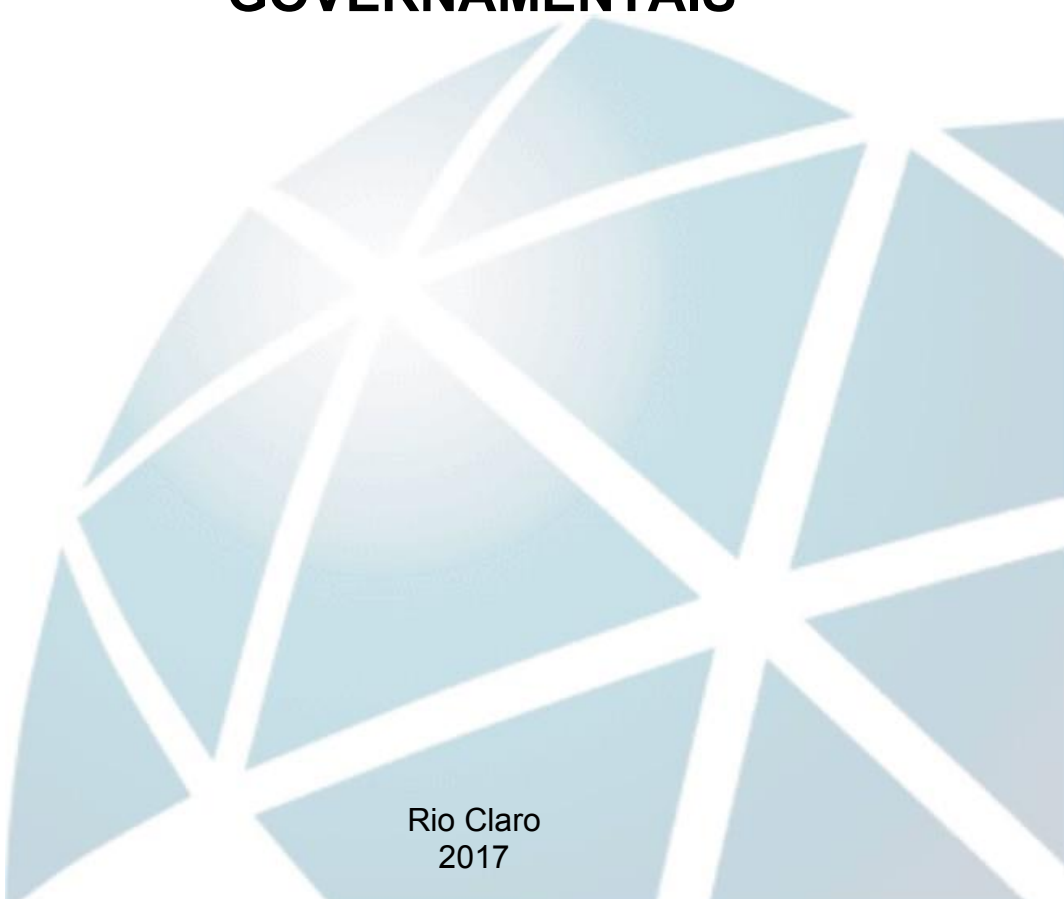

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA MANFRONI

**A ESCRITA DOS ALUNOS DO PRIMEIRO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I:
EXPECTATIVAS DOS PROGRAMAS
GOVERNAMENTAIS**



Rio Claro
2017

ANA CAROLINA MANFRONI

A ESCRITA DOS ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I:
EXPECTATIVAS DOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Orientador: Profa. Dra. Andréia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2017

372.41 Manfroni, Ana Carolina
M276e A escrita dos alunos do primeiro ciclo do Ensino
fundamental I: expectativas dos programas governamentais /
Ana Carolina Manfroni. - Rio Claro, 2017
66 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Andréia Osti

1. Alfabetização. 2. Expectativa de aprendizagem em
relação à escrita. 3. Educação básica. 4. Ensino. 5. Políticas
públicas. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família, em especial meus pais, que mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentaram, sempre lutaram para que eu e meus irmãos tivéssemos boas oportunidades de estudos. Estudar em uma universidade pública só foi possível por causa de vocês. Muito obrigada por tudo!

À minha querida orientadora, profa. Andréia por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava e por ter me dado a oportunidade de participar de seu incrível projeto. Obrigada por toda a paciência e dedicação comigo nesses três anos.

Às minhas queridas amigas, Caroline, Juliana, Júlia e Jeniffer por todas as experiências que vivemos nesses quatro anos de curso e que deixarão lembranças maravilhosas.

Ao meu incrível time Deliders Cheerleading por ter tido a oportunidade de participar desse esporte maravilhoso e ter conhecido pessoas incríveis, que tornaram minha vivência na universidade muito mais prazerosa e significativa.

A todos os professores e funcionários da Unesp por todas as reflexões e conhecimentos construídos e compartilhados.

A educação não se conhece a si mesma; quantas vezes se vê um órgão público tomar decisões obrigando todos os professores a agir de determinada maneira, se respeitar a individualidade de cada um, seu modo de ser e de trabalhar. Exigir competência e honestidade profissional dos professores é algo de que nunca se vai abrir mão, mas isso não significa que se deva fazer com os professores o que alguns professores fazem com seus alunos; dizem e nem querem saber o que o outro pensa, como se toda ordem que vem de cima fosse sempre perfeita e inquestionável (CAGLIARI, 1998, p.38-39).

