modelo de conhecimento, tanto Vigotski, no âmbito da Psicologia, quanto Bakhtin, nos estudos da linguagem, contrapuseram-se a essa corrente empirista e objetivista de enfoque causal e explicativo do comportamento. Com base em Vigotski (1988), posso afirmar que o desenvolvimento da criança não acompanha o modelo diretivo e sequencial da aprendizagem escolar proposto pelo PNAIC, porque "[...] existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística" (VIGOTSKII, 1988, p. 116-117).

Com isto, esse modelo apriorístico de produção/apropriação da escrita e leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento remete a ilusão de um aluno modelo, que percorrerá os três anos de aprendizagem, exercendo o seu direito de aprender à luz do conteúdo linguístico programado.

De acordo com o PNAIC, Caderno 1 do Ano 2,

Ao elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas a "o que", "para que" e ao "como" ensinar articuladas ao "para quem". Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos

procedimentos e processos avaliativos (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 1, 2012, p.09, Anexo G).

São questões basilares que desvelam uma opção política, uma teoria de compreensão e interpretação do mundo e principalmente uma concepção de linguagem.

Segundo Geraldi (1997), a resposta ao ‘para que’ indica os fundamentos básicos das respostas. No caso do enunciado do PNAIC, há duas direções sinalizadas – uma a partir das questões de base, as quais estão assentadas na proposição de um pacto pela alfabetização e letramento de todas as crianças, e, a outra direção, arena de disputas de interesses e de concepção de linguagem, está marcada por uma abordagem linguística firmada na orientação do pensamento filosófico do objetivismo abstrato, para a qual língua é vista como sistema abstrato imanente, passível de ser analisado sob o viés de conteúdos previamente selecionados pelo MEC e de mecanismos de avaliação.

Na esteira de composição dos parâmetros da concepção de alfabetização e linguagem, o Caderno 1 do Ano 2, traz outro enunciado, afirmando que “o processo de alfabetização pode ser também lúdico. Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)” (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 1, 2012, p. 13, Anexo H).

Nesse contexto enunciativo, percebo que se evidencia um deslocamento do olhar do processo de alfabetização para a tarefa de alfabetizar, que pode ser uma prática lúdica. Isto se se considerar a importância do entendimento dos eixos da ‘Análise Linguística’, discutido anteriormente, que implica estudos adensados nas áreas afins da linguística e da linguagem, e, não um reconhecimento ‘ingênuo’ do ato de ensinar como uma tarefa complexa, que pode ser desenvolvida por meio de brincadeiras e de maneira prazerosa e lúdica.

Outro dado que chamou minha atenção na análise foi a incorporação da sigla SEA⁴⁵ para representar ‘sistema de escrita alfabética’. Esse recurso substituiu, nos 32 cadernos de formação, em diversas passagens discursivas o conceito/expressão ‘sistema de escrita alfabética’. Em outros momentos, no interior do mesmo capítulo, o uso da sigla se alternava com o uso da expressão da qual é o referente. Em um primeiro momento, pude entender que

⁴⁵ Considero importante delimitar esse signo ideológico – SEA – no cenário discursivo da alfabetização no país. O Governo Federal, por meio da implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 2003, vem estabelecendo parcerias com universidades e centros de pesquisas para elaborar, em regime colaborativo, propostas de políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores. Na configuração dessa parceria, MEC e IES, na área de alfabetização e linguagem, dois centros destacaram-se: um, da Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o outro da Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), sendo esse último que emprega a sigla – SEA – cotidiana e discursivamente nas produções acerca da alfabetização; foi responsável direto pela elaboração dos cadernos de formação, jogos pedagógicos, vídeos do PNAIC, junto aos convidados de outras universidades.

é um recurso linguístico legítimo, entretanto, há indícios para uma visão de concepção de interlocutor/leitor subjacente aos modelos de alfabetização e de linguagem postos no PNAIC, ou seja, um leitor que vai sendo impregnado de uma representação conceitual de alfabetização como um sistema de escrita alfabética por meio de naturalização do emprego da sigla.

Se toda palavra é ideológica por excelência (Bakhtin/Volochínov, 1995), o emprego da sigla – SEA – é um elemento linguístico ideologicamente fácil para a comunicação na ‘vida cotidiana’ escolar, e, conseqüentemente, uma possível naturalização conceitual no fluxo discursivo das práticas de alfabetização. O professor ao ‘encontrar’ o enunciado do MEC, o qual atravessa seu discurso interior, pode se deparar com as “[...] tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 146), e, nesse caso, a sigla.

O uso da sigla SEA é um recurso do Programa PNAIC, e também foi do programa antecessor (Pró-letramento). Isto indica uma estratégia política do MEC em busca de hegemonia ao presentificar uma compreensão da apropriação da escrita a partir desses Programas.

Segundo Bakhtin (2011, p. 313), a palavra “[...] pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado”. Nesse movimento de deslocar-se de lugar, ao longo dos capítulos do PNAIC, a sigla SEA estabelece outras relações conceituais acerca da língua escrita. Portanto, não é uma mera sigla pronunciada ou escrita nos cadernos do Programa, mas são as palavras, concepções do MEC e das universidades que elaboraram o PNAIC. Desse modo, uma característica importante no discurso dessas autoridades diz respeito ao lugar de onde se fala, ou seja, de que horizonte social essas “vozes autorizadas” discursam e o modo como utilizam essa posição que ocupam nos seus discursos. Para Bakhtin e Volochínov (1995), a situação social dos interlocutores influencia as condições de produção da enunciação. Dessa forma, o que se fala é determinado pelo lugar de onde se está falando e pelo auditório ao qual se dirige o discurso, parceiros do Programa.

Nesse sentido, a circulação desta sigla, nos cadernos, traz indícios de uma tentativa de esquecer, de apagar a dimensão de alteridade do ‘dizer’ de outros grupos de pesquisadores da área da linguagem e alfabetização de outras universidades que não participaram das etapas dessa política pública de formação de professores.

Da mesma maneira, a alternância da sigla, da expressão e das vozes institucionais/ nos cadernos do PNAIC, pode ser outro vestígio da busca de naturalizar, homogeneizar, ‘pactuar’

o entendimento de que alfabetizar implica dominar o sistema de escrita alfabética e as correspondências grafofônicas (que letras representam determinado fonema), além de refletir sobre as convenções ortográficas, de acordo com leis e normas linguísticas, de forma gradual, sistêmica e idêntica a si mesma.

Com isso, o suposto sucesso dessa articulação em torno da sigla

[...] resulta da construção insistente de um discurso apresentado como irrefutável, porque é científico, e tornado oficial pela ocupação dos espaços de poder: quem o profere está subsidiando a elaboração das políticas públicas de alfabetização e de ensino da língua materna nos últimos dezoito anos; está nos comitês de avaliação dos instrumentos de difusão do mesmo discurso (particularmente na avaliação dos livros didáticos dentro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD); e ainda, e não por acaso, está no final da linha elaborando as provas e testes de avaliação e, depois, obviamente, fazendo os estudos de análise para reelaborar políticas e programas, matrizes de referência, entre outros, de modo que possa garantir a hegemonia e o exercício do poder com exclusão de qualquer possibilidade de discursos distintos (GERALDI, 2014, p. X).

As dimensões institucionais e discursivas desses fatos vão garantindo um olhar de naturalidade e legitimidade para o processo de retomada da importância dos conhecimentos fonológicos, linguísticos e grafofônicos por parte dos professores alfabetizadores, de pesquisadores da área de linguagem e da sociedade em geral.

Esse estado de consenso, em torno das questões elencadas acima, tende a ‘apagar’ as longas discussões acadêmicas dos anos de 1980 e seus avanços conceituais na área da língua materna, acerca de questões de natureza filosófica, epistemológica e metodológica, principalmente, aquelas relativas à improcedência da perspectiva funcional – estruturalista do ensino da escrita, a qual advoga que as crianças, no final do primeiro ano do Ensino Fundamental, tenham se apropriado dos conhecimentos em relação ao funcionamento do sistema de escrita alfabética.

De acordo com o Caderno 1, do Ano 2, as crianças que apenas apropriam do sistema de escrita são crianças ‘alfabéticas’ e não crianças alfabetizadas, ou seja,

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 1, 2012, p. 14, Anexo I).

Nessa linha de problematização do ensino da escrita e classificação das crianças,

Bajard (2014, p. 189) alerta para o limite do referencial do sistema de escrita alfabética, o qual restringe a escrita às línguas alfabéticas, desconsiderando que a escrita

[...] pertence a seus vários usuários disseminados no planeta, qualquer que seja a relação que instaure com a oralidade: escrita ideográfica (chinesa), escrita consonântica (árabe e hebraica) ou escrita arcaica sem língua oral conhecida (linear A grega, ainda não decriptada).

Essa imbricada rede de política pública de formação de professor e implementação de uma concepção de alfabetização vai se constituindo no decorrer dos enunciados dos Cadernos de Formação.

Destaco os seguintes enunciados dos Cadernos da Unidade 1 do Ano 3, que ‘consolida’ o estudo da temática norteadora dos três anos de escolaridade (*Currículo na alfabetização: concepções e princípios*).

A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. [...] Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 1, 2012, p. 10, Anexo J).

[...] para compreender como funciona nosso sistema de escrita, são muitos os conhecimentos necessários, que precisam ser compreendidos e articulados.[...] Após compreenderem a lógica do nosso sistema de escrita, ou seja, após dominarem os princípios do sistema alfabético, as crianças também precisam ter condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou leitor (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 1, 2012, p. 15, Anexo K).

Essas duas passagens apresentam duas faces da alfabetização: uma, que as práticas de alfabetização tomem a leitura, a escrita, a fala e a escuta para o centro do processo de alfabetização, e, a outra, que a alfabetização não se reduza apenas à estrutura morfosintática da língua. Posso afirmar que, com relação a essas duas indicações, uma toma a leitura e escrita como ponto de partida para a apropriação dos atos e modos de ler e escrever, conseqüentemente, há uma indicação de linguagem posta, ou seja, aprende-se ler lendo e escrever escrevendo, com a atuação e intervenção dirigida pelo professor, dentro de situações concretas e de interesse do grupo. Outra indicação de ‘como alfabetizar’ aponta para os estudos morfosintáticos da língua, centrados na ideia de que o texto é um produto de

aplicação de regras, de regularidades linguísticas, de formato de traços, de reconhecimento de encontros vocálicos, etc., isto é, o texto torna-se um objeto para ser decomposto, o que impossibilita a criança de se sentir ativa na interlocução com os fragmentos do texto. Os indícios dessa perspectiva de alfabetização coadunam-se com os dois campos do eixo da Análise Linguística, propostos como Direitos de Aprendizagem.

A tomada de fragmentos descontextualizados do texto para estudos morfosintáticos do sistema de escrita alfabética compromete a construção de sentidos e significado da língua escrita pela criança.

Na esteira dos dados selecionados do Caderno da Unidade 1 do Ano 3, encontra-se o enunciado que trata explicitamente da defesa de alfabetização adotada pelo Programa, ou seja, a alfabetização na perspectiva do letramento é

[...] um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 1, 2012, p. 16, Anexo L).

No contexto do enunciado e da natureza circular da evolução de sentidos da discussão conceitual, desenvolvida nos 3 Cadernos da Unidade 1 (Ano 1, Ano 2 e Ano 3), é possível dizer que o PNAIC toma a defesa de sua concepção de alfabetização. Penso que o ‘estilo de linguagem’, a ‘construção composicional’ que norteiam os cadernos do PNAIC, não ‘facilitam’ um diálogo completo entre o professor/leitor e a concepção de alfabetização do Programa, pois a proposta é que cada professor-alfabetizador assuma o estudo/a formação do ano em que atua. Com isso, o professor/leitor não tem acesso aos outros cadernos/anos para ‘completar’ a sua apreensão conceitual.

Acredito que o movimento proposto pelo PNAIC é um fator dificultador para a apropriação global do Programa pelos professores, pelo fato de não ‘ouvir’ as outras vozes dos Cadernos dos anos em que eles não trabalham, a despeito da ideia do processo de alfabetização desenvolver, ao longo dos 3 anos, o que implica uma compreensão ampla de todo o ciclo de alfabetização. Assim, de uma maneira sub-reptícia e de uma perspectiva ‘autoritária’, os enunciados que compõem esse significado de alfabetização buscam provocar a identificação do leitor com ‘o’ discurso, ou seja, com a palavra de autoridade em relação ao assunto de alfabetização. Com isso, não existe espaço para a argumentação, que, por sua vez, transverte-se em outra dimensão ideológica, pois a palavra do MEC são as palavras dos

centros de pesquisa na área. Desse modo, “[...] a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, [...], tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária” (BAKHTIN, 2010b, p. 144), dificultando a compreensão e a busca de sentidos no jogo discursivo.

Assim, a palavra autoritária do PNAIC, em sua estratégia de apresentar gradativamente os conceitos conforme o ano de escolaridade, ou seja, os conceitos, as ideias são tratados de acordo com o leitor/ destinatário, e, no movimento de apresentar/introduzir, aprofundar e consolidar os significados dos conceitos, em um estatuto de ‘verdade absoluta’, conduz o leitor/professor-alfabetizador a um reconhecimento incondicional da concepção de alfabetização e letramento, sem espaço para outra palavra, uma contestação ou uma dúvida referente a esses dois processos distintos.

Com isso, em torno da palavra do PNAIC

Não há jogo, [...] ela não é circundada de diálogos vivos, agitados, e em múltiplas ressonâncias, em volta dela morre o contexto, as palavras secam.[...] As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros.[...] podem ter zonas diferentes (um certo grau de afastamento da zona de contato) e diversas relações com o suposto ouvinte compreensivo (BAKHTIN, 2010b, p. 144-145).

Essa perspectiva discursiva instaurada em torno do PNAIC permite-me entender a adesão significativa de municípios, como uma adesão compulsória, pois a estratégia do discurso posto não ofereceu espaço dialógico para uma atividade de compreensão ativa e responsiva dos envolvidos na condição de contradizer, de deslocar sentidos, propor caminhos perante os significados múltiplos, contidos nas palavras silenciadas do Programa.

O enunciado do Programa, como qualquer discurso autoritário, pode “[...] ter zonas diferentes (um certo grau de afastamento de zona de contato) e diversas relações com o suposto ouvinte compreensivo (um fundo aperceptivo proposto pelo discurso, um certo grau de reciprocidade, etc.)” (BAKHTIN, 2010b p. 145), o que corrobora com a adesão ‘incondicional’ das universidades perante a lógica pedagógica e administrativa do PNAIC.

O registro que se segue para finalizar a composição dos dados desse núcleo temático evidencia a visão dicotômica do PNAIC, acerca da natureza da linguagem ao tratar que

[...] os conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem da base alfabética são de natureza diferente dos conhecimentos e habilidades relativos aos eixos de produção e compreensão de textos, pois podem ser aprendidos em um tempo relativamente curto. Conhecer as letras do alfabeto, saber que as palavras são segmentadas em sílabas, perceber que existem relações entre o uso das unidades gráficas (letras) e unidades sonoras (fonemas), ou mesmo saber comparar palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, dentre outros, são aprendizagens que podem ser consolidadas logo no início do Ensino Fundamental (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 1, 2012, p. 19, Anexo M).

Pude notar no discurso do PNAIC a ênfase na distinção de conhecimentos necessários à aprendizagem da escrita alfabética daqueles relativos à produção e compreensão de textos, com maior destaque para os primeiros conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem de base alfabética. Entretanto, esses conhecimentos, com suas operações, estratégias e recursos psicológicos específicos, no processo de apropriação da linguagem escrita constituem-se dialeticamente integrados ao contexto da enunciação, flexível e variável, isto é, na perspectiva dialógica, o processo de apropriação da escrita requer a compreensão/aprendizagem dessas duas faces da linguagem escrita simultânea e dialeticamente na produção discursiva.

Assim, o Programa, ao tratar com maior ênfase da análise do conhecimento de letras do alfabeto, segmentação das palavras e de questões atinentes ao conhecimento grafofônico, prevalece o reconhecimento da ‘forma’/do ‘externo’ e não das estruturas psicológicas que são acionadas para a apropriação das múltiplas facetas inerentes ao signo linguístico.

Outra questão presente no enunciado acima é o argumento do PNAIC referente à relação entre a aprendizagem de certos conhecimentos e um tempo determinado – “[...] logo no início do Ensino Fundamental [...]”, que sinaliza uma visão diretiva entre sujeito e objeto a ser conhecido, ensina-se a criança ‘algo’ que é aprendido diretamente, num determinado tempo. No entanto, “[...] o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKII, 1988, p. 116). Ademais, as crianças já percorreram um longo caminho a respeito da língua escrita por estarem mergulhadas em uma sociedade grafocêntrica, e também “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 1988, p. 143).

A análise dos dados coletados nos Cadernos da Unidade 1, nos Anos 1, 2 e 3, sinaliza para um entendimento de uma concepção de ‘alfabetização linguística’⁴⁶ e para uma concepção de linguagem na perspectiva do paradigma do objetivismo abstrato, de acordo com Bakhtin/Volochínov (1995).

Com isso, posso dizer que a concepção de linguagem adotada pelo PNAIC, coaduna-se com a ideia de língua materna

como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. Elas tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas, por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente linguística (BAKHTIN, 2010a, p. 108).

Da mesma maneira, não haverá apropriação da linguagem escrita, a partir dos significados e sentidos construídos no processo dialógico da criança e o contexto linguístico mediado pelo professor. O processo de aprendizagem da escrita fica restrito à relação interna das unidades das palavras, no reconhecimento de sons e grafias, sílabas, pronúncias, encontros consonantais, palavras, elementos considerados como condição para a aquisição da leitura e da escrita.

Ainda no *corpus* de análise desse Caderno do Ano 3, a questão da defesa da alfabetização e letramento é posta explicitamente, demarcando que concepções de alfabetização e de linguagem do PNAIC, nesses três cadernos, foram balizadas com o pressuposto do letramento.