RESUMO

Atualmente no Brasil, o ensino público brasileiro enfrenta o problema do fracasso escolar que, apesar de ser algo que está presente nas escolas públicas desde a década de 1980, ainda é muito frequente nas escolas. Pensando nisso, essa pesquisa possuiu como foco o estudo das expectativas dos programas e documentos educacionais do governo quanto às escritas de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental I e as definições acerca das habilidades esperadas para cada ano escolar (1ª a 3º ano). Para a realização do trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa nas bases do Scielo e da Capes afim de encontrar o que vem sendo publicado sobre o assunto na última década. Posteriormente, foi feita uma análise em relação aos documentos oficiais, como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na busca de entender quais são as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de cada ano do ciclo da alfabetização em relação ao conteúdo da Língua Portuguesa, mais especificamente sobre a aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Básica. Ensino. Políticas Públicas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diferença entre registros pictográficos e ideográficos.....	14
Figura 2 - Exemplos de fonogramas.....	15
Figura 3 - Cartinha João de Barros	20
Figura 4 - Características dos métodos de alfabetização	20
Figura 5 - Cartilha Caminho Suave	21
Quadro 1 - Capacidades do eixo de escrita a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização.	30
Quadro 2 - Capacidades do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização.....	33
Quadro 3 - Descrição dos conteúdos do eixo Escrita.....	41
Quadro 4 - Descrição dos conteúdos do eixo Conhecimento Linguísticos e Gramaticais.	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCRITA.....	14
2.1 A história da alfabetização	18
2.2 A Psicogênese da Língua Escrita	23
3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	27
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	37
5 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	49
5.1 Expectativas dos documentos <i>versus</i> realidade das escolas públicas	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Embora a alfabetização seja um tema com uma grande quantidade de pesquisas dentro do campo da educação, ainda não há uma unanimidade entre os pesquisadores sobre quais são os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. Apesar dessas divergências, há uma certa concordância sobre o tema entre alguns autores (ASSOLINI; TFOUNI, 1999; KLEIMAN, 2001; SOARES, 2003; LEITE, 2013; MONTEIRO; SOARES, 2014) quando afirmam que a aquisição da leitura e da escrita deve ser compreendida como um processo social e que a alfabetização é um conceito plural que diz respeito às práticas sociais da leitura e escrita, envolvendo diversas práticas sociais e não apenas o domínio do código e das atividades de codificação e decodificação.

Essa pesquisa não buscou separar os conceitos de alfabetização e letramento, pois esses processos são simultâneos, indissociáveis e independentes, embora possuam suas especificidades e, portanto, dispõem de conhecimentos, habilidades e maneiras de aprendizagem diferentes (SOARES, 2003). A alfabetização engloba o sistema convencional, a escrita alfabética e ortográfica, inclui habilidades de codificação e decodificação, consciência fonológica e fonêmica e a identificação das relações grafema e fonema. Por sua vez, o letramento implica na imersão na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita e supõe o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever os diversos gêneros textuais em função das diferentes condições, objetivos e demandas sociais.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a alfabetização é um processo de aquisição do sistema convencional de escrita em seus aspectos alfabético e ortográfico, enquanto o letramento é caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades que possibilitam o uso desse sistema em situações de leitura e escrita, nas diversas práticas que envolvem a língua escrita, ou seja, é a capacidade de fazer o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2003). A separação entre esses dois conceitos é feita de maneira equivocada, pois

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema

convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2003, p.14, grifos do autor).

Isto significa que a alfabetização ocorre por meio de atividades de práticas sociais de leitura e escrita que, por sua vez, ocorre devido às relações grafema-fonema vistos na alfabetização.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2007), o Brasil se apresenta como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização há 50 anos. Essa afirmação pode ser exemplificada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PESQUISA...,2016) que mostrou que, em 2011, o Brasil continha 12,9 milhões de pessoas analfabetas, sendo a região Nordeste responsável por mais da metade (54%) do total de analfabetos com uma idade igual ou superior a 15 anos. Esses números mostram que a aquisição da leitura e da escrita ainda é um problema social muito grande para grande parte da população brasileira, em especial para as pessoas que dependem da escola pública.

O fracasso escolar pode ser entendido como o não atingimento por um aluno de metas e/ou habilidades esperadas para cada ano escolar. No Brasil, esse problema começou a ser visto com mais frequência a partir da década de 1980 quando a escola pública começou a se universalizar e, mesmo após 37 anos, essas questões ainda permanecem sem soluções. Isso porque as instituições escolares tendem a assumir uma visão de que a culpa pelo fracasso escolar é do aluno e de sua família e se isentam de qualquer responsabilidade quando um aluno não atinge uma meta estipulada.

A partir dessa realidade, o Governo Federal assumiu o compromisso de elaborar políticas públicas capazes de transformar a estrutura escolar, tanto nas formas de ensinar e organizar, como de desenvolver o currículo e criou ações, como a implementação do ensino fundamental de nove anos e o compromisso de todos os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) de melhorar a qualidade da educação brasileira para que todas as crianças exerçam seu direito de serem alfabetizadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013) foi uma dessas ações defendida por todos os entes federados afim de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o término do terceiro ano do ensino fundamental. É fundamentado por quatro princípios centrais: 1) o sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situação de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriadas pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler e escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito aos dois primeiros princípios (o sistema de escrita alfabético exige um ensino sistemático e que o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização) entende-se que o aluno deve concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, o terceiro ano, alfabetizado e escrevendo com autonomia. De acordo com o terceiro princípio, os conteúdos ensinados às crianças devem ser apropriados por elas, e não apenas vistos. Em relação ao quarto princípio, entende-se que tanto o cuidado com a criança e a ludicidade, ou seja, brincadeiras e jogos, devem fazer parte do processo de aprendizagem. Tais aspectos, entretanto, são vistos com mais frequência na educação infantil e são esquecidos no momento em que o aluno começa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) foi criada para auxiliar as escolas na criação dos currículos. A sua primeira versão foi elaborada em 2015 e, em 2017, foi publicada a terceira e última versão do documento. Na BNCC, as habilidades de alfabetização se encontram dentro do componente curricular Língua Portuguesa, que é composto por cinco eixos organizadores, são eles: Leitura, que engloba diferentes gêneros textuais e tem por função a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura; a Escrita, que diz respeito diretamente sobre as estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos; Oralidade, que é direcionada para as relações entre fala e

escrita e a produção de gêneros orais; os Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, que diz respeito aos conhecimentos gramaticais, regras e convenções de usos formais da língua, sistema alfabético de escrita, norma padrão e suas convenções, abordagem de categorias gramaticais e de convenções da escrita e, por fim, a Educação Literária, que tem como objetivo formar os alunos para que conheçam e apreciem textos literários de diferentes nacionalidades e épocas, proporcionando contato do estudante com diversos textos.