Com isso, a expressão com maior ‘valor social’ do PNAIC torna-se a locução letramento-alfabetização, pois a ideia de *alfabetização e letramento* e suas variáveis (alfabetizar letrando, alfabetizar e letrar) atravessam diversos contextos enunciativos, o que reflete “[...] sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social [...]”, mas também refrata o “[...] confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 46).

⁴⁶ Expressão apreendida do *Guia de livros didáticos* de 2009 do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD – 2010: “[...] do conjunto de 59 coleções de **Alfabetização Linguística** inscritas para a avaliação no PNLD 2010, [...] 19 foram aprovadas. Desse conjunto de coleções, 12 (63,13%) contemplam, no título, a expressão ‘alfabetização linguística’ (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2009, p. 26, grifos do original).

Nesse sentido, há uma luta entre a perspectiva do PNAIC acerca de língua como estrutura estável, padronizada e unívoca, a ser realizada em práticas sociais de letramento, e, outra(s) perspectiva(s) de alfabetização que entende a língua viva, móvel, marcada pelas contradições ideológicas dos grupos sociais, que se realizam e se constituem também no processo de apropriação da língua escrita.

Nesse contexto, o processo de alfabetização e o processo de letramento configuraram-se em campos de disputa, com seus avanços, contradições e comprometimentos com a concepção de linguagem como atividade constitutiva do homem. Conforme apontamentos realizados no Capítulo 3, não cabe aqui também desenvolver uma nova aproximação da relação entre ‘alfabetização’ e ‘letramento’.

Considero que as análises empreendidas da Unidade I (Anos 1, 2 e 3) buscaram dialogar com os pressupostos de linguagem e de alfabetização do PNAIC a partir dos recortes dos dados, dos indícios e silêncios apreendidos no processo de compreensão/avaliação dos documentos.

Reconheço que o ‘fundo perceptivo’ que orientou o meu olhar está impregnado de outras vozes com as quais estabeleço relação, faço as pontes analíticas e, da mesma maneira, destaco e assimilo elementos do ‘discurso de outrem’, que por ser um “[...] discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 144, grifos do original), ou seja, o discurso citado está repleto também de intenções ideológicas.

Tendo esse pressuposto da interação dinâmica entre esse emaranhado de vozes e procurando adotar uma “[...] atitude positiva e atenta a todos os componentes individualizantes da enunciação de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 150), apresento, no próximo capítulo, o segundo núcleo temático que trata da concepção de escrita, tendo como objeto de investigação os Cadernos da Unidade 3 dos Anos 1, 2 e 3.

CAPÍTULO V

CADERNOS DO PNAIC E CONCEPÇÕES DE ESCRITA: MODOS DE LER E ESCREVER A LINGUA(GEM) ESCRITA

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. *É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral* (BAKHITN/ VOLOCHÍNOV, 1995, p. 33, grifos do original).

De acordo com a visão do autor, considero prudente dizer que na composição deste segundo núcleo temático, *Concepção de escrita*, a partir dos dados coletados da Unidade 3: *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*, dos Anos 1, 2 e 3 dos Cadernos de Formação do PNAIC “[...] não foi simples nem fácil separar as indagações em conjuntos ou núcleos para análise levando em conta que: [...] as palavras que parecem iguais, são, na verdade, diferentes, uma vez que [...] foi e é constituído por condições concretas no espaço e no tempo de suas relações sociais” (PADILHA, 2007, p. 4), em função da ‘criatividade ideológica’ dos Cadernos, com seu próprio modo de orientação para a realidade, que perpassa o encontro dos dados e a busca de compreensão/avaliação.

Desse modo, os enunciados, como fenômenos ideológicos, são tomados como um processo de contínua constituição e provisoriedade perante o *Outro* – os cadernos de formação do PNAIC – para trazer para a cena discursiva os dados selecionados da Unidade 3.

O caminho da recolha dos dados seguiu o movimento proposto para o estudo de todos os Cadernos de Formação da Unidade 1, realizando a leitura global e transversal dos três Cadernos da Unidade 3 para a composição do quadro-síntese⁴⁷ (abaixo), no qual constam os objetivos de cada unidade, conteúdos temáticos, autores, sugestões de estudos, além do registro da bibliografia de cada capítulo/ tema da seção *Aprofundando o tema*.

⁴⁷ O procedimento de registro das informações foi mantido, ou seja, os dados foram transcritos conforme constam nos Cadernos sem efetuar alteração nas indicações, referências ou grafia de palavras, respeitando a edição dos Cadernos.

QUADRO 3 – Síntese do conjunto temático da Unidade 3 dos Cadernos de Formação

ANO 1					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	APROFUNDANDO O TEMA	AUTORES	APRENDENDO MAIS
UNIDADE 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; - analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; - entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; - analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?	Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S. B. Rios Leite Tânia Maria S. B. Rios Leite, Artur Gomes de Moraes	<i>Psicogênese da Língua Escrita</i> FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1986. <i>Sistema de Escrita Alfabética</i> MORAIS, Artur. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. <i>Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade</i> PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patricia. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012. A reinvenção da alfabetização SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica. (Disponível em http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf).

U N I D A D E 3		uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.			
BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/TEXTOS DA UNIDADE 3 do ano 1					
Aprofundando o tema – 1º texto/capítulo: FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. MORAIS, Artur G. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 Aprofundando o tema - 2º texto/capítulo: AZEVEDO, Silvia. S.; MORAIS, Artur. G. Conhecimentos fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização. Monografia (Especialização em Alfabetização) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. Problemas de Leitura na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 76, 1991, p. 41-49. DE LEMOS, Cláudia T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R.(Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1988. FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.) A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortez, 1989. FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003. FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In LAMPRECHT, R. (org.) Aquisição Fonológica do Português. Porto Alegre: Artmed, 2004. 26 unidade 03 GOMBERT, Jean. Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago Press, 1992. LEITE, Tânia. M. B. Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011. MORAIS, Artur G. Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife, 2010. MORAIS, Artur. G. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 35-48. MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores não-leitores. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. abr-jun, 21(2):113-8, 2008. REGO, Lúcia. L.B. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (org.) A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-135. TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo/ Campinas: Trajetória Cultural/Ed. Da Unicamp, 1989. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1995					
ANO 2					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	APROFUNDANDO O TEMA	AUTORES	APRENDENDO MAIS
U N I D A D E 3	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a	A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização	Alexsandro da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal	<i>Reflexões sobre alfabetização</i> FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização . 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995

UNIDADE 3		aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; • analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; • entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; • analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.	O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal, Alexsandro da Silva	<i>Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</i> MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.) Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.(Disponível em http://www.ufpebr/ceel/looks/Alfabetizacao_Livro.pdf) <i>Guia prático do alfabetizador</i> CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.(Acervo PNBE do Professor 2010) <i>Letramento e alfabetização: as muitas facetas</i> SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004. (Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf)
BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/TEXTOS UNIDADE 3 do ano 2					
Aprofundando o tema- 1º texto/capítulo: GOUGH, Philip B.; LARSON, Kevin C.; YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.) Consciência fonológica & alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995. FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) A produção de notações na					

criança. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; GOMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.** Mexico, Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA), 1982.

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

FREITAS, Gabriela C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina (org.) **Aquisição fonológica do português.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, Jean Émilie. **Le développement mét al linguistique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MORAIS, Artur G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004. p. 35-48.

MORAIS, Artur G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramento, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 25, 2004.

Aprofundando o tema - 2º texto/capítulo:

BRANDÃO, Ana Carolina P. A, et al. (Orgs). **Jogos de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In BEAUCHAMP, Jeanete. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

GONTIJO, Cláudia M. M. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio A. S. **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC). In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. e Cols. **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANO 3					
	TÍTULO DA UNIDADE	OBJETIVOS DA UNIDADE	aprofundando o tema	AUTORES	APRENDENDO MAIS
UNIDADE 3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; - analisar as contribuições da teoria da	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	<i>Ortografia: Ensinar e Aprender</i> MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática. 2009. (Acervo PNBE do Professor 2010) <i>A escrita infantil: o caminho da construção</i> SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo: SCIPIONE. 2009. (Acervo PNBE do Professor 2010). <i>Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização</i>

UNIDADE 3		psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; •entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; •analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.			SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. IN; LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro(orgs). Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011. <i>Ortografia na sala de aula</i> SILVA, Alexsandro, MORAIS, Artur Gomes de, MELO, Kátia Leal Reis de.(orgs) Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em: www.ufpe.br/ceel).
BIBLIOGRAFIA DOS CAPÍTULOS/TEXTOS DA UNIDADE 3 do ano 3					
Aprofundando o tema - 1º texto/capítulo: BRASIL. Ministério da Educação. Jogos de alfabetização. Brasília, 2009. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. GOMBERT, J. E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R. Metalinguagem e Aquisição da Escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63. LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Albuquerque, Eliana Borges e LEAL, Telma Ferraz. A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Aprofundando o tema - 2º texto/capítulo: CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabet Sousa; CORREA, Jane. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. Psicologia Reflexão e Crítica. Vol.11. nº 03 Porto Alegre 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2011000200016&script=sci_arttext					

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
 KARMILOFF-SMITH, Annete. **Auto-Organização e Mudança Cognitiva**. Substratum.Artes Médicas. Vol. 01. N. 3. 1992. p. 23-48
 MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

Fonte: Elaborado por mim, a partir da estrutura composicional dos Cadernos de Formação da Unidade 3 dos anos 1, 2 e 3.

Considero importante dizer que a linha de abordagem do conteúdo temático dos textos/ cadernos, a partir da leitura transversal da Unidade 3, dos Anos 1, 2 e 3, acompanha a lógica de apresentação do princípio cumulativo pelo qual, a cada ano é incorporado um grupo de informações conceituais ao tema central. Essa lógica, proposta pelo PNAIC, foi observada quando da coleta dos dados nos Cadernos da Unidade 1 (Ano 1, introduz os conceitos; Ano 2, aprofunda e o Ano 3, consolida a aprendizagem).

A forma composicional segue o já anunciado na descrição do Programa: sem alteração na estrutura, o conteúdo tem sua especificidade, mas é de um mesmo campo de comunicação – educação, alfabetização.

Desse modo, há novos indícios que corroboram a ideia de que esse conjunto de cadernos do PNAIC constitui-se um tipo secundário de ‘gênero do discurso’, pois os três elementos instauradores de um gênero do discurso estão postos em circulação: há um conteúdo temático maior que agrega todas as unidades, há um estilo de linguagem (por mais que existam vozes/autores que possam ser reconhecidas(os), há um grau de estabilidade/ ‘gradação de tonicidade’ regulada pela voz de autoridade do MEC), e, por fim, há uma construção composicional, organizada para o reconhecimento dos seus ‘interlocutores’/ professores alfabetizadores.

De acordo com Bakhtin (2011), se um determinado campo de utilização da língua (PNAIC) elabora ‘seus tipos relativamente estáveis’ de enunciados, os quais estão indissoluvelmente ligados por um conteúdo temático, estilo, construção composicional e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação, configura-se como um gênero discursivo. Assim sendo, esse grupo do MEC formulou um tipo de gênero do discurso – Cadernos de Formação.

Nessa perspectiva, acredito ser possível entender a lógica paulatina de apresentação dos fundamentos teóricos do PNAIC, que considera o ano de escolaridade de atuação do professor para introduzir, aprofundar e consolidar o conhecimento acerca da temática, ou seja, essa trajetória de iniciação dos estudos (que é estável, repete-se em todas as Unidades, nos 32 cadernos) pode constituir a identidade estável desse ‘gênero’.

Por outro lado, na trama ideológica das relações sociais, considero possível inferir que

a proposta de que professor tenha acesso ao conhecimento (Ano + Unidades/cadernos), relativo apenas ao seu ano de atuação, sinaliza uma desvalorização do docente como intelectual, profissional, o qual não tem o direito, perante uma política pública de formação de professor, de ter acesso a uma formação teórica sólida acerca do processo de alfabetização, e, por consequência, torna-se difícil criar condições para (re)significar suas ilusões pedagógicas, tornar-se responsável e consciente de sua prática docente.

De forma complementar a essa dificuldade, soma-se outro fator que é o próprio esfacelamento das informações voltadas ao campo da língua escrita, pois a segmentação conceitual acerca do processo de aprendizagem da escrita em 3 etapas, de acordo com cada ano de escolaridade (1º, 2º e 3º Ano), indica que o professor terá acesso aos conceitos, princípios e ideias da aprendizagem da língua da escrita relativos àquela etapa de escolaridade, e não ao campo conceitual da aprendizagem da escrita na sua totalidade. Em contrapartida, penso também que há um ‘reconhecimento’ da competência do professor, o qual já ‘compreende’ a temática da alfabetização e letramento, que por serem assuntos tratados em diversos espaços formativos (curso de formação inicial e continuada; seminários, publicações e conversas/saberes cotidianos), podem ser considerados ‘conhecimentos’ já adquiridos e em circulação na prática escolar. Essa ideia de consenso e de aprendizagem do professor acerca desse campo de conhecimento pode ser considerada válida, se se associar a carga horária destinada a essa Unidade/conteúdo no cômputo total da formação, segundo as orientações do MEC, 8 horas para essa Unidade no total de 80 horas. Isto é, o ponto, o problema central do Programa – a aquisição da língua escrita – destina um tempo, uma carga horária de 8 horas, no total das 80 horas de formação, para o estudo ou uma revisão desse conteúdo. Isto implica que:

[...] sem um bom domínio de seu próprio fazer, resta ao docente utilizar as informações e as experiências que já têm organizadas para poder empreender uma atividade que almeja ser plena de significação, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Como a situação de sala de aula e o processo de formação não contemplam a possibilidade de lidar com atividades que tenham seus objetivos claramente definidos, resta ao docente oferecer textos para leitura e provocar situações de escrita, sempre no limite de seu conhecimento, sem ter clareza do que cada aluno, em seu movimento singular e idiossincrático, pode aprender (ARENA, 2006, p. 2).

Acredito que essas cogitações, aparentemente desfocadas, estão alinhadas às apreensões advindas dos dados obtidos no exercício da elaboração do quadro-síntese, exposto anteriormente. Considero que essas ponderações estão em consonância com as observações

iniciais deste trabalho, em relação aos projetos de política pública de formação docente, balizados na perspectiva da epistemologia da prática⁴⁸. Ou seja, há um fio condutor e ideológico que atravessa as políticas de formação de professor e, de acordo com cada contexto, materializa-se em diretrizes e ações, por meio dos discursos ‘monológicos’, que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte.

Com essas inquietações, retomo os documentos – Cadernos da Unidade 3 para recolher os dados necessários para a composição desse núcleo temático – Concepção de escrita.

A análise inicial dos dados indica que os temas os quais compõem a Unidade estão relacionados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética⁴⁹ e do papel da consciência fonológica para a alfabetização.

O primeiro dado selecionado foi extraído do Caderno da Unidade 3, Ano 1, que demonstra o movimento do PNAIC para conceituar a escrita alfabética como um sistema notacional, considerando que aprendizagem desta é um processo cognitivo, conforme consta neste fragmento:

[há], série de teorias e pesquisas demonstrando que o alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de “código”[...]. Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 07, Anexo N).

O Programa, ao considerar a escrita apenas como sistema alfabético, neutraliza e apaga a história da escrita, ao longo dos últimos 5 mil anos, e também a história da criação do alfabeto, as quais oferecem elementos históricos para se compreender que “[...] essa ‘fonologização’ da língua escrita – a cada letra corresponde um som – [...] e o uso da voz e da transformação do texto em língua sonora para ser compreendida” (BAJARD, 2007, p. 17-18) não é uma relação simples e nem há uma correspondência direta entre a letra e o som. Conhecer a história da escrita implica entender as lutas e necessidades históricas das formas

⁴⁸ Trata-se de uma abordagem teórica sobre formação de professor, já discutida, neste trabalho, em nota de rodapé, n. 7, p. 17.

⁴⁹ Nos Cadernos dos Anos 1, 2 e 3 da Unidade 3, a sigla SEA é utilizada em referência à expressão – Sistema de Escrita Alfabética. Considerando as observações feitas anteriormente acerca dessa sigla, esta constará em citações diretas ou indiretas dos Cadernos em estudo.

de representação da realidade, que passam por convenções, acordos, ajustes e transformações até chegar à escrita alfabética, com as consoantes e vogais como unidades verbais de referência.

De acordo com Faraco (2012, p. 55),

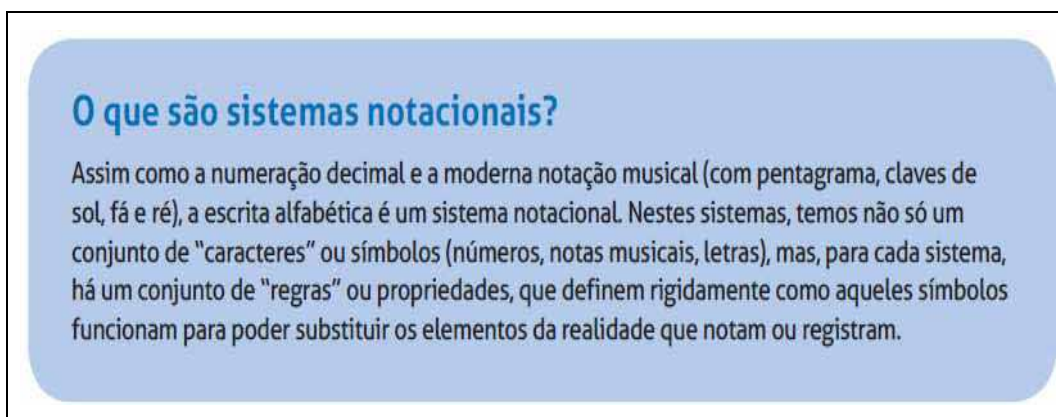
Embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas.