Essas propostas governamentais são maneiras do governo mostrar que tem compreensão de que deve-se assegurar que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental I. A apropriação do sistema de escrita alfabética implica

[...] não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p.66).

Além de conhecer e saber usar os valores sonoros de cada letra e de ter autonomia nos processos de codificação e decodificação, as crianças devem dominar grande parte das convenções ortográficas. Os documentos divergem quanto ao tempo destinado para a apropriação do sistema de escrita alfabética, pois, segundo a BNCC, essa apropriação deverá ser feita no primeiro e no segundo ano. Já, de acordo com o PNAIC, os alunos deverão se apropriar do sistema de escrita alfabética até o final do terceiro ano.

Portanto, entende-se que alfabetizar é um processo de grande complexidade, pois não significa apenas a aprendizagem da leitura e da escrita das palavras, mas também, o seu uso correto nas diversas práticas sociais vivenciadas, respeitando suas convenções e normas. Os programas governamentais, PNAIC (2013) e BNCC (2017), ao estipularem quais as expectativas de aprendizagem para cada ano escolar, reiteram que a aprendizagem do sistema de escrita alfabético e sua aquisição são direitos da criança e obrigação da escola.

Desse modo, o problema de pesquisa estudado nesse trabalho consistiu em conhecer quais são as expectativas dos programas federais de educação (PNAIC e BNCC) com relação à habilidade de escrita dos alunos, afim de entender qual é a

concepção do governo sobre a alfabetização, qual é o papel da escola e do professor durante esse processo de aquisição de conhecimento e quais são as possíveis medidas indicadas nesses documentos para combater os índices de fracasso escolar da escola pública brasileira.

O interesse pelo tema da pesquisa se deu através da minha participação no projeto de extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Dificuldade de Aprendizagem”, que existe desde 2013 sob a coordenação da orientadora desse trabalho Profa. Dra. Andréia Osti e que possibilitou meu contato com alunos de escolas municipais do primeiro ciclo do ensino fundamental I que ainda não haviam completado o seu processo de alfabetização. Assim pude conhecer a realidade de uma parcela das escolas públicas brasileiras que, em 2004, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicavam que 10,5% da população com mais de dez anos de idade era analfabeta, sendo o Nordeste a região apontada com os piores resultados em todas as faixas etárias com o percentual de 15,3% da população com mais de dez anos sem saber ler e nem escrever (IBGE, 2004).

O projeto, além de mostrar essa realidade que não fazia parte do meu cotidiano, possibilitou a discussão, em nossas reuniões, sobre qual é o real papel que a escola possui na sociedade atual em relação à alfabetização das crianças, qual é a clientela que a escola pública atende atualmente e o que podemos fazer como futuras professoras para reverter esse quadro de fracasso escolar.

Para responder à pergunta-problema desse trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa que, ao contrário da pesquisa quantitativa, tem como foco o estudo de um grupo social e não de dados numéricos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). No campo da educação, esse tipo de pesquisa começou a ser utilizada de modo mais expressivo a partir de 1980, pois tornou-se necessário aumentar a compreensão acerca de temas e assuntos da área da educação (BODGAN; BIKLEN, 1994). Atualmente, ela é muito utilizada em pesquisas que se interessam no estudo de um determinado objeto que considera todos os fatores que fazem parte de sua rede de relações sociais.

A metodologia utilizada na realização desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p.50), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A escolha da pesquisa

bibliográfica se deu pela possibilidade de analisar um grande número de opiniões e posicionamentos sobre um problema (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), que no caso dessa pesquisa, foi o estudo das expectativas governamentais em relação às habilidades relacionadas à escrita a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I.

A pesquisa bibliográfica é uma das metodologias mais utilizadas na escrita de trabalhos e pesquisas, porém, muitas vezes sem a seriedade que ela necessita. É muito comum a pesquisa bibliográfica ser confundida com a revisão bibliográfica e o motivo disso é porque

[...] falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

A pesquisa bibliográfica é composta de diversas etapas, dentre elas, o levantamento bibliográfico (GIL, 2002). Em relação à essa etapa, esta se constituiu na procura de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema da pesquisa publicados nos últimos dez anos. Inicialmente, as bases consultadas foram o Scielo e a Capes, porém, devido ao pequeno número de pesquisas encontradas relacionadas ao tema desse trabalho, a busca foi ampliada para outras bases referentes ao campo da educação. Após o término da fase do levantamento bibliográfico, o material coletado foi analisado com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, tipo de participantes, objetivos, instrumentos e principais resultados para que pudesse ser feita uma análise mais profunda sobre o material coletado de modo que as contribuições desses trabalhos pudessem ser entendidas de uma maneira mais clara. Depois dessa análise, foram escolhidos os trabalhos mais relevantes para a composição dessa pesquisa para que a redação normatizada da pesquisa pudesse ser feita.

Quanto à estrutura, esta pesquisa está organizada da seguinte maneira. Na seção 1 apresenta-se, de uma maneira breve, a história da escrita, a história do ensino e concepção da alfabetização e as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) sobre o desenvolvimento da escrita das crianças.

Na segunda e a terceira seções estão explicadas as implicações, criações implantações e concepções que o PNAIC e a BNCC, respectivamente, possuem sobre alfabetização e as expectativas das aprendizagens relacionadas à aquisição da escrita pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Por fim, na quarta seção, apresenta-se uma comparação entre os dois documentos, destacando as principais semelhanças e diferenças, além de uma comparação entre o que é esperado em relação à aquisição da escrita, segundo esses dois documentos, e o que foi observado em duas pesquisas feitas que focavam a escrita de crianças dos anos finais do ensino fundamental I. As pesquisas foram escolhidas de acordo com a aproximação entre o tema do estudo e desse trabalho.

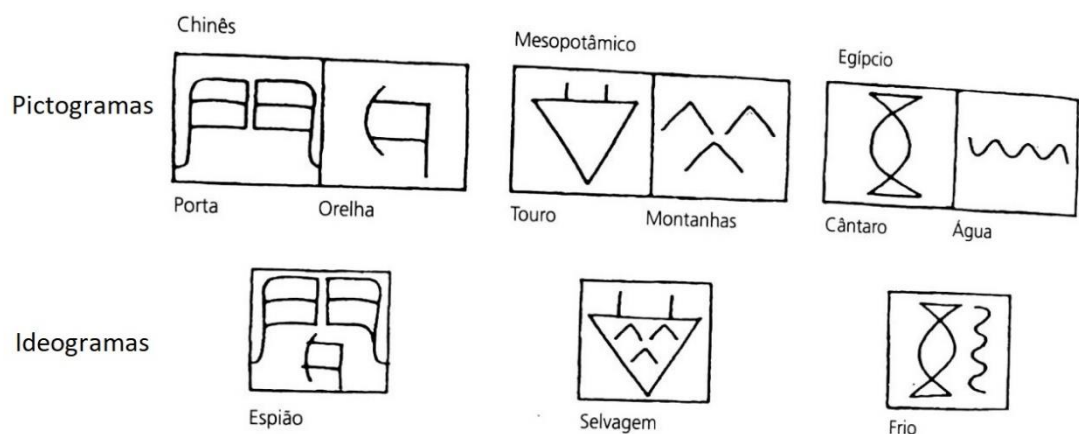
Durante a busca por trabalhos que pudessem ser relevantes para essa pesquisa, foi notado que existem poucas publicações que possuem como foco a escrita das crianças. Devido a isso, apenas um dos trabalhos utilizados aqui, Santos-Befi (2013), foi encontrado em uma das bases propostas inicialmente para a realização da pesquisa bibliográfica dessa pesquisa (SciELO). O segundo estudo escolhido, Zacharias (2016), foi encontrado após a ampliação das bases de dados, nos anais do 20º Congresso de Leitura, realizado em 2016 na cidade de Campinas e organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) com o apoio da faculdade de Educação da Unicamp.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCRITA

É possível dizer, de uma forma bastante resumida e simplificada, que a escrita passou por três grandes fases de evolução: a fase pictográfica, a ideográfica e a fonográfica, respectivamente. Os primeiros registros dos quais se têm conhecimento são as pinturas rupestres, que surgiram há 30.000 a.C. Não é fácil afirmar onde surgiram esses desenhos, pois existem registros da arte rupestre em diversas partes do mundo, como na França, Espanha, África do Sul e até no Brasil (CAGLIARI, 2009). Esses desenhos eram feitos em pedras e parede, como tinta, eram misturados sangue, folhas e argila e, para pintá-los, eram utilizados chifres e ossos de animais.

Pode-se dizer, então, que as pinturas rupestres eram uma forma de comunicação pictórica, isto é, um modo de transmitir ideias por meio de desenhos fiéis ao objeto/natureza. Posteriormente, os desenhos passaram a não ter mais a preocupação de serem fiéis àquilo que seria representado e assim surgiram os ideogramas (formas de desenhos mais simplificadas, mas que ainda eram utilizadas para a representação de objetos e ideias). A Figura 1 a seguir ilustra o que acabamos de mencionar.

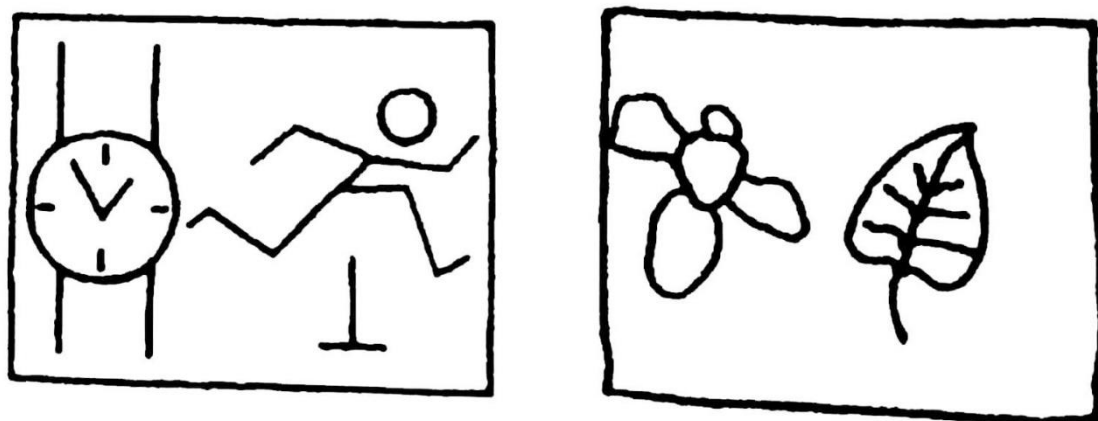
Figura 1 - Diferença entre registros pictográficos e ideográficos



Fonte: Frutiger (1999, p.90).

Por sua vez, os ideogramas deram origem à fonografia, ou seja, a representação dos sons da língua falada por meio de sinais, tal como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Exemplos de fonogramas



Fonte: Frutiger (1999, p.92).

Diferentemente dos ideogramas, que representam uma ideia ou um objeto, os fonogramas representam um som. No caso mostrado na Figura 2, no primeiro quadrinho, está representada a palavra *ursprung* (que significa origem em alemão) através da junção dos desenhos relógio (*uhr*) e salto (*sprung*). Já no segundo quadrinho, o desenho da abelha (em inglês, *bee*) e da folha (*leaf*) formam a palavra *belief*, que, em português, quer dizer crença. (FRUTIGER, 1999).

Foi na Suméria, por volta de 4.000 a.C que surgiu um dos princípios que mudou completamente a história da escrita: a fonetização, isto é, “tornar a imagem num som de fala” (FISCHER, 2009, p.27). Embora tenha sido uma evolução grande, os desenhos ainda dependiam do referencial de um objeto externo para que o pictograma fosse feito e seu som, verbalizado. Entretanto, com a fonetização surgiu uma “relação especial entre um objeto, sua representação gráfica e seu valor ou sugestão fonética” (FISCHER, 2009, p.29). A importância da fonetização foi tanta que, com o passar do tempo, os pictogramas deixaram de ser fiéis aos objetos que estavam representando, mas seu valor fonético permaneceu. Assim, os pictogramas passaram a ser símbolos.