Da mesma maneira, é importante que os professores compreendam que o alfabeto, na condição de um conjunto de sinais que busca expressar os sons individuais de uma língua, foi ‘criado’ pela cultura grega, a partir do sistema gráfico, constituído de consoantes do povo fenício, e, como herança do alfabeto fenício, trouxe, alguns elementos, excluiu outros e ‘inventou’ outras representações gráficas para a composição de um sistema de escrita alfabético, conforme Bajard (2002, 2005 e 2012) e Ferreira (2013).

Nesse sentido, o alfabeto como um sistema notacional não é um sistema puro, traz implícita e explicitamente uma dimensão logográfica (herdada), que garante a apropriação da língua escrita em seus aspectos discursivos (características da linguagem em uso, conforme o PCN da Língua Portuguesa, 1997). Em outras palavras, “[...] nossa escrita atual não é mais apenas alfabética, mas se tornou parcialmente ideográfica, portanto, heterogênea” (BAJARD, 2007, p. 21), ou seja, a atual configuração da escrita apresenta elementos herdados das diversas fases históricas da escrita (escrita iconográfica, ideográfica, fonética/alfabética), além de incorporar elementos como espaços brancos entre as palavras, grafes, letras minúsculas e maiúsculas que constituem a imagem da palavra, formando, assim, um sistema híbrido, não puro, diverso da escrita.

Considerando esses apontamentos, acredito ser possível inferir que o PNAIC, ao tratar o sistema de escrita como um sistema notacional, por conseguinte, indica uma concepção de aquisição de língua, conforme consta no Caderno da Unidade 3, do Ano1. Isto poder ser confirmado no trecho em destaque, na Figura 11, a seguir.

FIGURA 11 – Conceito de sistema notacional segundo PNAIC



Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 11, Anexo O.

Acredito que compreender o sistema da língua escrita como um sistema notacional implica discutir a ‘ língua escrita’ como um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como os ‘caracteres’ funcionam, e, assim, como podem substituir os elementos que notam ou registram. Essa relação contraditoriamente se distancia da proposta de aprendizagem conceitual, e se aproxima mais do princípio de que a escrita é um código, e seu aprendizado é marcado por reconhecimento e treino de convenções, e por consequência, o domínio grafofônico e a ‘extração da pronúncia’ (Bajard, 2007) tornam-se pontos centrais para uma escrita correta e alfabética, o que garantirá a entrada para o processo de letramento, conforme as indicações do PNAIC.

Seguindo esse ponto de vista, Pontecorvo (2004, p. 128) também chama atenção para o fato de que “[...] atualmente, está claro que a língua escrita não é transcrição visual-ortográfica da língua falada. [...] o domínio do código alfabético não é a chave que permite às crianças o acesso direto aos textos escritos”.

No fluxo dessa proposição do PNAIC, apresento os enunciados que tratam de duas questões conceituais, as quais as crianças precisam descobrir o funcionamento do sistema de escrita alfabética, e dos apontamentos acerca dessa aprendizagem segundo o Programa:

[...] para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões: **1- O que é que as letras notam (isto é, registram)?** As características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra? **2- Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?** Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os “sons pequeninhos” que formam as sílabas orais? [...] o processo através do qual

a criança responde àquelas duas questões-chave, que “abrem as portas do tesouro-alfabeto”, envolve um conjunto de hipóteses. É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que **compreender os aspectos conceituais** da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 09, grifos do original; Anexo P).

A ênfase no papel da criança remete à ideia de sujeito cognoscente piagetiano, com seu caráter universal e ideal. Assim, a criança é o sujeito da aprendizagem – “[...] é a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir” (BRASIL, SEB.DAGE, 2012d, p. 9) – o qual depende da relação que estabelece com o objeto (escrita) para reconstruir as propriedades e o funcionamento da língua escrita, seguindo as etapas do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Abaurre et al. (1995, p. 9-10),

[...] é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, assemelha-se ao sujeito psicológico da linguagem conforme postulado pela teoria da linguística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos desse sujeito universal. [...] – tanto o contexto no qual esse desenvolvimento se dá [...], como o objeto do conhecimento, a linguagem, costumam ser tomados como já previamente constituídos e prontos.

Contudo, a natureza social e dialógica da linguagem implica lidar com crianças reais que trabalham, lutam, buscam compreender, cada uma de forma peculiar, as singularidades da linguagem escrita e seus usos e modos de significação no contexto discursivo, mediado pelo professor.

Nesse sentido, a criança assume o protagonismo das ações mentais do aprender lendo e escrevendo como em um fluxo discursivo, não linear e previsível. Com isso, “[...] podemos ver que um critério apenas – por exemplo, a lógica da correspondência [...] não dá conta de explicar a produção escrita da criança” (SMOLKA, 1994, p. 57).

Na perspectiva da criança como sujeito ativo, no processo de apropriação da escrita, inúmeras funções psicológicas superiores (pensamento, a memória, o raciocínio lógico matemático, linguagem interior) entram em atividade para articular e negociar hipóteses e sentidos entre os elementos da escrita e da linguagem oral. Essa atuação é forjada em um processo interdiscursivo, na busca de compreender e apropriar do significado da escrita, pois “[...] toda compreensão [...] é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Por isto, o processo é marcado também por manifestações singulares, provisórias, contraditórias e sutis de negociação entre a criança e a escrita, não se restringindo, portanto, apenas a uma compreensão dos níveis e aspectos conceituais da escrita alfabética. O processo é mais amplo e complexo, pois atravessa todo o repertório discursivo e contextual das experiências dialógicas da criança com a escrita, na condição do ‘outro’ (que vai desde o diálogo interno, com suas supressões, alterações e simplificações, às situações discursivas de práticas de escrever/ ler a partir do seu entorno social, da escola, do tratamento e exploração da escrita pela professora e colegas).

O papel do ‘outro’ implica a necessidade do professor “[...] reconhecer a importância desse lugar teórico para uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico [...]” (ABAURRE et al, 1995, p. 10), no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança que, em seus atos singulares inerentes ao sujeito humano no seu processo de apropriação dos bens culturais, dentre eles, a escrita, problematiza, negocia, refuta, avança, retrocede e, em um amplo processo de apropriação, compreende a linguagem escrita e seu funcionamento.

Nesse contexto discursivo, como um lugar de negociação de sentidos, o professor, como interlocutor mais experiente, deve procurar assumir a função de um dos informantes acerca do mundo da escrita, atribuir e buscar intenções e significados para as marcas feitas pelas crianças, em um jogo interdiscursivo em que crianças e professor buscam respostas e sentido para a escrita.

Com isso, memorizar as relações letra-som torna-se algo improdutivo, diametralmente oposto à dimensão dialógica em que letra e som tomam vida e significado no fluxo da escrita e da leitura para serem, assim, reconhecidos como unidade constitutiva da escrita.

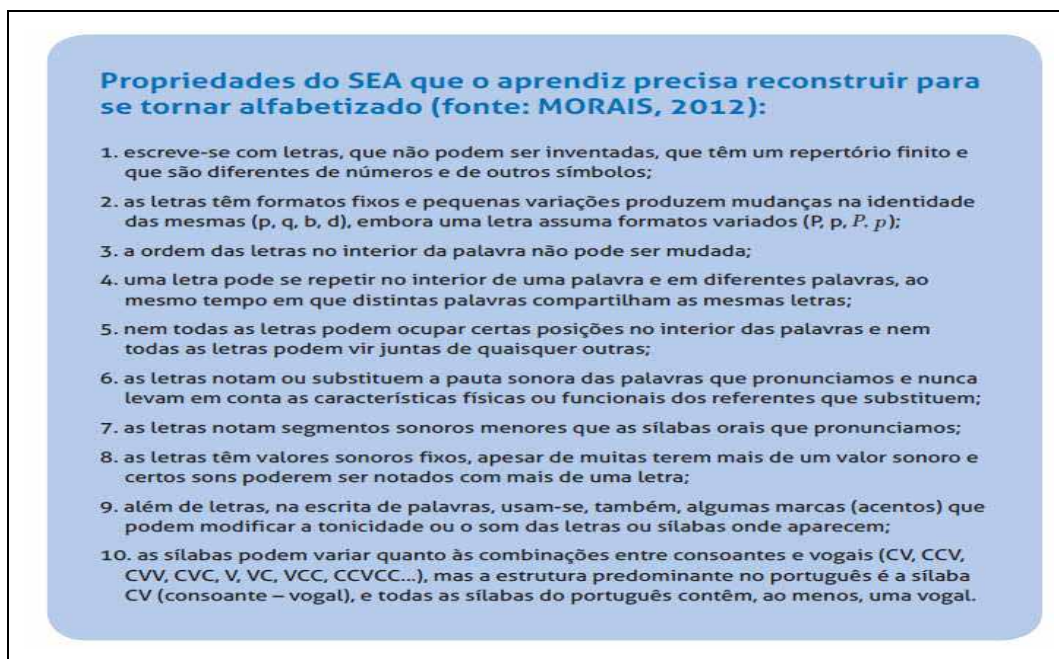
De acordo com Arena (2013, p. 113),

[...] as letras [...] não teriam apenas a função única e incontestável de representar o fonema, mas, como unidade, participariam da construção dos sentidos e, por essa mesma razão, podem exercer funções múltiplas, que levam uma criança, no processo inicial de alfabetização, a fazer escolhas que não coincidem com a expectativa docente, sempre à espera de uma correspondência grafema-fonema convencional.

Essa compreensão do significado e função das letras como unidades de sentidos, articuladas no interior da palavra, difere profundamente da concepção de letra do PNAIC, segundo o qual a criança deve ‘reconstruir’ as propriedades das letras para o entendimento do

sistema de escrita alfabética, conforme pode ser observado no tópico número 6⁵⁰ do conjunto de características do sistema de escrita alfabética, que destaco abaixo:

FIGURA 12 – Série de conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética elaborada por Morais (2012)



Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 10, Anexo Q.

No contexto mais amplo da concepção de sistema de escrita que o Programa desenha, a ênfase nas unidades menores da palavra torna-se um alerta, ao se lembrar quem são os destinatários da formação – professores alfabetizadores – para os quais, uma grande maioria, uma letra é apenas uma representação gráfica do fonema, um sinal.

No entanto,

[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.[...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 92-93).

De acordo com esses autores, há uma indicação de que o PNAIC, ao trabalhar com a

⁵⁰ Esse enunciado foi uma ampliação das características do Sistema de Escrita Alfabética, elaboradas por Leal e Morais (2010), discutidas no Caderno da Unidade 1, Ano 1, objeto de análise no primeiro núcleo temático, tendo a incorporação de uma a sexta propriedade necessária para a apropriação do sistema da escrita alfabética.

letra, pela via de sua natureza linguística, transforma-a em um sinal, destituindo-a de sentido, valor sógnico, enfim, isolando-a do contexto enunciativo.

Por isso, a proposta de se trabalhar com as crianças inúmeras atividades de identificação de som e letra, se for compreendida isoladamente, faz a letra perder a unidade, o sentido. Assim, a relação som e letra para a criança é sinal e, se “[...] for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico” também (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 94).

No desenvolvimento de ponderações críticas, acredito ser possível ainda problematizar o tratamento linguístico do Programa, em relação à afirmação: “[...] as letras [...] **nunca** levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes⁵¹ que substituem” (conforme o excerto apresentado anteriormente – característica n. 6). O emprego da palavra ‘nunca’ é ideológico por natureza, há um indicativo de concepção de língua e linguagem subjacente que se aproxima dos princípios saussurianos.

Além disso, tal afirmação possibilita pensar que:

1) trata-se de uma afirmação que reitera o apagamento da história da escrita e do sistema alfabético, negando ao aprendiz a possibilidade de ‘conhecer’ a constituição histórica e social do alfabeto e da escrita, como processos históricos e portanto, suscetíveis às transformações dos usos e práticas de escrita;

2) pode-se provocar um paradoxo na compreensão da criança que diuturnamente ouve e vê a professora insistir, por meio de atividades de escrita, na associação de letras ao objeto (*b* de *bola*) e, no entanto, espera-se que essa mesma criança nunca leve em consideração as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem, conforme as orientações do PNAIC acerca da aprendizagem das propriedades do sistema de escrita alfabética. Tal proposição torna-se muito abstrata para as crianças, visto que “[...] a imagem das palavras em língua portuguesa [...] tem uma dimensão ideográfica” (BAJARD, 2002, p. 75), ou seja, a

⁵¹ Admito o risco de cometer um equívoco conceitual pelas limitações formativas na área da Linguística, mas o uso do termo ‘referente’ nesse Caderno se distancia do referencial linguístico adotado, que segundo Rodrigues (2002), ao “afirmar, porém, a arbitrariedade do signo, Saussure inclui, sem o pretender, a realidade na definição inicial. Quando diz que o signo é arbitrário, diz na realidade que é arbitrário em relação à coisa designada, como já havia afirmado Frege (1978). [...] A confusão entre o que é arbitrário no signo linguístico tem relações com a discussão entre sentido e referência, que também é tratada por Benveniste (1989). Para ele, “o sentido de uma palavra é seu emprego” e o referente “é o objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto da circunstância ou do uso.” E adverte: “é desta confusão extremamente freqüente entre sentido e referência, ou entre referente e signo, que nascem tantas discussões vãs sobre o que se chama o princípio da arbitrariedade do signo”. (Benveniste, 1989, p. 231).

escrita alfabética traz tanto elementos de natureza ideográfica quanto características e propriedades da linguagem oral que substitui, além de incorporar e excluir outros elementos, constituindo um todo que é a escrita;

3) as características físicas e funcionais dos referentes – as letras – são independentes, e, na verdade, as letras, ao estarem interligadas na palavra, na sílaba, no contexto, configuram unidades de sentido, na produção dialógica, que atravessam, assim, a imagem sonora chegando aos estratos semânticos mais abstratos, formando um todo, uma unidade. Ou seja, é necessário o entendimento dessa relação para não incorrer em ação limitada e desprovida de sentido e “[...] estritamente técnica que inclui a relação grafema/fonema tão presente nos procedimentos de alfabetização inicial e nos suportes das teorias pedagógicas que defendem o requisito do domínio da consciência fonológica para a alfabetização” (ARENA, 2013, p. 113), inviabilizando a compreensão das funções das letras na composição das palavras.

Assim, considerando essas ponderações, a apropriação da língua escrita é complexa, repleta de sentido, por meio de letras, de palavras, de enunciados que se entrecruzam na interlocução entre a criança, o signo linguístico e o outro. Desse modo, aprender a escrita não é algo compartimentado em sinais, partes, sons, grafias desprovidos de vida e contexto enunciativo. Aprender a escrever é um processo que “[...] ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança” (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

No movimento da composição dos dados para a análise, chamou-me atenção o tratamento do PNAIC, acerca do percurso psicolinguístico das crianças no processo de compreensão do sistema de escrita, conforme o dado extraído do Caderno da Unidade 3, do Ano 1:

Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 11, Anexo R).

Considero que o uso da expressão ‘*semelhantes*’ para indicar a possibilidade de existir semelhanças entre um percurso psicolinguístico de uma criança na aquisição da escrita e os estudos de Ferreiro e Teberosky é mais um recurso de linguagem, no intuito de não enfatizar

mais o referencial teórico do que o reconhecimento dos diversos caminhos que a criança percorre para a compreensão do sistema de escrita, conforme aponta os estudos de Abaurre (1995, 1997).

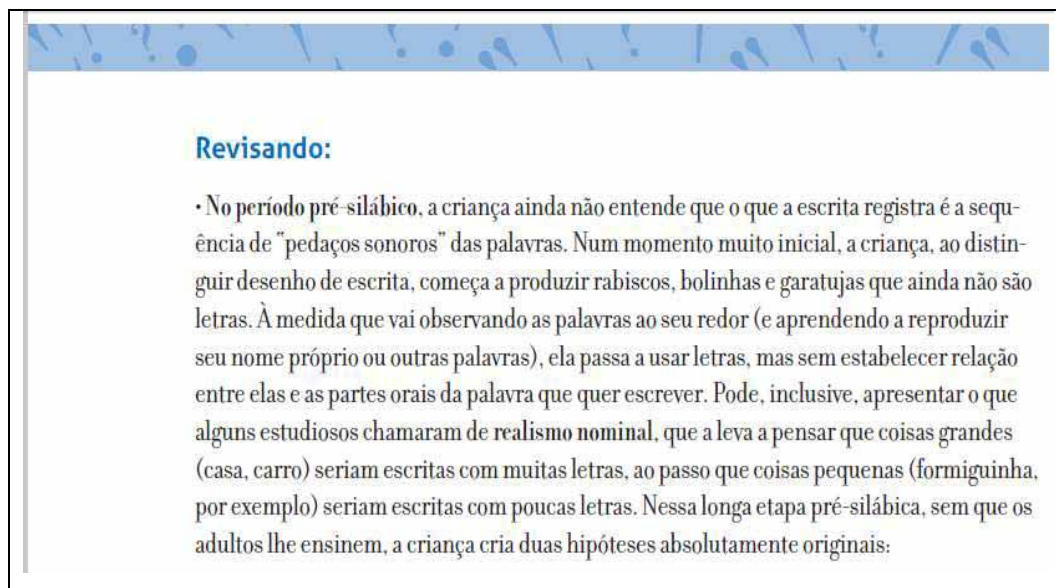
Por entender que as palavras são vivas, carregadas de intencionalidade, o que implica estabelecer elo entre os enunciados que, por meio do caráter iluminador do Paradigma Indiciário, retomo o Caderno da Unidade 1, do Ano 1 para perscrutá-lo em busca de compreender os elos entre os enunciados dos Cadernos da Unidade 3. Com essa atitude investigativa, encontrei algumas pistas, que se constituíram no dado que segue:

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da *psicogênese da escrita*. [...] Soares destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 19, Anexo S).