Além disso, foi na Suméria também que surgiu o princípio *rébus*, que consistia na decomposição das palavras em sons, representados por uma imagem para cada sílaba. Esse princípio foi difundido para diversos lugares, dentre eles, o Egito, que emprestou da Suméria, além do princípio *rébus*, alguns aspectos relacionados à escrita, como a logografia (escrita da palavra), a fonografia e a linearidade com sequência (FISCHER, 2009). O princípio *rébus* originou duas escritas: a escrita cuneiforme da Mesopotâmia (por volta de 3300 a.C.) e os hieróglifos egípcios (por volta de 3000 a.C.). Cada uma, porém, foi criada de acordo com as necessidades de seus idiomas.

A escrita cuneiforme recebeu esse nome porque era feita em objetos com formatos de cunha. Nessa escrita, eram feitos símbolos que representavam as sílabas inteiras, diferentemente dos egípcios que escreviam somente letras. A direção da escrita também era diferente, eram feitas da esquerda para a direita, horizontalmente em linhas e colunas (FISCHER, 2009). Apesar da maior parte dos registros terem a finalidade de contagem, foi com essa escrita que a literatura surgiu, uma vez que os textos literários mais antigos do mundo, como poemas e narrativas, apareceram nessa época.

Os egípcios também elaboraram novos instrumentos para a escrita, sendo o mais importante deles a acrofonia, que consistia no “uso de um hieróglifo para representar só a consoante inicial de uma palavra” (FISCHER, 2009, p.35). Desse modo, esse princípio

[...] além de permitir uma grande simplificação no número de letras, trazia de forma óbvia como se devia proceder para ler e escrever. Uma vez identificada a letra pelo nome, já se tinha um som para ela. Juntando os sons das letras das palavras em sequência, tinha-se a pronúncia de uma dada palavra – o que, feito os devidos ajustes, dava o resultado final de sua pronúncia; e, pronunciando, o significado vinha automaticamente (CAGLIARI, 1998, p.16).

Esses ajustes que tinham de ser feitos na pronúncia das palavras citados acima devia-se ao fato da escrita egípcia ser composta apenas por consoantes, ou seja, não havia vogais. Mas, mesmo assim, esse é considerado o primeiro alfabeto do mundo.

As vogais foram surgir somente com os gregos. O povo grego “emprestou” duas formas de escritas diferentes: a escrita silábica, por volta de 2000 a.C. dos biblos, e a escrita alfabética, por volta de 1000-900 a.C dos fenícios. A escrita alfabética se

expandiu amplamente pelo território grego e abriu portas para um jeito totalmente novo de escrever. Segundo Fischer (2009, p.111-112) “usando consoantes e vogais juntos dessa forma, reproduziram a fala mais fielmente do que qualquer sistema inventado antes ou depois”.

Os gregos continuaram seguindo o princípio acrofônico, porém mudaram os nomes das letras do alfabeto, passando a chamarem alfa, beta, gama, delta, épsilon, e assim por diante. Num primeiro momento, a escrita era feita da direita para a esquerda ou alternando a ordem. Foi a partir do século IV a.C. que a direção da escrita passou a ser da esquerda para direita em linhas sucessivas.

A cultura grega foi apropriada pelos etruscos que, posteriormente, foi apropriada pelo povo romano. Os romanos mudaram os nomes das letras, pois pensavam que as letras não precisavam ter nomes especiais, uma vez que “[...] era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela” (CAGLIARI, 1998, p.17). Foi a partir desse momento que as letras passaram a ter os nomes tal como conhecemos hoje.

Além disso, os romanos introduziram no alfabeto as letras “c”, “k”, “q” e “g”. A criação da letra “g” foi feita a partir da letra “c” à qual foi apenas acrescentada um traço. Além disso, foi reconhecido que “a única diferença entre os dois sons era um contraste entre o surdo (C) e o sonoro (G)” (FISCHER, 2009, p.128). A posição das letras “g” e “z” no nosso alfabeto atual foi pensada pelos romanos, afinal eles quem decidiram que a letra “g” iriam ser a sétima letra do alfabeto e que a letra “z”, devido ao seu pouco uso, iria ser a última.

O latim tem muita importância na história da escrita porque foi através de sua disseminação, causada pela expansão do império romano e do cristianismo, que diversas outras línguas surgiram, dentre elas, o português. Apesar das modificações feitas de acordo com a necessidade de cada povo, “todas as escrituras derivadas do latim compartilham a característica distintiva de uma letra = um som (vogal ou consoante)” (FISCHER, 2009, p.132).

2.1 A história da alfabetização

Para Cagliari (1998), a invenção da alfabetização se deu junto com a invenção da escrita, uma vez que quando se criava um sistema de escrita, também era criado as regras de decifração desse sistema.

Na Antiguidade, o ensino da alfabetização feito nas escolas era voltado exclusivamente para o trabalho, ou seja, só aprendia na escola quem fosse se tornar escriba (CAGLIARI, 1998). A aprendizagem da leitura e da escrita era realizada através da leitura e da cópia. Num primeiro momento, os alunos liam palavras e depois as copiavam. Posteriormente, passavam a fazer mesma atividade com os textos conhecidos do período e, só então, os alunos podiam, de fato, produzir um texto. Devido às necessidades sociais, as pessoas que não iam para a escola também aprendiam a ler e a escrever, porém, o ensino dessas pessoas era através de uma transmissão informal de conhecimentos feita entre a própria população. Na Grécia, após a consolidação do uso do alfabeto, a leitura e a escrita caiu no uso da população, o que influenciou na criação de escolas do alfabeto.

Na Idade Média, a aprendizagem da leitura e da escrita ocorria dentro do âmbito familiar. Passou a ser uma atividade escolar somente com o surgimento de diferentes formas de grafar as letras. Até então, a escrita só possuía uma forma de representação através das letras capitais (maiúsculas). Mas, surgiram as letras minúsculas que, embora fossem uma forma diferente de escrever a letra, não alterava o seu valor fonético. Foi nesse período em que a ortografia se tornou ainda mais importante, pois “[...] além de servir para neutralizar a variação linguística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação gráfica das próprias letras” (CAGLIARI, 1998, p.19).

A expansão do uso da imprensa no período Renascentista fez com que o número de leitores aumentasse nessa época na Europa. Essa preocupação com a formação de leitores se refletiu no aumento do número de alunos dentro das salas de aulas. Assim, para que o professor pudesse dar conta de alfabetizar tantas crianças ao mesmo tempo, foram criadas as cartilhas, que possuíam, na grande maioria das vezes, um ensino voltado para a religião. Foi com essa nova forma de ensinar que

houve a dicotomização entre a leitura e a escrita, uma vez que a leitura priorizava temas religiosos e a escrita, o trabalho (CAGLIARI, 1998).

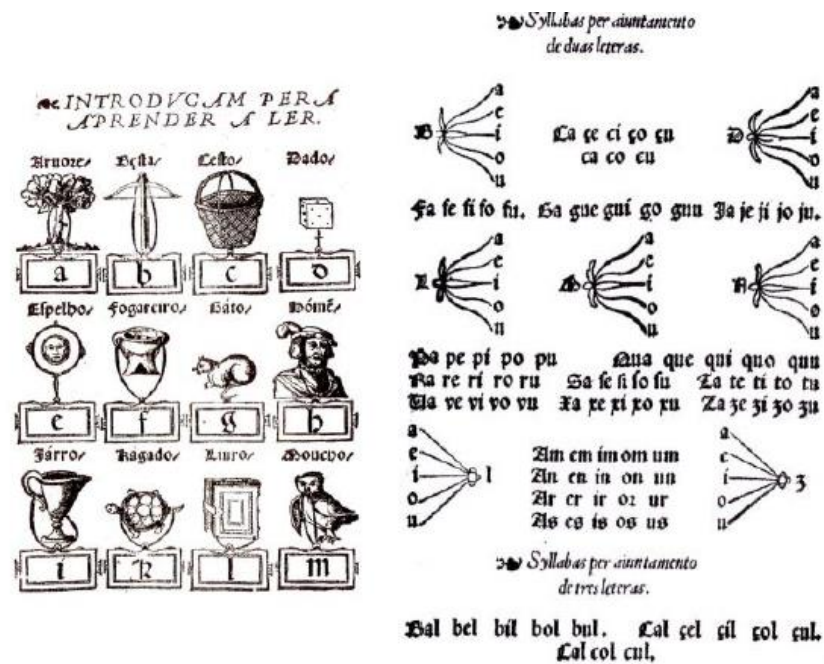
A revolução industrial provocou diversas mudanças significativas no ensino da alfabetização, como o ensino mútuo, a responsabilização da escola pela educação das crianças, a inclusão da alfabetização como disciplina escolar, o cumprimento de um calendário escolar, a divisão do ensino em lições e o surgimento do método bá-bé-bi-bó-bu como forma de ensino. (CAGLIARI, 1998). Entretanto o ensino da época ainda não era universal e somente os alunos das classes privilegiadas financeiramente tinham acesso à escola.

No Brasil, até o século XVIII, as cartilhas utilizadas nas escolas eram trazidas de Portugal. Isso significa que os alunos aprendiam a ler e a escrever o português e a ortografia utilizados em Portugal. Uma das primeiras cartilhas utilizadas aqui no Brasil foi a “Cartinha” (1876) de João de Barros em que

[...] a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave, para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas “taboas” (ou tabuadas), as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita (CAGLIARI, 1998, p.22).

Nesse modelo, o que importava era apenas a decodificação das palavras, sendo a ortografia completamente ignorada, segundo CAGLIARI (1998), tal como se pode observar na Figura 3.

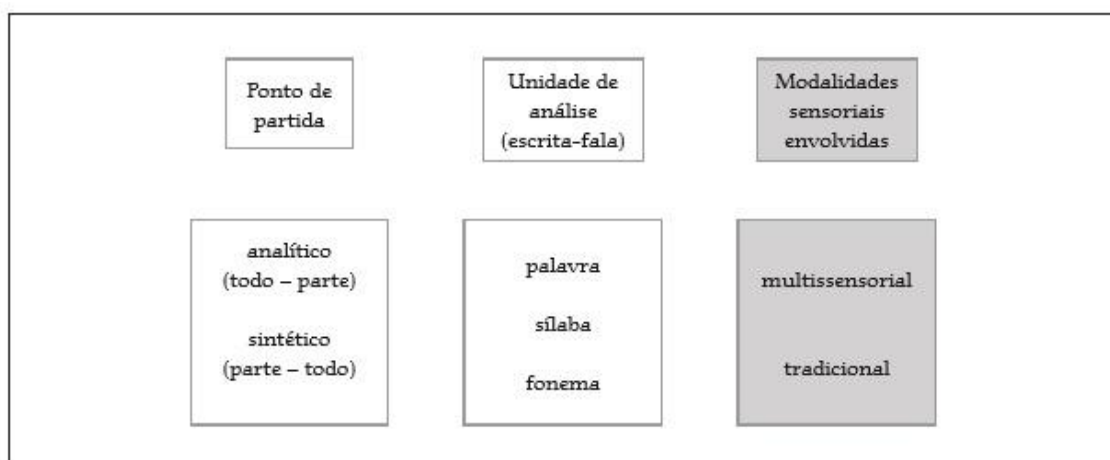
Figura 3 - Cartinha João de Barros



Fonte: Silva; Jesuita (2013, p.79).