Como as palavras não são neutras, penso que, ao recorrer aos apontamentos de Soares (2004), acerca da importância da psicogênese da língua escrita e também de seus impactos negativos, o PNAIC busca delimitar um posicionamento de distanciamento em relação a esses trabalhos e, por isso, adota o recurso de um discurso fluido, ao tratar da existência de processos semelhantes ao da psicogênese da língua escrita os quais as crianças percorrem para compreender o sistema de escrita alfabética.

Nessa linha tênue entre o distanciamento e a adoção dos pressupostos da psicogênese da língua escrita, o PNAIC propõe aos professores uma revisita aos períodos evolutivos da aprendizagem da língua escrita, de acordo com os extratos dos Cadernos 3, dos Anos 1 e 2, de acordo com as Figuras 13 e 14, abaixo.

FIGURA 13 – Seção de apresentação dos quatros períodos da psicogênese da escrita de acordo com PNAIC

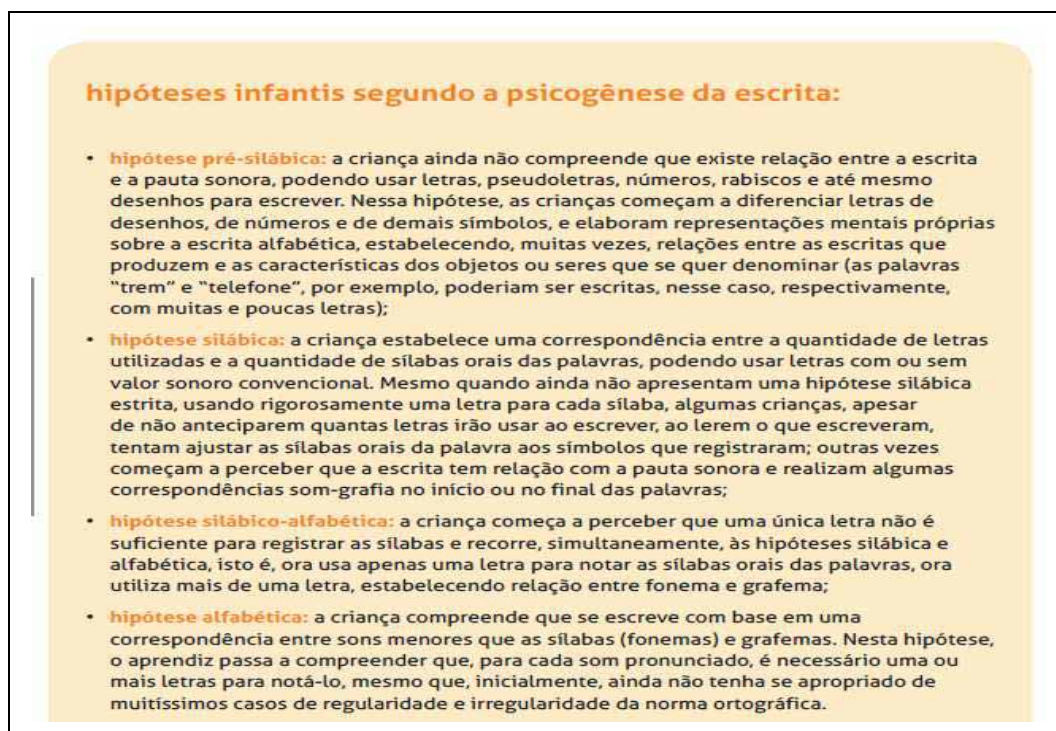


Revisando:

- No período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de **realismo nominal**, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais:

Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 12, Anexo T.

FIGURA 14 – Apresentação das hipóteses das crianças acerca da escrita de acordo com PNAIC



hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

- **hipótese pré-silábica:** a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras “trem” e “telefone”, por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);
- **hipótese silábica:** a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;
- **hipótese silábico-alfabética:** a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;
- **hipótese alfabética:** a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 3, 2012, p.08, Anexo U.

O princípio de revisitar está posto na própria nomenclatura, adotada para a seção ‘Revisando’, que traz a descrição dos períodos evolutivos da escrita (*pré-silábico*, *silábico*,

silábico-alfabético e alfabético)⁵², segundo a psicogênese da língua escrita, com uma breve explanação conceitual e exemplos de como a criança pensa em cada etapa, conforme os dados do Caderno 3, Ano 2. Desse modo, os pressupostos da psicogênese da língua escrita são tratados de maneira sucinta.

No Caderno 3, do Ano 2, pude observar, ainda, que o PNAIC recorre a exemplos para demonstrar como a criança pensa e, assim, para caracterizar as hipóteses, segundo a psicogênese da escrita.

Esses dados são sugestivos por indicar uma possível estratégia de desenvolver um distanciamento conceitual dos estudos da psicogênese da língua escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), a partir de um tratamento teórico breve. Pude inferir também que há, por parte do PNAIC, o entendimento de que o assunto relativo à construção evolutiva do sistema de escrita é algo já superado e recorrente entre os professores. Por isso, é suficiente a atividade de revisão dessa área de conhecimento pelos professores. Na contrapartida dessa inferência, observei que há a hipótese de uma estratégia de esvaziamento teórico-epistemológico na formação do professor, ‘ofertando’ fragmentos de uma teoria, que conduz a equívocos, incoerências e desencontros na compreensão das concepções basilares da docência, e, fundamentalmente, da concepção de linguagem, imprescindíveis para o ato de ensinar a ler e a escrever.

A despeito de ressalvas e de oposição conceitual à teoria da psicogênese da língua escrita, considero necessário concordar com os apontamentos dos estudos de Rossler (2000), Machado e Carvalho (2002), Pernambuco (2002), Mamede (2003), Machado (2004), Chakur (2006), dentre outros, que destacam uma resistência ao construtivismo, ao longo de sua história, no cenário educacional brasileiro, por parte de uma parcela significativa de professores. Os estudos sinalizam também que um número significativo de professores apresenta fragilidades conceituais ou ideias (pseudo) construtivistas nos discursos e ações pedagógicas, ou seja, esse referencial teórico não foi apropriado pela maioria dos professores, para que pudesse analisá-lo na sua dimensão epistemológica.

No entanto, o Programa desqualifica essas indicações de pesquisas de análises do cotidiano escolar, ao propor aos professores que revisassem o ‘construtivismo’ o qual ainda não se constituiu em conhecimento para ser resignificado. Pude perceber, portanto, que a referência difusa, em relação a esse arcabouço conceitual, no interior do Programa, está

⁵² Não será discutida a periodização do processo de aquisição da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, por não ser o foco deste estudo.

balizada por fios ideológicos que atravessam a composição da estrutura do PNAIC, no que se refere ao predomínio da relação alfabetização e letramento como dois processos indissociáveis e imprescindíveis à aquisição do sistema de escrita alfabética.

Esses dados e inferências sinalizam que a abordagem proposta pelo PNAIC para o estudo da psicogênese da língua escrita, a partir da seção '*Revisando*', pode ser minimamente questionável perante a diversidade formativa dos professores alfabetizadores, em âmbito nacional, e os embates e confrontos de interesses que atravessam as políticas de formação de professor alfabetizador e o campo da alfabetização.

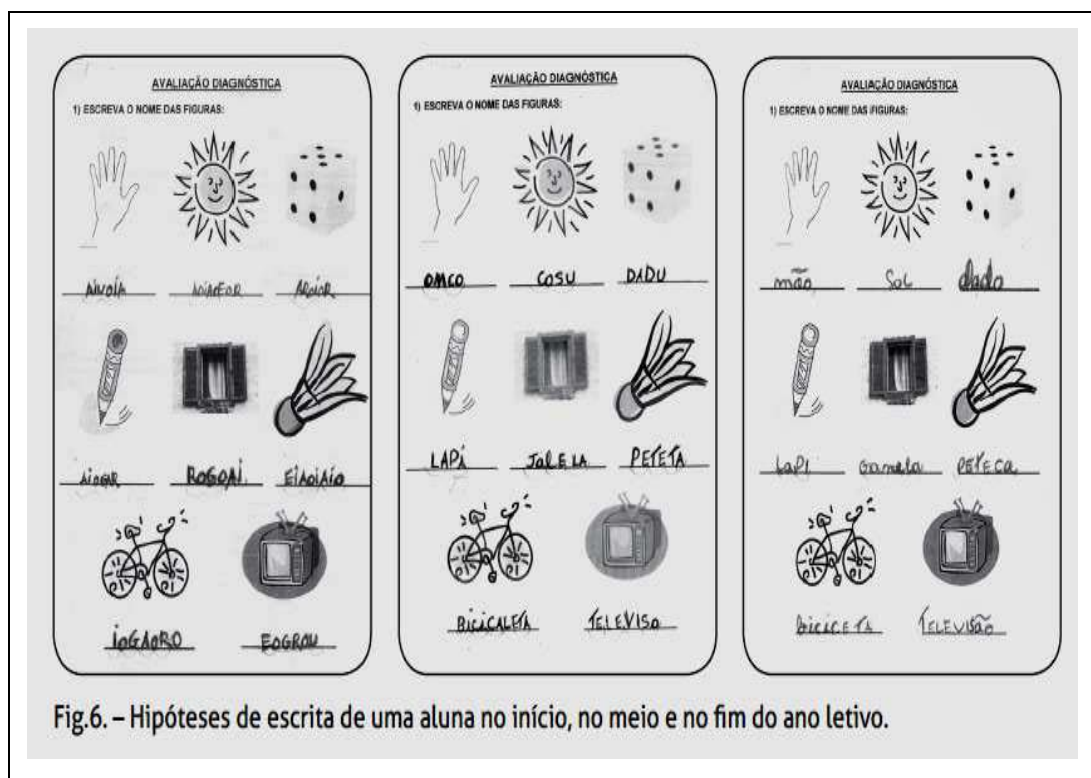
Tendo essas análises como parâmetro, foi-me possível observar, no enunciado em estudo, que a orientação metodológica do Programa de '*deixar as crianças escreverem como sabem*' (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora) para verificar as hipóteses elaboradas por elas, em relação à escrita, reitera o entendimento parcial de que o construtivismo centra-se exclusivamente na aprendizagem do aluno e desconsidera o ensino, a metodologia.

Essa interpretação parcial, por parte dos professores e estudiosos da área, favoreceu atitudes *laissez faire* para o processo de aquisição da escrita pelas crianças, ou seja, houve uma ênfase na criança como o sujeito cognoscente, sujeito da aprendizagem, e como tal, percorreria as etapas e níveis evolutivos da escrita naturalmente. Tais atitudes e compreensões trouxeram consequências severas para o campo da alfabetização.

Alguns pesquisadores como Soares (2004), Morais (2007) Mortatti (2010) avaliaram esse contexto como um processo de 'desmetodização da alfabetização'. Com isso, posso pensar que o PNAIC busca desvincular-se da base epistemológica do construtivismo (construtos piagetianos, a psicolinguística contemporânea, a partir do gerativismo de Noam Chomsky e linguística de Saussure), adotando apenas a análise dos períodos evolutivos da escrita, e, ao mesmo tempo, apresenta uma necessidade de um ensino linguístico sistemático da escrita, com ênfase na metodologização da alfabetização. O que se pode associar novamente com o paradigma da epistemologia da prática que vem nortando as políticas públicas de formação de professor com o destaque ao saber fazer.

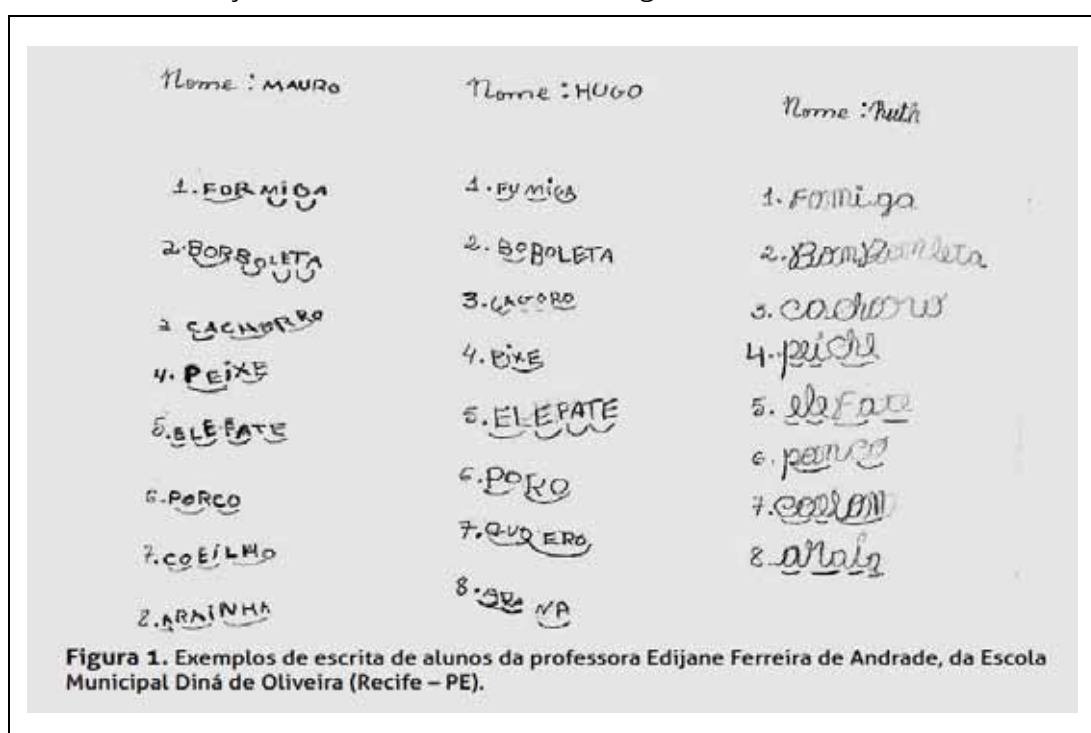
Nesse movimento e a partir de outros ruídos, vozes e sentidos apreendidos na proposta de compreensão do PNAIC, considero importante trazer como dados para a análise alguns exemplos de escrita espontânea de crianças os quais constam nos Cadernos do Ano 1, 2 e 3, conforme a exposição, a seguir, nas Figuras 15, 16 e 17.

FIGURA 15 – Exemplo de escrita espontânea da criança no processo de Avaliação Diagnóstica



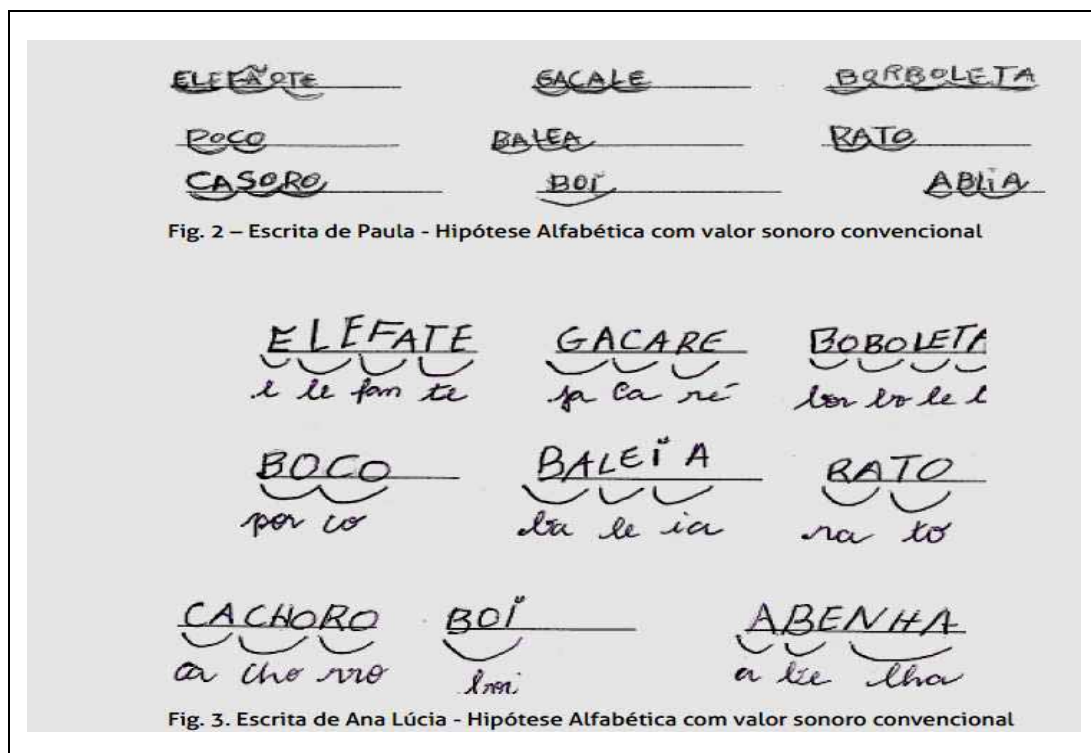
Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 16, Anexo V.

FIGURA 16 – Exemplo de escrita espontânea de criança no processo de aprendizagem das relações convencionais entre som e grafia



Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 3, 2012, p. 14, Anexo W.

FIGURA 17 – Exemplos de escrita espontânea de criança – hipótese alfabética



Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 3, 2012, p. 23, Anexo X.

Acredito ser possível afirmar que a escolha de demonstrar a evolução da escrita em avaliação diagnóstica implica um dizer ideológico e intencional, que sub-repticiamente direciona o professor à utilização desse instrumento para ‘diagnosticar’ o nível de conhecimento da escrita em que a criança se encontra, a partir da escrita ‘espontânea’ das diversas atividades propostas para esta verificação, ao longo do ano, conforme apresentados nas Figuras 15 e 16.

A referência estrutural do modelo da avaliação utilizado foi o procedimento de coleta de dados, conforme pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), no contexto do método clínico piagetiano em condições bem distintas da sala de aula, o que minimamente mereceria um olhar mais atento dos professores em relação a esse parâmetro para a avaliação do conhecimento da criança acerca da escrita.