Diversas cartilhas foram trazidas, e mais tarde produzidas, aqui no Brasil. É válido ressaltar que não havia uma metodologia padrão nas cartilhas, algumas seguiam o método sintético e outras o método analítico. A Figura 4 ilustra as diferenças entre os métodos mencionados:

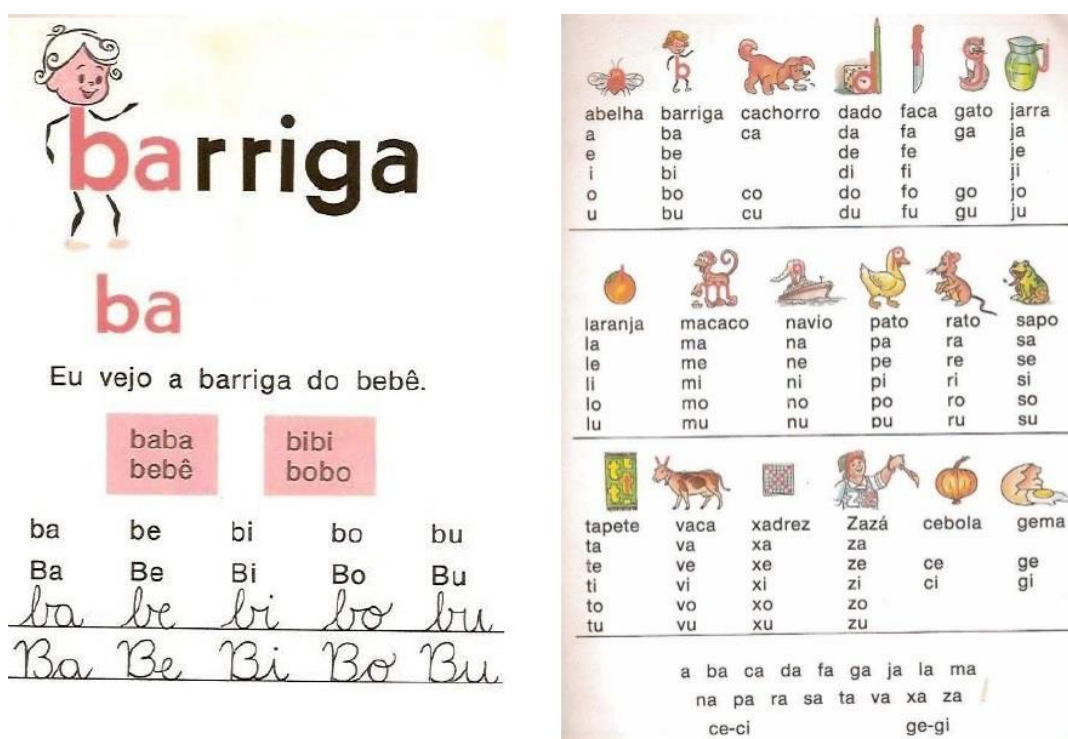
Figura 4 - Características dos métodos de alfabetização



Fonte: Sebra; Dias (2011, p. 308).

Como pode ser observado, no método sintético, o ensino começa das unidades mínimas das palavras, ou seja, das letras ou sílabas para a palavra inteira ou textos. Já no método analítico, o ensino começa por textos, frases ou palavras e segue até a unidade mínima da palavra. No Brasil, haviam diferentes cartilhas, como a “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima, cuja primeira edição foi lançada em 1948, que diziam seguir o método misto, ou seja, propunham o método sintético e analítico simultaneamente, como pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 - Cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima ([198-], p.34-70).

A Figura 5 mostra duas páginas da cartilha Caminho Suave. Na primeira, é possível notar que a cartilha segue o método silábico, pois, apresenta o nome de todas as letras do alfabeto e, logo em seguida, começa a trabalhar com a formação de sílabas, se tratando, portanto, de um método sintético. Na segunda foto, entretanto, a autora mostra as famílias silábicas a partir da decomposição de uma palavra, característica do método analítico. Outro ponto marcante que pode ser observado na cartilha, é que autora faz uma associação entre a letra a ser aprendida e um desenho

iniciado por essa letra. No caso da imagem, podemos ver que foi feita uma associação entre a letra “b” e o desenho de uma “barriga”.

Cagliari (1998) afirma que a característica das cartilhas mudou ao longo do tempo, pois até ano de 1950, as cartilhas priorizavam a leitura, mas depois passaram a enfatizar a escrita do aluno. Nesse momento, “[...] a atividade escolar deixou de privilegiar a aprendizagem e passou a cuidar quase que exclusivamente do ensino – aquilo que o professor deveria fazer em sala de aula” (CAGLIARI, 1998, p.26).

Na década de 1980, com a universalização do ensino público, a escola passou a enfrentar índices altíssimos de reprovação. Foi criado então, junto com as cartilhas para os alunos, o manual do professor, que eram basicamente roteiros que o professor deveria seguir na sala de aula (CAGLIARI, 1998). Contudo, isso não foi suficiente para reverter as altas taxas de reprovação na escola pública. A psicologia então, que era muito popular nas universidades, passou a realizar estudos na área da educação. Teorias foram criadas para tentar explicar o fracasso escolar e, dentre elas, a Teoria da Carência Cultural, que afirmava que as privações culturais enfrentadas pelas crianças pobres nos ambientes que viviam geravam deficiências de ordem cognitiva, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que impossibilitava o sucesso desses alunos na escola (SAWAYA, 2002).

Sob esse pretexto preconceituoso de carência cultural surgiu o chamado período preparatório, que precedia a alfabetização, “[...] no qual as crianças seriam treinadas nas habilidades básicas até ficarem “prontas” para se alfabetizarem” (CAGLIARI, 1998, p.28). Foram elaborados testes que buscavam verificar se as crianças apresentavam o nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os testes eram uma forma de “[...] classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p.9).

Contudo, a implementação do período preparatório não foi capaz de reverter o quadro de fracasso escolar, uma vez que 50% dos alunos eram reprovados no final da primeira série.

No início do século XXI, em especial na primeira década, foi observada uma

[...] tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de

objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas (MORTATTI, 2011, p.2).

Desse modo, no ano 2010 foi realizada a primeira edição Seminário Internacional Sobre a História do Ensino de Leitura e Escrita na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, organizado pela Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, que tinha como objetivo a reflexão e discussão sobre os estudos e pesquisas em torno da história da alfabetização que haviam sido feitos nessa área até o momento, quais eram as principais características desses estudos e o que poderia ser feito para que os estudos nesse campo avançassem cada vez mais (MORTATTI, 2011).