Além disso, a naturalização do uso de lista de imagens de palavras, com diferentes números de sílabas (monossílabos, dissílabos, trissílabos, polissílabos) e de campo semântico distintos, mereceria questionamento dos professores pela ideia subjacente de que a palavra é etiqueta da imagem/ideia, o que não condiz totalmente com o sistema alfabético da escrita, da mesma forma, valeria problematizar sobre o uso da mesma atividade em três momentos diferentes do ano. A ideia de comparar a evolução da escrita da criança, a partir do mesmo

modelo para garantir o entendimento do nível em que a criança se encontra é contraditório a qualquer ideia de criança, aprendizagem e pedagogia, visto que as crianças continuam pensando e interagindo com a escrita, a despeito da metodologia. Ou seja, a aprendizagem da criança é mediada pelo seu entorno (sala de aula), e, por isso, não é linear, submetida aos intervalos avaliativos. A aprendizagem implica interação, troca de ideias, de colaboração entre as crianças e outros interlocutores perante os materiais escritos.

Esses breves apontamentos indicam que os princípios subjacentes ao percurso de compreensão do sistema de escrita alfabética são relativos à aprendizagem da escrita como uma aquisição de uma técnica, a qual se aprende paulatinamente. E a criança demonstra o resultado desse aprender de palavras ‘mortas’ advindas de imagens opacas e descontextualizadas estética e graficamente em momentos programados pelo professor que, por sua vez, segue as orientações dos sistemas avaliativos (Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização, dentre outros instrumentos).

Assim, a criança, como sujeito de linguagem, torna-se submissa e silenciada perante a possibilidade de se apropriar da língua escrita, pois,

[...] dessa apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instâncias de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinantes da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito (ABAURRE et al., 1995, p. 8).

Assim, as marcas gráficas que as crianças realizam são para o professor e não para o diálogo, para a significação, para a língua viva que é a escrita, como produção de um dizer, de um pensar, de uma contrapalavra em resposta ao outro ausente (leitor). A criança constitui-se na língua escrita como uma das práticas culturais com maior potência revolucionária para a condição de humanização, ao possibilitar saltos qualitativos na estrutura do pensamento e das outras funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento, etc).

No entanto, para o PNAIC, a apropriação da escrita significa que a criança já alcançou a hipótese alfabética (o que não é sinônimo de estar alfabetizado), ou seja, compreendeu como

o sistema de escrita alfabética funciona, mas é preciso dominar as convenções da língua, conforme os dados expostos nos excertos dos Cadernos 3, dos Anos 1, 2 e 3.

[...] o fato de que **ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado**. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 16, grifos do original; Anexo Y).

É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 2, Unidade 3, 2012, p. 20, Anexo Z).

Ao entrar no ano 3, muitos dos princípios do SEA já devem ter sido dominados pela criança. Desse modo, o principal objetivo nesse ano de escolaridade é levar as crianças a consolidarem seus conhecimentos das correspondências som-grafia, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido no ano 2 em relação a esse aspecto. Infelizmente, em algumas salas de aula, o ensino das relações som-grafia tem ficado em segundo plano. Para alguns docentes, existe uma questionável compreensão de que ter momentos dedicados ao ensino daqueles temas pode significar um retorno a uma abordagem tradicional de alfabetização. A discussão mais relevante, entretanto, não deve ser acerca da presença ou ausência do ensino, mas sobre como as correspondências letra-som podem ser ensinadas de forma reflexiva e prazerosa (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 3, 2012, p. 08, Anexo AA).

Para empreender a análise, a partir desses dados acerca do processo de aquisição da escrita pela criança, coletados no conjunto da Unidade 3, considero importante destacar que o PNAIC, de forma diferente, diz que é necessário entender e separar as duas instâncias: uma, refere-se àquilo que a *escrita representa*; e a outra, ao *como se escreve*. Para essa segunda questão, foi recorrente, na recolha dos dados, a ênfase nas convenções linguísticas, na consciência fonológica. Essa proposta possibilitou que a concepção de língua viesse à tona novamente: isto é, os pressupostos de língua, a partir de Saussure, entrecruzam-se com outros discursos que atravessam o PNAIC.

Pude observar que a língua é tomada como um sistema de formas, como um todo em si

mesma, o que inviabiliza as tentativas do sujeito/criança perscrutar, investigar, explorar a totalidade da linguagem escrita, ou seja “[...] para quem estuda a linguagem não está interessado em ‘picar’ a língua para encontrar seus fonemas” (GERALDI, 2012, p. 27).

A proposta do Programa vai ao encontro dessa ideia de língua, ao enfatizar que a criança precisa ‘dominar as convenções som-grafia’, a partir de ensino sistemático e repetitivo, de modo a produzir automatismos (tipo não conceitual), o que é diametralmente oposta a uma concepção de aprendizagem, a qual defendo, como um processo ativo da criança, mediado pelo outro e pelo contexto interdiscursivo da escrita.

O PNAIC, ao fazer essa dicotomia, essa separação dos elementos constitutivos da natureza complexa da escrita e dizer que a criança não precisa pensar e compreender as convenções gráficas, que deve simplesmente automatizar as formas som-grafia, considera, portanto, que não cabe à criança

[...] aventurar-se e criar, mas cumprir uma atividade subalternizada contida nos limites do ensinado. Em vez de opção, sujeição; em vez de criação, reprodução [...] a ‘grafonemania’, tão presente na ‘ensinagem’, ao abrir mão da bússola do sentido, mais confunde do que ajuda as crianças (ZACCUR, 2011, p. 108).

Assim, na prática viva da apropriação da língua escrita, a consciência linguística da criança não comporta um sistema abstrato de formas normativas, mas um conjunto de estratégias e critérios de correspondência sonora da fala não só pela unidade da sílaba a ser representada pela unidade – letras, mas por análises, negociações e

[...] recorte de segmentos que se destacam para registro em função do ritmo da fala que a criança está se propondo a representar (Abaurre, 1988). É provável que haja um tateio de possibilidades de correspondência, as quais vão sendo induzidas, confirmadas e negadas pelo outro, até que a criança incorpore a ideia de representação do fonema (GÓES; SMOLKA, 1992, p. 54).

Nesse sentido, assumo, na perspectiva de um ato responsivo, o como é preocupante o princípio das convenções som/ grafia adotado pelo PNAIC, na condição de um programa de abrangência nacional, que atravessa e é atravessado por inúmeras realidades educacionais.

No segundo capítulo do Caderno da Unidade 3, do Ano 1 e também nos textos dos Anos 2 e 3, o tema *consciência fonológica* assume a voz para o diálogo com os professores em formação.

O professor é ‘convidado’ a participar do diálogo mediante a pergunta/título: “O

ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?”. Ao situar essa questão, em relação aos dados apresentados anteriormente, foi-me possível perceber que o PNAIC não é neutro, é repleto de intencionalidade, pois, ao assumir a importância da proposição teórica acerca de consciência fonológica, apresenta e desqualifica possíveis erros de pensamento entre o que significa – consciência fonológica e ‘método fônico’.

Pude notar, quando da leitura dos dados acima, uma fluidez discursiva, ao tratar possíveis dissonâncias perante o conceito de alfabetização, consciência fonológica, aprendizagem da escrita.

Seguindo essa linha de análise dos termos,

[...] definir consciência fonológica vem a ser outro problema: a consciência é tão esquivada a definições que Freud (1996) contornou a dificuldade, dizendo que não seria possível explicá-la ou descrevê-la, [...]. Por sua vez, o adjetivo que a qualifica, diz respeito à fonologia, que implica basicamente inventariar, classificar, descrever e estabelecer oposições distintas entre os fonemas de uma dada língua, tarefa para especialistas e estudiosos da língua e não para seus usuários (ZACCUR, 2011, p. 111).

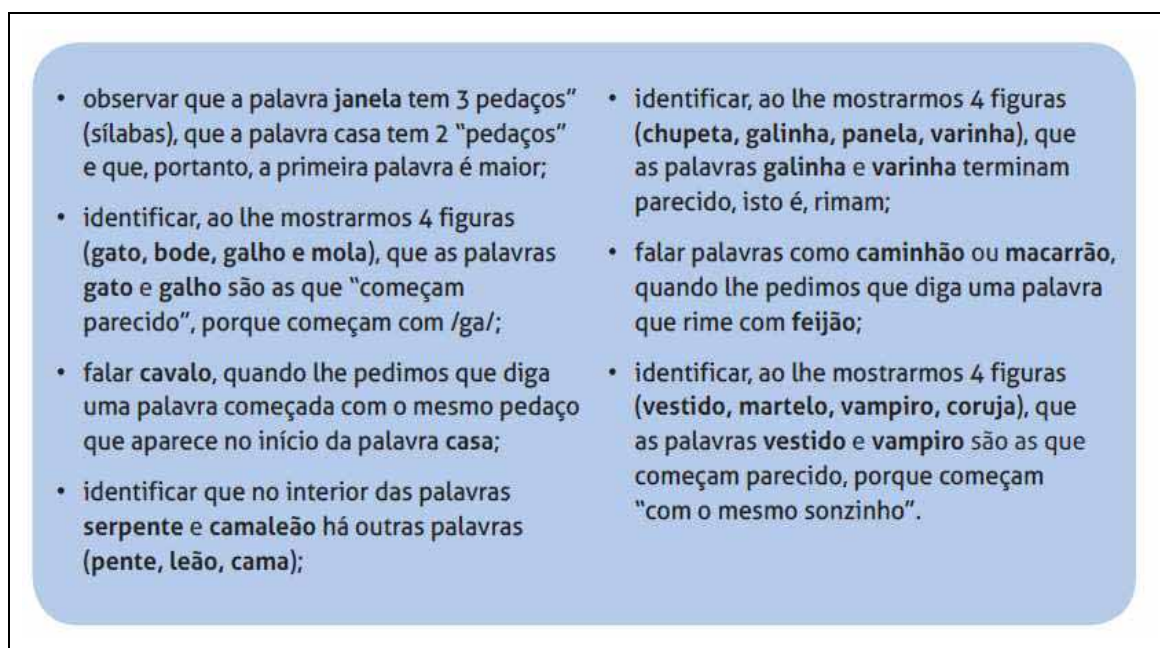
Em busca de apreender as respostas que circulam entre os Cadernos no que se refere à consciência fonológica, pude observar que houve um tratamento ‘simplista’ e vazio de significados, conforme a resposta dada à pergunta norteadora em relação ao papel de certas habilidades para o desenvolvimento da consciência fonológica:

Mas, afinal, o que é consciência fonológica? Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992). Sim, além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora. Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a **consciência fonológica** (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 20-21, grifos do original; Anexo BB).

Essa proposta de compreensão de consciência fonológica torna-se natural, pois nos três

Cadernos da Unidade 3 são retomados os direitos de aprendizagem relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética para as crianças do primeiro ano da alfabetização e, em seguida, são apresentados exemplos de como as crianças podem desenvolver suas habilidades de consciência fonológica. Para isto, conforme apresentado na Figura 18, a criança pode:

FIGURA 18 – Exemplos de situações para promover algumas habilidades de consciência fonológica



• observar que a palavra janela tem 3 pedaços" (sílabas), que a palavra casa tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior; • identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (gato, bode, galho e mola), que as palavras gato e galho são as que "começam parecido", porque começam com /ga/; • falar cavalo, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra casa; • identificar que no interior das palavras serpente e camaleão há outras palavras (pente, leão, cama);	• identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (chupeta, galinha, panela, varinha), que as palavras galinha e varinha terminam parecido, isto é, rimam; • falar palavras como caminhão ou macarrão, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com feijão; • identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (vestido, martelo, vampiro, coruja), que as palavras vestido e vampiro são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho".
--	---

Fonte: BRASIL. SEB. DAGE. Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 21, Anexo CC.

Essas atividades de consciência fonológica a serem desenvolvidas pela criança, por depender mais de memória e de habilidades discriminativas audiovisuais, implicam uma maior sobrecarga de trabalho para memória de curto prazo, particularmente penoso, pois essas ações não possibilitam realizar análise semântica das palavras, pois elas estão desprovidas de um enunciado, de um contexto discursivo. Ou seja, "[...] ao se isolarem palavras [...], reduzia-se o funcionamento linguístico a uma norma, [...] incapaz de 'produzir' sentidos, de expressar funções sociais, justamente porque lhe faltavam a dinâmica e as contradições dessas funções" (MOYSÉS, 1992, p. 67), e, portanto, são fragmentos mudos de uma língua morta. Isto é, as crianças podem desenvolver essas habilidades perante as sílabas, as letras, os sons, as palavras, no entanto, esses elementos estão soltos e isolados da palavra/texto no movimento discursivo, o qual marca o acento avaliativo nos contextos em que as palavras são empregadas, pois é a substância que dá "vida à palavra" (Bakhtin/Volochínov, 1995).

De acordo com Barbosa (2005), não é o som da letra, mas os sons dos sentidos da palavra que são compreendidos, em situação de interação no fluxo contraditório da comunicação verbal, ou seja, a letra, a palavra, o enunciado, a língua estão vivos, em uma relação. A palavra constitui-se nos contextos de enunciados, a palavra é viva, é unidade, é sentido, assim, estará sempre “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 95), ou seja, todo enunciado é “[...] um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a um determinado estado-de-coisas” (FARACO, 2003, p. 24).

Assim, na interação discursiva do espaço de sala de aula, a criança deve buscar a palavra, de diversas maneiras, em diversos ritmos e negociações, “[...] não o oral desarticulado das sílabas escandidas, mas a fluidez da melodia entoada pela tua boca. Não a fala do texto – esse fantasma simulado de grafia – mas o dizer da voz, do olhar, dos gestos, de uma cena repleta de sentido” (BARBOSA, 1994, p. 10).

Na contramão dessa possibilidade, os dados apreendidos dos enunciados do PNAIC, objeto desta pesquisa, indicam o desenho de outro tipo de ensino e de língua a ser ‘aprendida’ pelas crianças, evidenciam que o processo de alfabetização, a despeito da fluidez do discurso pedagógico do Programa, teor conciliatório de caminhos, centram-se no domínio da língua como sistema, balizado na consciência fonológica dos aprendizes.

Desse modo, o resultado das análises dos dados apreendidos nos seis Cadernos/Unidades basilares do Programa do PNAIC (Unidade 1 – Concepção de alfabetização; Unidade 3 – Sistema de escrita alfabética) evidenciou que o percurso discursivo e conceitual do PNAIC conduz a uma concepção restrita de língua, o que leva a um silenciar, a um ‘apagar’ da linguagem na criança.

No caso da linguagem escrita, a avaliação dos dados, na perspectiva de compreendê-los, sinalizou que a direção do processo de apropriação da escrita não oferece elementos significativos para a constituição do diálogo, da interação com o texto escrito, provocando um esvaziamento de sentidos, um embotamento de ideias, pois, a escrita na sua potência cultural e de humanização, torna-se circunscrita ao campo da abstração, do repetível, do identificável, das correspondências som- grafias, do (re)conhecimento das convenções linguísticas, mas, sem sentido, sem sujeitos em interação.

Por conseguinte, pude comprovar que a estrutura dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC/2013, dentre as diversas instâncias de dialogia implicadas na

produção discursiva, está pautada por uma conformidade linguístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituídos de dialogicidade com as crianças, ou seja, não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita na sua dimensão discursiva.

Apresento, nas próximas páginas, a conclusão desta pesquisa.

CONCLUSÃO

[Os] enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Posso dizer que, entre a elaboração do *corpus* conceitual da investigação, a recolha dos dados, o tratamento analítico necessário, o distanciamento constituinte do processo de elaboração e a reflexão dos olhares que se cruzaram, quando da Banca de Qualificação desta pesquisa, no enfrentamento das vozes silenciadas, subentendidas e a opção necessária de ouvir vozes para a composição do diálogo, diante da natureza do trabalho acadêmico, posso, a partir da síntese deste processo, dizer que o resultado ‘sempre provisório’ corrobora a tese de que a estrutura dos Cadernos de Formação da Língua Portuguesa do PNAIC, dentre as diversas instâncias de dialogia envolvidas na produção discursiva, está pautada por uma conformidade linguístico-normativa que conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituído de dialogicidade com as crianças. Posso dizer que uma das vozes que atravessa a proposta da conformidade linguístico-normativa é de Ferdinand Saussure, que faz ressonância com os outros linguísticos que sustentam a concepção de língua como um sistema de normas, de uma representação arbitrária de signos. Acredito ser possível dizer que a ênfase na análise linguística do PNAIC é um indício significativo da entrada da perspectiva do objetivismo abstrato, conforme criticou Bakhtin e Volochínov bem como elementos da abordagem da linguística clássica de Saussure, convalidado pelas recorrências discursivas acerca da língua como um objeto estável de normas e regras que atestam o modelo de língua e de linguagem que sustentam o PNAIC.

Esses indícios me permitiram delinear, nos Cadernos de Formação investigados das Unidades 1 e 3 dos Anos 1, 2 e 3, uma concepção de linguagem como representação da língua, que conduz o ensino como um sistema de escrita de formas normativas organizado em eixos (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita

alfabética), que balizam apenas os elementos estruturantes da língua escrita, apagando a realidade concreta da língua como fenômeno social de interação verbal, realizada, por meio dos enunciados ou das enunciações, conforme propõem Bakhtin e Volochínov (1995).

Por conseguinte, a proposta de alfabetização do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para que haja uma efetiva apropriação da linguagem escrita. Por outro lado, o professor/alfabetizador – sujeito/objeto do Programa, ao ‘receber’ a formação continuada, de acordo com o ano de atuação, além de ter uma menor possibilidade de apreender a ‘totalidade’ proposta pelo curso, depara-se com elementos e pressupostos da área de linguística, dispostos nos Cadernos de uma maneira fluida, o que pode ofuscar o entendimento de qual é a concepção de língua e linguagem que sustenta a proposta de alfabetização do curso de formação.

Nesse sentido, posso, na provisoriedade do conhecimento científico, dizer que a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita, uma vez que centra o foco no *como ensinar*, no *quando ensinar*, no *que ensinar*, revelando uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem.

Essa postura está delineada na trajetória da investigação que partiu de reflexões provocadas pelas circunstâncias da história do PNAIC, que refletiram e refrataram a atual realidade em torno da área da alfabetização, pelos meus estudos acerca da formação do professor bem como pelas minhas contingências profissionais.

No jogo do meu interesse científico e das possibilidades da pesquisa, busquei, no primeiro momento, sustentação teórico-metodológica para a pesquisa, a qual foi de cunho essencialmente qualitativa e teve na Pesquisa Documental, as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da investigação. Isso implicou uma análise detalhada dos Cadernos de Formação das Unidades 1 e 3, para que, no processo de ‘manuseio’, de estudo, fosse se configurando em documento, trazendo as marcas necessárias para a constituição de um *corpus* documental. Este movimento foi registrado no primeiro capítulo.

No movimento da pesquisa, os Capítulos II e III, que tratam de alguns aportes teóricos, foram constituídos e marcados pelas seguintes vozes: Saussure, Bakhtin, Bakhtin/Volochínov, Piaget, Ferreiro, Vigotski, Smolka, Geraldi, Zaccur, Arena, Brito, Andrade. Por ora, reconheço que lancei mão de inúmeras reproduções/ citações do discurso de cada um, para a composição do meu olhar, para a sustentação do meu pensamento, dos meus silêncios,

dos vazios conceituais, perante a natureza complexa da linguagem e da linguagem escrita bem como do campo de disputa da alfabetização.

Na perspectiva de abrir novas construções dialógicas para a compreensão/ avaliação dos dados coletados, outros autores, outras vozes somaram-se, sobrepuseram-se, e, por diversas vezes, pela minha ‘cegueira’ intelectual, muitas vozes também não foram ouvidas, compreendidas e não incorporadas.

Todo o movimento dialógico empreendido teve como meta o desenvolvimento dos objetivos. Acredito que houve o seu cumprimento. No próprio processo de recolha e análise de cada dado, foi-se configurando um fio condutor para a efetivação de cada objetivo proposto. Assim, posso dizer que, nos Capítulos IV e V, foram realizadas, com rigor científico, as análises dos pressupostos de linguagem presente nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do PNAIC. Por consequência de cada núcleo temático, as questões atinentes à concepção de língua que sustenta a concepção de alfabetização do PNAIC, assim como os aportes conceituais da proposta de alfabetização desse Programa, implicam o apagamento da linguagem como atividade constitutiva de subjetividades e de interações interdiscursivas. No diálogo destas questões, empreendi um esforço sistemático na busca de compreensão de como a concepção de aprendizagem da escrita presente no PNAIC pode impactar no processo de alfabetização das crianças para que a linha tênue entre o sonho de uma alfabetização dialógica e o acadêmico não fosse ultrapassada.

Nesse sentido, pude compreender que o conjunto de enunciados, na sua singularidade e complexidade, inerente ao movimento discursivo, na constituição do *corpus* documental, assumiu não o ‘fato em si’ da concepção de linguagem e de sistema de escrita do PNAIC, a ‘verdade’ absoluta dos dados, mas configurou um objeto dialógico, aberto, passível de análise e de inferências, balizadas na metodologia aplicada e fundamentalmente no *corpus* conceitual adotado, conforme busquei demonstrar ao longo de toda a pesquisa.

Desse modo, acredito que a pertinência deste estudo centra-se no rigor científico desenvolvido no tratamento do objeto investigado – Cadernos de Formação do PNAIC – que, por sua vez, sinaliza a importância de novos estudos voltados para esse objeto na busca de se construir um arcabouço analítico mais abrangente de todos os temas abordados nos 32 Cadernos bem como a relevância de dialogar, investigar as interfaces dos Cadernos de Formação com os outros três eixos do Programa (Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações sistemáticas e Gestão, mobilização e controle social) para uma maior compreensão desta política educacional – PNAIC, na formação de professores alfabetizadores

bem como para as diretrizes e rumos de modelos, projetos e concepções de alfabetização para o país.

Acredito ainda que este estudo, na perspectiva discursiva, suscitará outras vozes para o diálogo, para a reflexão, para outros olhares relacionados às atividades de alfabetizar toda criança brasileira, constituindo crianças leitoras e autoras dos seus enunciados orais e escritos, constituídos de sentido e significação forjados no coletivo, na corrente dos acontecimentos sociais, nos quais estão inseridas e se constituindo como sujeitos de linguagem.

Posso dizer que a realização desta pesquisa não esgota a complexidade do objeto investigado; ao contrário, novos e mais focos de questionamento devem ser lançados em relação aos pressupostos de linguagem que balizam os Cadernos de Formação do PNAIC, para se obter outras conclusões, também provisórias, na busca de contribuir com a pesquisa na área da alfabetização e para o próprio processo de formação do professor alfabetizador.

Assim, essa investigação representou o momento do primeiro ano de implantação do PNAIC e de sua apreciação. Seu valor concreto, no fluxo dos estudos acerca da alfabetização e formação de professor, entra no movimento de novos olhares e de novas pesquisas acerca deste Programa e suas múltiplas faces que requer estudos investigativos para a compreensão da sua natureza não só pedagógica, mas fundamentalmente política. Uma vez que as análises empreendidas possibilitam dizer que o PNAIC é um produto ideológico vivo, em pleno processo de implantação, com envolvimento e participação de instâncias governamentais e institucionais que oportunizam outros olhares, perguntas e respostas, que são e serão sempre provisórias, em torno da questão norteadora do Programa – alfabetizar crianças na idade certa.

Nesse jogo interdiscursivo desta pesquisa, o lugar de pesquisadora levou-me a construir reflexões a propósito da linguagem e a tomar posição consciente do lugar do ‘outro’, enquanto interlocutora dos enunciados, das pistas e indícios que os documentos apresentaram, possibilitando-me advogar em relação ao fato de que uma compreensão adequada dos pressupostos do PNAIC oportunizaria os professores alfabetizadores, envolvidos com sua formação e com o ensino da linguagem escrita para todas as crianças, a significar a alfabetização como um processo de construção criativa e efetiva. Em outras palavras, o professor ensinaria a linguagem escrita, por meio de situações interlocutivas em que perguntas, dúvidas, negociações em torno da escrita seriam os elementos, a partir dos quais as crianças, com a mediação desse professor, construiriam estratégias de compreensão acerca das diferentes formas de elaboração linguística da escrita, vinculadas à situação discursiva, ao tipo de enunciado. Isto implica dizer que o ensino da linguagem escrita não pode restringir-se

a modelos, a lista de conhecimentos linguísticos, mas, sim, deve vincular-se às necessidades de interlocução, situada em um contexto real e significativo da sala de aula, ao mundo da escrita e da leitura que atravessam as práticas sociais.

Como afirma Geraldi (2006), toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os usos e modos de apropriação da linguagem no cotidiano da sala de aula.

E, a partir dessa premissa, acredito ser possível apontar algumas perspectivas para o trabalho de alfabetização das crianças que assuma a linguagem na sua dimensão dialógica e interdiscursiva em situações reais de comunicação, de interação e de diálogo, o que implica, necessariamente, outra metodologia de ensino, outra proposta de formação de professor que considere o profissional da educação como sujeito do discurso na relação constante com o *outro* (cursos de formação continuada que tratem o arcabouço teórico como espaço de diálogo e não momento de revisitar teorias, o que oportuniza reflexões, refrações ou recusas dos discursos alheios) e que suas vozes possam ser compreendidas como manifestação de consciências que dialogam, debatem, concordam, discordam, silenciam os projetos de apropriação da escrita, desenhada pelas políticas públicas da educação. A indicação de uma alfabetização discursiva implica propiciar que a criança se aproprie da linguagem escrita, não só do arcabouço sógnico, mas compreenda-o na articulação do diálogo, da interação verbal e manifeste-o por meio dos gêneros discursivos que circulam por inúmeras esferas da atividade humana, tendo como um dos mais significativos para essa relação de apropriação da linguagem escrita – o gênero literário – a literatura como arte, como linguagem polissêmica e mágica que mobiliza toda a gama de possibilidades discursivas na criação dos seus enunciados mágicos e humanizantes.

Desse modo, os apontamentos da concepção de linguagem e de linguagem escrita, a partir do posicionamento de Bakhtin (2011 2010), Bakhtin e Volochínov 91995), Vigotski (2000, 2001, 2010), Arena (2003, 2006, 2009), Smolka (1989,1991), Geraldi (1997, 2006, 2011), Zaccur(2011), e tantos outros estudiosos que compartilham esse referencial teórico-conceitual, sinalizam para a arte e a arte literária como uma das ferramentas mais potentes para o processo de humanização e apropriação do mundo em si e em torno de si, em um processo dialógico e questionador, implicado no movimento vivo, aberto e processual que é a língua e seu processo de apropriação.

Por fim, digo, com todo o rigor necessário a este trabalho de doutoramento, que tenho como princípio a defesa de outra alfabetização, balizada nas possibilidades de interlocução e

compreensão da linguagem escrita, em processo contínuo de embates, retrocessos, avanços repletos de sentido do *para que*, *o que*, *para quem* ler e escrever e não apenas no *como ensinar*, *no que ensinar*, em outras palavras, buscar não uma alfabetização em que a escrita seja a representação da linguagem, mas, que a escrita seja uma LINGUAGEM inconclusa que atravessa o “[...] tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal da Vida” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1997.
- _____. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997, p. 13-36.
- ABAURRE, M. B., FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W.. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.
- AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANDRADE, L.T. Por uma abordagem discursiva da formação docente. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006.
- _____. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livros, 2005. v. 13. Série Pesquisa.
- ARCE, A. Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- ARENA, D. B. Do instrutor ao alfabetizador-leitor: o caminho histórico e o horizonte possível. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 52, p. 13-20, out./dez.1991.
- _____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003, p. 53-61.
- _____. Espaços vazios, marcas e transgressões de margem: indicadores textuais de aproximação e distanciamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1683--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2006.

_____. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n.12, p. 35-50, set./dez. 2007.

_____. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** . Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Função e estrutura em atos de leitura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.

_____. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

_____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1997.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e dizer**: Compreensão e comunicação do texto escrito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v. 21, n.1, p.189-195, jan./jun. 2014.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010b.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, J. J. Prefácio: a tua voz. (1994). In: BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOEHLER, M. Direitos de aprendizagem: novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. Letra A: **Jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, mar./abr./ Ano 10, n. 37, 2014. (Edição Especial)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. MEC. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 . **Diário Oficial da União**, n. 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. _____. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012 . **Diário Oficial da União**, n. 243, 18 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf> . Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. _____. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 . **Diário Oficial da União**, n. 27, 07 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União** de 9 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. _____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Conversão da Medida Provisória nº 586 de 2012. **Diário Oficial da União** de 25 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: Ano 1 : unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. _____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**: Ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**: Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem** : Ano 2 : unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**: Ano 3 : unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**: Ano 3 : unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

_____. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRUSSIO, J. C.; BRUSSIO, M. E. C. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma experiência com o PROFA na Rede Municipal de São Luís – MA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2006, Salvador.

CARDOSO–MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

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

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em lingual materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

CHAKUR, C. R. S. L. O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29., 2006, Caxambu. **Anais...** . Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/gt20/t209.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

COELHO, C. M. Raízes do Paradigma Indiciário. **Núcleos de Estudos Indiciários – DCSO – CCHN – UFES**, Vitória, 2006.

COSTA, D. M. Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC. 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

CRISTALDO, H. Governo vai investir R\$ 2,7 bilhões em pacto para alfabetizar crianças até os 8 anos. De 08/11/2012. **Agência Brasil**. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/governo-vai-investir-r-27-bilhoes-em-pacto-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CROZATTO, R. V. C. **Formação continuada pró-letramento**: alfabetização e linguagem e a prática do professor. Um estudo de caso. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

_____. MARSIGLIA, M. C. G. O conhecimento é uma invenção ou reinvenção da Realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia Construtivista. IACR. In: CONFERÊNCIA ANUAL. XII. 2009, Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. **Anais...** . Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/20T.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

DURAN, M. C. G. **Emilia Ferreiro** – uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança. Petrópolis: Vozes, 2009.

FACCI, M. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2004.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba. Editora da UFPR. 1996.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. **Nova Escola – A Revista do Professor**, São Paulo, abr./maio. p. 27-30. 2003.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Aplicar, reproduzir, recriar: sobre as dificuldades inerentes à incorporação de novos objetos ao corpo teórico da teoria de Piaget. In. SUBSTRATUM: Temas fundamentais em psicologia e educação. **Cem anos com Piaget**. n. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 1 v.

_____. (Org.). **Filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. O ingresso nas culturas da escrita. In. FARIA, A. L.G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito** : seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. & COLABORADORES. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. Formas de Organização do trabalho de Alfabetização e Letramento. In: BRASIL, MEC. **Alfabetização e letramento na infância**. Boletim n. 09, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Entrevista: alfabetização na idade certa e formação de professores. **Plataforma do Letramento**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/300/a-alfabetizacao-na-idade-certa-e-a-formacao-de-professores.html.novde2013>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Caderno Estudo de Linguagem**. Campinas, n. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. Prefácio: alfabetização e letramento – como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões crítica.** Petropolis: Vozes, 1995.

_____. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercados de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

_____. Prefácio – Reforçar práticas de resultados insatisfatórios. In: GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** Campinas: Autores Associados, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. [1ª reimpressão 1990].

GIROUX, H. A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1994.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOMES, A. V. A. Alfabetização na Idade Certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. In: **Estudo** - Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan./abr. 2013.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, set./out./nov./dez. 2001.

_____. A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador questões para a prática e para a pesquisa. CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, VIII., 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-03.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

INHELDER, B. Linguagem e conhecimento no quadro construtivista. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). **Jean Piaget e Noam Chomsky debatem teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: Debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com Gregory Bateson, Jean –Pierre Changeux et ats**. Lisboa: Edições 70, 1987.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Edições Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEAL, T. F.; FERREIRA, A. T. B. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio./ago. 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEHER, R. Programa de Aceleração do Crescimento, educação e heteronomia cultural. In: **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 11, n.1, p. 9-16, jan./jun. 2007.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 259-284.

_____. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

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

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

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

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: _____. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

MACHADO, L. B. O que pensam os alfabetizadores sobre a abordagem Construtivista? In: Reunião anual da ANPEd. 27ª, 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t209.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. CARVALHO, M. R. F. Construtivismo entre alfabetizadores: algumas reflexões sobre o campo semântico de suas representações. In: Reunião anual da ANPEd, 25ª, 2002, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/laeda_machadop10.rtf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

MAMEDE, I. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: Reunião anual da ANPEd, 26ª, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inescristinademelomamede.rtf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

MARINHO, B. R. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009, 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MARTINS, D. **Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita**. 2008, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2006.

_____. **A formação social da personalidade do professor: enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 89-117, mar. 2003.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Ainda os sinais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997, p. 185-194.

_____. O papel do interlocutor. In: _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997, p. 117-151.

_____. Um evento singular. In: _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997, p. 37-49.

MELLO, M. C. de O.. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

MELLO, S. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

_____. A escola de Vygotsky. In: KESTER C. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

MORAES, R. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais...**, Brasília: MEC 2006, 1. v. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens_fund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [on line], v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

_____. Um balanço crítico da ‘década da alfabetização’ no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as Relações entre políticas públicas e seus sujeitos Privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 44, maio./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2013.

MOYSES, S. Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história? **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 22, set./dez. 1985, p. 84-92.

_____. Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita. **Cadernos Cedes /28** – O sucesso escolar: desafio pedagógico. Campinas: Papirus, 1992.

OMETTO, C. B. C. N.; CRISTOFOLETI, R. C. As relações de Ensino Mediatizadas pela Linguagem: a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. In: CÍRCULO RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA: nosso ato responsável. IV., 2012, São Carlos, SP: Pedro & João, 2012, 1 v., p. 107-110.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. In: **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez. 2006.

_____. Quem pergunta precisa saber. In: **III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2007, Campinas. Diálogo e Pluralidade. Campinas: ABPEE, 2007. v. 1. p. 1-15.

PADILHA, A. M. L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>>. Acesso em: 9 dez. 2013.

PARAÍSO, M.A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

PERNAMBUCO, D. L. C.. A alfabetizadora construtivista representada por professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/posteres/dealuciacampospernambucop10.rtf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A Epistemologia Genética/Sabedoria e ilusões da filosofia**/Problemas da Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

_____. **O estruturalismo**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Tradução de Agnes Cretella, Rio de Janeiro: Forense, 1978.

_____. **Seis estudos em psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PONTECORVO, C. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o ‘falar bem para escrever bem’? In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RESENDE, S.H. *Vidas Condenadas: o educacional na prisão*. 2002. 169 f. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2002.

RIBEIRO, T. Alfabetização: reflexões acerca de um conceito em transformação = literacy: reflections on a concept in transformation. **CAMINE: Caminhos da Educação = Camine: Ways of Education**, Franca, v. 5, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/676/806>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RODRIGUES, F. D. P. O arbitrário do signo, o sentido e a referência. **Trabalho efetuado para o curso Estudo da Significação**, Letras. Campinas: Unicamp: 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/alunos/publicacoes/textos/a00001.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

RODRIGUES, M. (Org.). **Exercícios de Indiciário**. Vitória: Programa de História Social das Relações Políticas da UFES, 2006. (Coleção Rumos da História)

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 3-22.

SANTOS, S. O. **As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinho**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

SÃO JOSÉ, L. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 20 ed. 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, G. F. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, S. B. B. Contornos dos letramentos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 279-287, maio./ago. 2013.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, P. A. A.; _____. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-30.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

_____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Caderno Cedes**, Campinas, n. 24, p. 51-65, 1991.

_____. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, Campinas: Papirus, n. 42. 1992.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: _____. GOÉS, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, abr. 2000.

_____. GÓES, M. C. R. **A significação nos espaços educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 26ª., 2003, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPed, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. Plataforma do Letramento. Entrevistador: Dr. Antônio Augusto G. Batista. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediado-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na argentina**. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

VEDOVATO, L. A emblemática existência do artístico em Bakhtin. **Revista Linguasagem**, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 6 ed., mar. 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/ensaios_vedovato.php>. Acesso em: 10 mar. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha, Revisão de Max Weleman. **Psicologia**. São Paulo, USP [online]. v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Editora da USP, 1988.

VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001. (Incluye Pensamento y language/Conferências sobre Psicología)

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000. (Incluye problemas del desarrollo de la psique)

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006. (Incluye paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

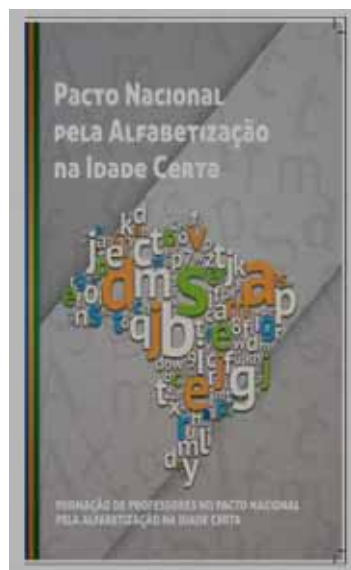
WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Conjunto dos Cadernos de Formação



ANO 1 (1º ANO)



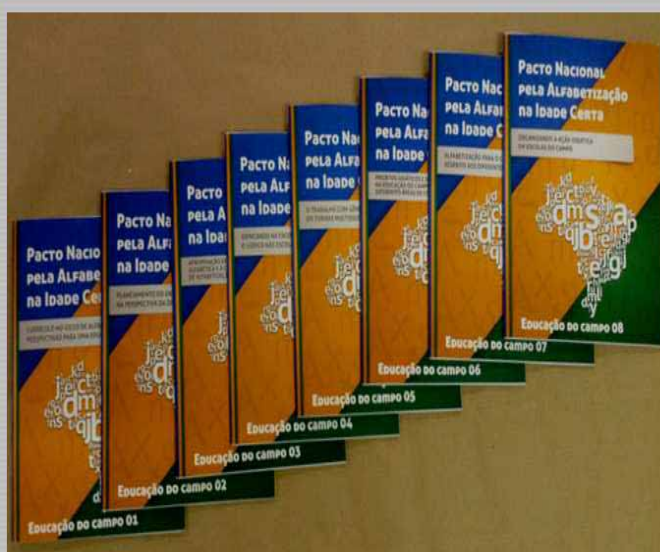
ANO 2 (2º ANO)



ANO 3 (3º ANO)



EDUCAÇÃO NO CAMPO/MULTISSERIADAS



ANEXO B – Enunciado grifado da página 16 do Caderno da Unidade 1, Ano 1.

Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

A discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e seu ensino é objeto de reflexão nos cadernos da Unidade 3.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou "representa", "grafa") e como a escrita cria essas notações (ou "representações"). Eles precisariam, portanto,

entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).

Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (RECO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as

ANEXO C – Enunciado grifado da página 21 do Caderno da Unidade 1, Ano 1.

de cada ano do 1º ciclo) e 60 alunos (15 do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e atividades diagnósticas com os estudantes: escrita do nome de figuras e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências fonográficas diretas. Em relação à produção textual, algumas crianças do 1º concluíram o ano produzindo textos de forma legível e elaborada. Esses resultados apontam para a possibilidade de alunos do 1º ano do 1º

ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividades de leitura e produção de textos, como era o caso da turma participante da pesquisa.

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:

A reflexão mais aprofundada sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética é contemplada na Unidade 3.

- a) se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) as letras notam a pauta sonora e não as

características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

- f) todas as sílabas do português contêm uma vogal;

g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);

h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)

ANEXO D - Enunciado grifado da página 22 do Caderno da Unidade 1, Ano 1.

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro exemplo de proposição de direitos de aprendizagem pode ser visualizado na seção Compartilhando deste caderno. O principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas.

A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, tema que será discutido na próxima seção.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n.38, maio/ago 2008.
- BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020*. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

ANEXO E – Direitos Gerais de aprendizagem – Língua Portuguesa do Caderno da Unidade 1, Ano 1, organizados por eixos de ensino.

determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; a criança pode consolidar tal capacidade naquele mesmo ano. No entanto, no outro ano de escolaridade, podem ser realizadas outras situações didáticas em que se busca desenvolver a capacidade de elaborar inferências mais complexas, na leitura de textos mais longos, com vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais complexas. Desse modo, naquele ano, tal capacidade vai ser aprofundada e consolidada. Concebe-se, portanto, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

É importante também salientar que o nível de aprofundamento de um determinado

conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Direitos gerais de aprendizagem: **Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Leitura

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

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

Produção de textos escritos

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

Oralidade

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

Análise linguística:**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; Â 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	

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

ANEXO F - Enunciado grifado da página 08 do Caderno da Unidade 1, Ano 2.

Discussões sobre a relação entre organização escolar e alfabetização serão aprofundadas na unidade 8.

Educação, verificou que, ao explicitar a concepção de língua, muitas propostas pretendiam ser interacionistas, porém, ao falar sobre essa abordagem, acabavam trazendo informações ambíguas, incompletas no que se referia às implicações dessa concepção de língua para os componentes curriculares. A análise indicou, por exemplo, que havia, nos documentos, a defesa de que o eixo central do ensino era o texto. No que se refere ao ensino de análise linguística, no entanto, as propostas propunham um trabalho com a gramática, nos moldes de uma concepção tradicional, sem estabelecer relação com os outros eixos do ensino. Além disso, a modalidade escrita era priorizada na maioria das propostas em detrimento da modalidade oral, sendo diminuída a quantidade de atividades com a linguagem oral ao avanço das séries.

A pesquisa de Marinho (2008) indica que, apesar de sabermos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, historicamente a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, que possui uma existência social, em objeto exclusivamente escolar, ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. Entretanto, a criança encontra a escrita por toda parte e de várias formas, sendo construtora do conhecimento desde o seu nascimento. Na organização curricular do ciclo de alfabetização precisamos considerar esse aspecto.

O currículo no ciclo de alfabetização é, portanto, uma proposta de reorganização temporal e espacial do ensino, que se traduz em uma nova forma de conceber os percursos de aprendizagem das crianças.

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano como dispostos no Quadro dos Direitos de Aprendizagens, na seção Compartilhando deste caderno.

Nesse sentido, para crianças em fase de alfabetização, a opção por agrupamentos não seriados, a exemplo do ciclo de alfabetização, gera a necessidade de mecanismos para atender aos que, em determinado

CURRÍCULO

ANEXO G- Enunciado grifado da página 09 do Caderno da Unidade 1, Ano 2.

momento, não estejam evidenciando domínio dos conhecimentos esperados, sem, contudo, interromper as trajetórias de escolarização.

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. Mas, como garantir tais aprendizagens e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças sociais, culturais, individuais?

Ao elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização, é preciso tomar decisões básicas que envolvem questões relacionadas a "o que", "para que" e ao "como" ensinar articuladas ao "para quem". Tais questões estão atreladas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos, aos procedimentos e processos avaliativos.

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).

Levando em consideração que um dos focos centrais do ciclo de alfabetização é promover a apropriação e consolidação da leitura e da escrita pelas crianças ao longo de três anos do Ensino Fundamental, perguntamo-nos: Como se deve dar a organização dos tempos de aprendizagens dessas crianças na relação com as diversas áreas de conhecimentos? Será que devemos focar nessas turmas o ensino e a aprendizagem em todas as áreas de conhecimentos ou priorizar os conhecimentos relacionados diretamente com a alfabetização?

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) (BRASIL, 1998) propõem que é necessário "legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional" (Art. 3º inciso IV, p. 48). As DCN orientam para que as propostas curriculares contemplem várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática e Linguagens, de forma articulada e interdisciplinar.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, pode ser lida no caderno do ano 1, Unidade 8.

ANEXO H - Enunciado grifado da página 13 do Caderno da Unidade 1, Ano 2.

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

Ao tratarmos do processo de alfabetização, entendemos que ele é permeado por sua natureza complexa, pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um "instrumento" para futura "obtenção de conhecimentos"; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder. No processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. A alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas.

Além disso, consideramos que o processo de alfabetização pode ser também lúdico. Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos.

Mesmo sendo lúdico, o ensino da leitura e da escrita não é simples. Na verdade, a complexidade da aprendizagem da escrita é uma das razões para a delimitação de um período de tempo maior que um ano para que a consolidação da alfabetização ocorra. No entanto, é preciso ressaltar que tal complexidade não impede que, ao final

ANEXO I - Enunciado grifado da página 14 do Caderno da Unidade 1, Ano 2.

do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças já tenham se apropriado dos conhecimentos acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Podemos, assim, diferenciar as crianças alfabéticas das alfabetizadas.

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a

criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. Quem não “se alfabetizava” em um ano era considerado inapto, fadado a repetir a 1ª série.

Com os resultados das pesquisas sobre a Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), muitos educadores passaram a considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os erros cometidos pelas crianças ao tentarem escrever palavras, no lugar de serem temidos e necessariamente evitados, passaram a ser vistos como reveladores das hipóteses que elas elaboram ao tentar perceber como a escrita funciona. A aprendizagem, portanto, passa a ser vista como um processo em que aprendizes ativos buscam entender os princípios que constituem o nosso sistema de notação.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais

Discussões sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética são apresentadas na unidade 3.



ANEXO J - Enunciado grifado da página 10 do Caderno da Unidade 1, Ano 3.

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 morfofônica. 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 de 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.

Dito de outra forma, podemos depreender que a proposta alfabetizadora de Paulo Freire baseia-se na perspectiva da interdisciplinaridade, em que os interesses e as curiosidades que mobilizam o grupo de educandos tornam-se os grandes propulsores do ensino, e não uma divisão estática de conteúdos por componente curricular. Um mesmo fenômeno pode ser abordado de modo a mobilizar conhecimentos gerados em diferentes campos da ciência. A ligação do ensino da leitura e da escrita com os

centros de interesse que existem na vida real permite que a alfabetização seja algo mais concreto para os sujeitos que estão engajados em tal processo. Freire e Faundez (1985, p. 49) explicam seu posicionamento: "é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão". Os autores sempre defenderam a relação direta entre o ensino na escola e o conteúdo da vida concreta e material de cada sujeito.

A alfabetização se caracteriza, assumindo-se uma perspectiva interdisciplinar, por uma forma de trabalho em que o ensino da leitura e da escrita articula-se necessariamente a demandas objetivas formuladas a partir de desafios reais. O conteúdo da alfabetização, portanto, se define pela necessidade de se registrar conversas, observações feitas no grupo, que precisam ser gravadas, ou seja, como forma de produzir memórias, documentos a respeito do que se discute e do que se aprende na escola. Assim, a leitura, a escrita, a fala e a escuta assumem centralidade por se constituírem como atividades em que os conhecimentos emergentes de diferentes campos do saber são mobilizados e medeiam as interações sociais. Por esse motivo, é fundamental que as crianças se sintam ativas.

O sentimento de sujeito ativo sobre o qual comentamos no parágrafo anterior aparece na fala de uma professora da educação infantil da cidade de Campinas, estado de São Paulo, ao contar sobre um projeto

ANEXO K - Enunciado grifado da página 15 do Caderno da Unidade 1, Ano 3.

receptoras, pois não conseguiam explicar o que tinham que fazer para aprender, achavam que tudo dependia do professor; tinham medo de errar, tinham dificuldades de nomear objetos de aprendizagem e suportes textuais.

Esse autor discute que tais diferenças no grupo resultam de que para algumas crianças há uma concepção de escola "apartada do mundo", indiferente às práticas sociais de referência. Faltaria a tais estudantes a oportunidade de se interrogar sobre os usos sociais da escrita e sobre a própria lógica de funcionamento de seu sistema. O autor mostrou que as crianças que apresentavam atitudes ativas de pesquisadoras tiveram mais facilidade na alfabetização, descobriram mais rapidamente como se organizava a escrita e desenvolveram leitura e escrita autônomas mais cedo que as crianças que eram mais passivas pesquisadoras.

Neste caso, o pesquisador alerta para a necessidade de a escola garantir situações favoráveis de aproximação entre a cultura escolar e a cultura própria de outras esferas de interação social, assim como seria também dever da escola propiciar condições de aprendizagem saudáveis, em que as crianças não se sentissem ameaçadas e que pudessem ter assegurado o direito de errar e tentar fazer descobertas, com a proteção do professor.

No Quadro em que são exemplificados direitos de aprendizagem relativos à alfa-

betização (na seção "Compartilhando"), podemos verificar que, para compreender como funciona nosso sistema de escrita, são muitos os conhecimentos necessários, que precisam ser compreendidos e articulados. Para que isso ocorra, é preciso que as crianças sejam participantes de situações em que coletivamente possam discutir sobre o que estão percebendo ao serem solicitadas a vencer os desafios de desvendar os mistérios da escrita. Após compreenderem a lógica do nosso sistema de escrita, ou seja, após dominarem os princípios do sistema alfabético, as crianças também precisam ter condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou leitor).

Paralelamente ao domínio do sistema de escrita, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros textuais, também requer a participação em situações favoráveis de aprendizagem, das quais as crianças participem de modo ativo, construindo imagens positivas de si. Para isso, precisam participar de situações em que faça sentido falar/escutar, ler/escrever, além de ser encorajadas a ler e a escrever os textos, valorizadas em suas tentativas, auxiliadas pelos professores e colegas, em situações de aprendizagem colaborativas.

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos

ANEXO L - Enunciado grifado da página 16 do Caderno Unidade 1, Ano 3.

dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Como foi discutido anteriormente, considerando as tendências históricas atuais e o que está delimitado em documentos curriculares de várias redes de ensino (Leal e Brandão, 2012), há, hoje, a defesa de que seja garantido que o domínio autônomo da leitura e da escrita ocorra por cada criança até os oito anos de idade, ou seja, que ela consiga ler e escrever sem precisar da ajuda de um escriba ou de um leitor.

Em pesquisa já citada, em que foram analisados 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) mostraram que nesses textos de orientação às escolas está

previsto o trabalho de leitura e de escrita autônoma desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora a ideia de que as crianças precisam ser alfabetizadas logo no início da Educação Básica. Nas partes relativas à indicação das aprendizagens a serem garantidas nesses anos de escolarização, são expostos conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética, embora sejam encontradas poucas orientações explícitas sobre o que é necessário, do ponto de vista dos princípios didáticos, para que se garantam tais aprendizagens. Tal resultado, segundo as autoras, pode decorrer de uma busca intensa, sobretudo na década de 1990, de contrapor-se às perspectivas tradicionais de alfabetização. Para muitos pesquisadores e educadores, qualquer trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita caracterizaria um trabalho tradicional. Desse modo, como apontou Soares (2003), muitos professores deixaram de dedicar tempo a ajudar as crianças a refletir e compreender a lógica do sistema de escrita.

A atenção especial aos problemas de ensino do sistema de escrita passou a ser vista como algo associado a uma pedagogia tradicional. Consideramos, no entanto, que é necessário, no momento atual em que nos encontramos, assumir posições mais claras e esse respeito, de modo a auxiliarmos as crianças no processo de alfabetização. Acreditamos, que:

ANEXO M - Enunciado da página 19 no corpo do Caderno da Unidade 1, Ano 3.

mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). Tendências, como disse, igualmente perigosas: no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada.” (SOARES, 2003, p. 53)

Segundo ressalta a pesquisadora, é preciso delimitar claramente o que precisa ser ensinado para que a ação pedagógica seja consistente e a aprendizagem seja garantida dentro do tempo escolar previsto.

Como está proposto nos exemplos de quadros de direitos de aprendizagem, os conhecimentos e habilidades relativos à aprendizagem da base alfabética são de natureza diferente dos conhecimentos e habilidades relativos aos eixos de produção e compreensão de textos, pois podem ser aprendidos em um tempo relativamente curto. Conhecer as letras do alfabeto, saber que as palavras são segmentadas em sílabas, perceber que existem relações entre o uso das unidades gráficas (letras) e unidades sonoras (fonemas), ou mesmo saber comparar

palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, dentre outros, são aprendizagens que podem ser consolidadas logo no início do Ensino Fundamental.

Se as crianças concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental compreendendo os princípios básicos do sistema de escrita, será muito mais provável que consigam consolidar a fluência de leitura e de produção de textos nos anos seguintes, que possam ganhar autonomia e lidar com os textos de modo mais seguro. Assim, no terceiro ano, podemos nos dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em

Na unidade 3 serão aprofundadas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética.



ANEXO N - Enunciado da página 07 no corpo do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais, isto é, de avançar em seu nível de letramento, enquanto aprendiam a escrita alfabética.

No caderno da unidade 1, ano 1, há discussão dos métodos de alfabetização.

Afinal, o que é LETRAMENTO ?

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

Disponemos, atualmente, de uma série de teorias e pesquisas demonstrando que o alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de "código", como discutiremos na próxima seção. Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som.

Nas seções seguintes, a fim de ajudarmos o aprendiz a se alfabetizar de modo eficaz, vamos abordar dois temas que nos auxiliam a compreender essa bela empreitada

que é o aprendizado da escrita alfabética. Num primeiro momento, analisaremos por que o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente. 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.

Por que o alfabeto é um sistema notacional e não um código?

"João e Maria eram colegas numa mesma turma do 3º. ano do ensino fundamental e já estavam bem alfabetizados, lendo e produzindo pequenos textos com autono-

ANEXO O- Enunciado grifado da página 11 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

pode tratar isoladamente para memorizar quais letras correspondem àqueles fonemas, porque, tal como um adulto alfabetizado, todas as crianças compreenderiam que cada letra substitui um fonema. Bastaria a professora transmitir essa informação. Nesta visão equivocada, a apropriação da escrita alfabética é sempre vista como a "aprendizagem de um código". Ler seria "decodificar" e escrever seria "codificar".

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de "caracteres" ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de "regras" ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Ora, usar um código é usar um conjunto de sinais substitutos, como os inventados pela aluna Maria, tal como aparece na figura 1. Só que, assim como aconteceu com ela e seu colega João, **o uso daquele código só foi possível porque eles já dominavam (e muito bem!!!) as propriedades de um complexo sistema notacional, o Sistema de Escrita Alfabética.** Isto é, eles já tinham reconstruído em suas mentes todas as 10 propriedades do quadro 1, o que lhes permitia responder, tal como os indivíduos alfabetizados, àqueles dois enigmas identificados por Emilia Ferreira: o que a escrita nota? Como a escrita cria notações? Porque não são tábulas rasas, que recebem informações prontas e as decoram; as crianças elaboram, num processo construtivo e progressivo, as respostas para essas duas questões. É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o SEA

Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreira e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreira e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.**

ANEXO P - Enunciado grifado da página 09 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

mesma, independentemente dos objetos que ela substitui serem grandes ou pequenos, de estarem juntos ou separados, além de outros princípios importantes desse sistema. Sem compreender tais princípios, o indivíduo não terá como realizar operações aritméticas.

Como demonstrou Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, por meio do qual vai ter que desvendar duas questões:

1- O que é que as letras notam (isto é, registram)?

As características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?

2- Como as letras criam notações (ou palavras escritas)?

Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os "sons pequeninhos" que formam as sílabas orais?

Como veremos na seção seguinte, o processo através do qual a criança responde àquelas duas questões-chave, que "abrem as portas do tesouro-alfabeto", envolve um conjunto de hipóteses. É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras.

Leal e Morais (2010) e Morais (2012) elaboraram uma lista das propriedades do SEA (apresentada no quadro a seguir) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente. Como alfabetizadores, se conhecemos tais propriedades, podemos criar situações e tarefas desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um das 10 listadas.



ANEXO Q- Enunciado grifado da página 10 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Para um adulto, que não recorda o percurso evolutivo que viveu para compreender o SEA, pode soar estranho que a criança precise descobrir, por exemplo, "que escrevemos com letras, que são diferentes de números e que não podem ser inventadas". No entanto, esta é uma descoberta que, numa etapa inicial, todas as crianças têm que fazer para, progressivamente, vir a dominar o SEA.

Quando os adultos julgam que a escrita alfabética é "um código", adotam uma visão adultocêntrica, que ignora toda a complexidade a que estamos nos referindo. O adulto, nesta visão equivocada, atribui à criança um funcionamento que não corresponde ao modo real como sua mente opera. Assim, acredita que um principiante pensa sobre fonemas como unidades que estão disponíveis em sua mente e que ele

ANEXO R- Enunciado grifado da página 11 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.



pode tratar isoladamente para memorizar quais letras correspondem àqueles fonemas, porque, tal como um adulto alfabetizado, todas as crianças compreenderiam que cada letra substitui um fonema. Bastaria a professora transmitir essa informação. Nesta visão equivocada, a apropriação da escrita alfabética é sempre vista como a "aprendizagem de um código". Ler seria "decodificar" e escrever seria "codificar".

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de "caracteres" ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de "regras" ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.

Ora, usar um código é usar um conjunto de sinais substitutos, como os inventados pela aluna Maria, tal como aparece na figura 1. Só que, assim como aconteceu com ela e seu colega João, **o uso daquele código só foi possível porque eles já dominavam (e muito bem!!!) as propriedades de um complexo sistema notacional, o Sistema de Escrita Alfabética.** Isto é, eles já tinham reconstruído em suas mentes todas as 10 propriedades do quadro 1, o que lhes permitia responder, tal como os indivíduos alfabetizados, àqueles dois enigmas identificados por Emilia Ferreiro: o que a escrita nota? Como a escrita cria notações? Porque não são tábulas rasas, que recebem informações prontas e as decoram; as crianças elaboram, num processo construtivo e progressivo, as respostas para essas duas questões. É sobre isso que trataremos no próximo tópico.

O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o SEA

Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.**

ANEXO S – Enunciado grifado da página 19 do Caderno da Unidade 1, Ano 1.

ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de "desinvenção da alfabetização". Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da psicogênese da escrita.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas

inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque "este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade" (SOARES, 2004, p. 9).

No entanto, para "reinventar a alfabetização", mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um "código" para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção entre os termos *alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado

ANEXO T - Enunciado da página 12 no corpo do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

Revisando:

• No período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de "pedaços sonoros" das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de **realismo nominal**, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais:

- a hipótese de **quantidade mínima**, segundo a qual é preciso ter no mínimo 3 (ou 2) letras para que algo possa ser lido;
- a hipótese de **variedade**, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel. De modo parecido, a criança passa a conceber que,

no interior de uma palavra, as letras têm que variar. A figura 2 apresenta escritas pré-silábicas produzidas por diferentes alunos, no final da educação infantil. Se pedirmos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa, ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco.



Fig. 2. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas

ANEXO U - Enunciado da página 08 no corpo do Caderno da Unidade 3, Ano 2.

Exemplos de escrita de crianças com diferentes hipóteses de escrita ilustram as discussões no caderno da unidade 3, ano 1.

hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

- **hipótese pré-silábica:** a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras "trem" e "telefone", por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);
- **hipótese silábica:** a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;
- **hipótese silábico-alfabética:** a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;
- **hipótese alfabética:** a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

O conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças para a construção de uma escrita alfabética serve-nos para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão daquele sistema. No entanto, a perspectiva de uma evolução por estágios fixos e lineares, que seriam universalmente seguidos por todas as crianças, parece

apresentar algumas limitações quando interpretamos as escritas infantis. Muitas vezes, por não apresentarem, numa mesma situação, estabilidade em relação aos conhecimentos que revelam ao notar as palavras, torna-se inviável categorizar as escritas infantis como pertencentes a um único estágio (MORAIS, 2012). Por isso, reconhecer os conhecimentos que os

ANEXO V- Enunciado grifado da página 16 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

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.

Também devemos estar atentos para o fato de que **ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado**. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de

tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia.

A figura 6 mostra a evolução da escrita de uma criança, Taciana, que acompanhamos durante o primeiro ano do ensino fundamental. Tendo uma hipótese pré-silábica em março, Taciana concluiu o primeiro ano com uma clara hipótese alfabética. Restava a ela, como já dissemos, dominar as convenções letra-som de nossa língua.

Nos Cadernos 2 e 3, da Unidade 3, são abordadas reflexões sobre os direitos de aprendizagem em uma concepção ampliada de alfabetização.



Fig. 6. – Hipóteses de escrita de uma aluna no início, no meio e no fim do ano letivo.

Mas, como sabemos, as crianças não começam a tentar compreender a escrita apenas quando entram no 1º Ano; elas

podem avançar muito, no final da educação infantil, se vivenciarem, na escola, oportunidades para tal. A figura 7 mostra

ANEXO W - Enunciado grifado da página 14 do Caderno da Unidade 3, Ano 2.

fundamental, ilustram esse processo de aprendizagem das relações convencionais entre som-grafia. Mauro, cuja escrita aparece à esquerda, demonstra ter se apropriado não só da maioria dos grafemas de nossa língua e dos seus valores sonoros convencionais, mas também de algumas regras (como os empregos de R e RR em palavras como *formiga*, *cachorro* e *aranha*) e irregularidades ortográficas (como a notação do som /j/¹ com X ou CH em palavras como *cachorro* e *peixe*).

Já Hugo, cuja escrita aparece no centro, demonstra algumas dificuldades na nota-

ção de algumas correspondências som-grafia, como o uso de M/N ou R no final de "sílabas complexas" (como em *fumiga, *boboleta e *elefate). Embora use vários grafemas com valor sonoro convencional, recorre a grafias não pertinentes (como em *cagoro, *quoero e *arana), porque ainda não consolidou o conhecimento de muitas correspondências fonema-grafema. Ruth, colega de classe dos outros dois meninos e cuja escrita aparece à direita, também apresenta algumas dificuldades na notação de algumas relações som grafia (como em *formiga, *bonbonleta e *poncho), apesar de registrar adequadamente outras correspondências fonográficas.

1 Transcrição de acordo com o alfabeto fonético internacional.

Nome: MAURO	Nome: HUGO	Nome: Ruth
1. FORMIGA	1. FUMIGA	1. FORMIGA
2. BOBOLETA	2. BOBOLETA	2. BONBONLETA
3. CACHORRO	3. CAGORO	3. CACHORRO
4. PEIXE	4. PEIXE	4. PEIXE
5. ELEFATE	5. ELEFATE	5. ELEFATE
6. PORCO	6. PORCO	6. PONCHO
7. COELHO	7. QUERO	7. COELHO
8. ARANHA	8. ARANA	8. ARANHA

Figura 1. Exemplos de escrita de alunos da professora Edijane Ferreira de Andrade, da Escola Municipal Diná de Oliveira (Recife - PE).

ANEXO X - Enunciado da página 23 no corpo do Caderno da Unidade 3, Ano 3.

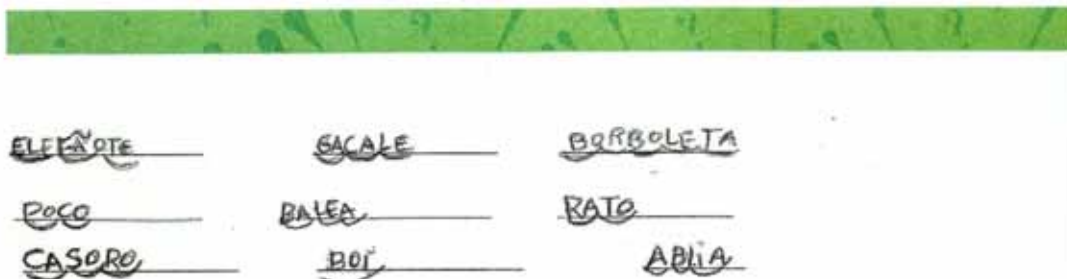


Fig. 2 - Escrita de Paula - Hipótese Alfabética com valor sonoro convencional



Fig. 3. Escrita de Ana Lúcia - Hipótese Alfabética com valor sonoro convencional

Na escrita da palavra **elefante**, Paula faz a tentativa de representar a nasalização utilizando o **ÃO**, mas o que ela ainda não sabe é que, apesar da nasalização poder ser representada por esses grafemas, eles só devem aparecer em final de palavras. Ana Lúcia, por sua vez, parece ainda não ter percebido a necessidade de marcar a nasalização.

Na escrita da palavra **jacaré**, ambas escrevem com **G**. Se pensarmos na ortografia, o **G** e o **J** concorrem em algumas situações, porém antes do **A**, **O**, **U**, para produzir o

som /**3**/, deve ser usado o grafema **J**. Essa é uma regra que ainda não foi dominada por essas crianças.

Na escrita de **borboleta** e **porco**, Paula parece perceber a presença do **R** na situação CVC (consoante, vogal, consoante) para a primeira palavra, porém não sente sua falta na palavra seguinte. Essa situação pode apontar que a criança, apesar de já perceber a existência da estrutura silábica, ainda não consegue usá-la sistematicamente. Ainda na palavra **porco**, Ana Lúcia apresentou

ANEXO Y – Enunciado grifado da página 16 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

Nos Cadernos 2 e 3, da Unidade 3, são abordadas reflexões sobre os direitos de aprendizagem em uma concepção ampliada de alfabetização.

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.

Também devemos estar atentos para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SFA funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. Esse é um aprendizado de

tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos. A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos com autonomia.

A figura 6 mostra a evolução da escrita de uma criança, Taciana, que acompanhamos durante o primeiro ano do ensino fundamental. Tendo uma hipótese pré-silábica em março, Taciana concluiu o primeiro ano com uma clara hipótese alfabética. Restava a ela, como já dissemos, dominar as convenções letra-som de nossa língua.



Fig.6. – Hipóteses de escrita de uma aluna no início, no meio e no fim do ano letivo.

Mas, como sabemos, as crianças não começam a tentar compreender a escrita apenas quando entram no 1º Ano; elas

podem avançar muito, no final da educação infantil, se vivenciarem, na escola, oportunidades para tal. A figura 7 mostra

ANEXO Z- Enunciado da página 20 no corpo do Caderno da Unidade 3, Ano 2.

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização

Ana Gabriela de Souza Seal
Alexsandro da Silva

Na unidade 8 serão discutidas a progressão e a continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, os alunos precisarão aprofundar e consolidar alguns conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano: o domínio de correspondências som-grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra; a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Espera-se, portanto, que essas aprendizagens já tenham sido iniciadas no primeiro ano do ensino fundamental e agora passem a ser aprofundadas e consolidadas. No quadro abaixo, retomamos alguns direitos de aprendizagem em relação à apropriação do SEA a serem consolidados no segundo ano:

Direitos de aprendizagem relativos à apropriação do SEA a serem consolidados no ano 2

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais.	A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (maiúscula / minúscula; imprensa / cursiva)	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	A/C

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

Na unidade 5, são discutidas experiências com os gêneros textuais na sala de aula.

É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão

sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Entretanto, para levar os alunos à apropriação da escrita alfabética e das práticas sociais de leitura e produção de textos de

ANEXO AA - Enunciado grifado da página 08 do Caderno da Unidade 3, Ano 3.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Ao entrar no ano 3, muitos dos princípios do SEA já devem ter sido dominados pela criança. Desse modo, o principal objetivo nesse ano de escolaridade é levar as crianças a consolidarem seus conhecimentos das correspondências som-grafia, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido no ano 2 em relação a esse aspecto.

Infelizmente, em algumas salas de aula, o ensino das relações som-grafia tem

ficado em segundo plano. Para alguns docentes, existe uma questionável compreensão de que ter momentos dedicados ao ensino daqueles temas pode significar um retorno a uma abordagem tradicional de alfabetização. A discussão mais relevante, entretanto, não deve ser acerca da presença ou ausência do ensino, mas sobre como as correspondências letra-som podem ser ensinadas de forma reflexiva e prazerosa.

Concebemos que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento,

ANEXO BB - Enunciado grifado das páginas 20-21 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

Nos cadernos da unidade 2, há discussão sobre como planejar e organizar boas situações didáticas para aprendizagem da leitura e escrita.

Nas unidades anteriores, temos afirmado que o professor precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos.

No ano 1 da alfabetização, a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes. Segundo De Lemos (1988, p.13), a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ela "que atribui um significado e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel". Desse modo, o professor deverá atuar como um importante parceiro dos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabemos que as crianças nascem em um mundo em que existe uma extraordinária profusão de materiais escritos. Nesse contexto, se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, poderemos observar que elas apresentam um interesse crescente por esses textos escritos. Estudos (por exemplo,



REGO, 1988; TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY, 1995) têm demonstrado que, desde muito cedo, as crianças muito pequenas desenvolvem conhecimentos quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente. Assim, quando chegam à escola, as crianças que convivem em um ambiente em que os adultos vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam entender como funciona o SEA.

O papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA

Desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar **consciência fonológica** e o aprendizado da escrita alfabética. Mas, afinal, o que é consciência fonológica?

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; COMBERT, 1992). Sim, além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, "monitorando" seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a **consciência fonológica**.

Assim, uma criança pequena pode, por exemplo:

- observar que a palavra **janela** tem 3 pedaços" (sílabas), que a palavra **casa** tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**gato, bode, galho e mola**), que as palavras **gato** e **galho** são as que "começam parecido", porque começam com /ga/;
- falar **cavalo**, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra **casa**;
- identificar que no interior das palavras **serpente** e **camaleão** há outras palavras (**pente, leão, cama**);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**chupeta, galinha, panela, varinha**), que as palavras **galinha** e **varinha** terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como **caminhão** ou **macarrão**, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com **feijão**;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**vestido, martelo, vampiro, coruja**), que as palavras **vestido** e **vampiro** são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho".

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao **tipo de operação** que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao **tipo de segmento sonoro** envolvido (rimas,

fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras **janela** e **panela**). E variam, ainda, quanto à **posição** (início, meio, fim) em que aquelas "partes sonoras" ocorrem no interior das palavras.

ANEXO CC - Enunciado grifado da página 21 do Caderno da Unidade 3, Ano 1.

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, "monitorando" seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a **consciência fonológica**.

Assim, uma criança pequena pode, por exemplo:

- observar que a palavra **janela** tem 3 "pedaços" (sílabas), que a palavra **casa** tem 2 "pedaços" e que, portanto, a primeira palavra é maior;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**gato, bode, galho e mola**), que as palavras **gato** e **galho** são as que "começam parecido", porque começam com /ga/;
- falar **cavalo**, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra **casa**;
- identificar que no interior das palavras **serpente** e **camaleão** há outras palavras (**pente, leão, cama**);
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**chupeta, galinha, panela, varinha**), que as palavras **galinha** e **varinha** terminam parecido, isto é, rimam;
- falar palavras como **caminhão** ou **macarrão**, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com **feijão**;
- identificar, ao lhe mostrarmos 4 figuras (**vestido, martelo, vampiro, coruja**), que as palavras **vestido** e **vampiro** são as que começam parecido, porque começam "com o mesmo sonzinho".

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao **tipo de operação** que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao **tipo de segmento sonoro** envolvido (rimas,

fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras **janela** e **panela**). E variam, ainda, quanto à **posição** (início, meio, fim) em que aquelas "partes sonoras" ocorrem no interior das palavras.