2.2 A Psicogênese da Língua Escrita

Na década de 1980, chegou ao Brasil um estudo feito pela argentina Emília Ferreiro e pela espanhola Ana Teberosky denominado no Brasil como Psicogênese da Língua Escrita (1979), cujo tema mudou completamente a forma como era visto o processo de aprendizagem da criança, uma vez que a pesquisa trazia uma nova concepção acerca do processo de aprender, deixando de priorizar como o professor deveria ensinar e passando a enfatizar a maneira que os alunos aprendiam, afirmando que esses possuíam um papel ativo em seus processos de aprendizagens (FERREIRO, 2010).

Esse estudo também mudou a forma como a escrita era entendida. Segundo as autoras, a escrita pode ser vista de duas formas diferentes: como uma representação da linguagem ou como um código. Quando pensamos em um sistema de representação de linguagem (como a escrita) devemos ter em mente que esse sistema foi elaborado através de um processo histórico e social e que

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. Uma representação X não é igual à realidade de R que representa (se assim for, não seria uma representação mas uma outra instância de R) (FERREIRO, 2010, p.14).

A construção de um código, por sua vez, é diferente porque o criador não precisa inventar novas letras ou números. Por exemplo, quando Samuel Morse inventou o código Morse ele apenas transformou as letras e números já existentes em pontos e traços (FERREIRO, 2010).

Apesar do sistema alfabético de escrita (SEA) já ter sido construído, a aprendizagem desse sistema pelas crianças não pode ser vista como a aprendizagem de um código porque os obstáculos pelos quais as crianças passam no momento da aprendizagem das letras e dos números “[...] são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas” (FERREIRO, 2010, p.16). Ou seja, para fazer uso do sistema de escrita alfabético, a criança precisa compreender a forma como foi construído, suas normas e convenções.

Outra contribuição do estudo da Psicogênese da Língua Escrita que ainda é muito utilizada pelos professores nas salas de aulas, diz respeito às fases da escrita. Para as autoras, toda criança passa por quatro fases, ou como as autoras chamam, hipóteses de escrita, no decorrer do processo evolutivo de sua escrita. A primeira é a hipótese pré-silábica, em que a criança ainda não tem conhecimento de que a escrita representa o que falamos e nem de como se dá essa representação (FERREIRO, 2010). De início, a criança dessa fase não sabe diferenciar a letra de outros símbolos, mas, com o passar do tempo, ela vai descobrindo que

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 da 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; (MORAIS, 2012, p. 51)

A segunda fase da escrita é denominada de hipótese silábica. É muito comum esta etapa ser subdividida em duas: a hipótese silábica sem valor sonoro e hipótese silábica com valor sonoro. Nessa fase, a criança já entende que a escrita representa as palavras que falamos, mas acha que essa representação é feita pelo registro de

uma letra para cada sílaba falada. Num primeiro momento, as letras registradas por uma criança não têm relação com o valor sonoro das sílabas orais (hipótese silábica sem valor sonoro). Depois, a criança passa a registrar as letras de modo que essas correspondam a um dos sons que formam uma certa sílaba oral (MORAIS, 2012). Na maioria das vezes, a criança representa as sílabas com as vogais.

Com o passar do tempo, a criança na fase silábica entra em conflito ao escrever palavras, pois não entende como palavras distintas, como “bala” e “pata” podem ser representadas da mesma maneira “a a”. Desse modo, a criança percebe que não é possível escrever palavras somente com a vogais e que é necessário colocar mais letras para escrever corretamente (FERREIRO, 2010). Essa hipótese é chamada de silábica-alfabética, considerada como uma fase de transição entre a fase anterior (silábica) e a posterior (alfabética). É nessa fase que a criança começa a ter um domínio maior entre as correspondências entre grafema e fonema. Segundo Morais (2012, p.63) “as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, “a salvo” do fracasso escolar que gera analfabetismo”.

Por fim, a última hipótese de escrita é a fase alfabética em que a criança já segue o princípio alfabético para escrever, ou seja, representa cada som falado por uma letra, mas ainda comete inúmeros erros ortográficos. Contudo, a chegada do aluno nessa fase de escrita não significa que ele está alfabetizado, pois a alfabetização é o “[...] resultado de um cuidadoso processo de ensino aprendizagem, agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim das convenções som-grafia [...]” (MORAIS, 2012, p. 65). Além disso, é preciso que o aluno esteja, de fato, alfabetizado, é preciso que tenha familiaridade com diversas situações de leitura e escrita.

O processo de alfabetização deve ser pautado em alguns fatores, tais como: as características do objeto de conhecimento que, nesse caso é a escrita, e a forma como o professor e o aluno entendem esse objeto (FERREIRO, 2010). A maneira como um professor entende a escrita possui muita influência sobre sua prática pedagógica, pois

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2010, p.19).

No Brasil, essas ideias passaram a ser muito utilizadas pelo Ministério da Educação em documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), contudo, muitas vezes com um entendimento errôneo e incompleto sobre a teoria, o que pode ter sido um dos fatores que contribuiu ainda mais para as altas taxas de fracasso escolar no Brasil.

3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para entender como ocorreu a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é preciso compreender a situação em que o Brasil estava vivendo naquela época no que diz respeito à educação. Em 2010, os dados do Censo Demográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostraram que haviam mais de 13 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos, sendo o Nordeste a região com a maior taxa de analfabetismo, com 19,1%. Em relação às crianças de 10 anos ou mais, os dados do Censo mostraram que, em 2010, 9% das crianças dessa faixa etária de todo o território nacional eram analfabetas (IBGE, 2010).

Em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgou que 7,9% das crianças com 10 ou mais anos de idade de todo o Brasil eram analfabetas e o Nordeste foi novamente a região com a maior taxa (15,3%). A região com o menor percentual foi o Sudeste, que contabilizou 4,4% de suas crianças como analfabetas (IBGE, 2011). Em 2012, esse percentual aumentou, uma vez que o Brasil apresentou um percentual de 8,0% de crianças com 10 anos ou mais analfabetas. A região Nordeste apresentou um percentual de 15,8 e, mais uma vez, foi a região que possuiu a maior taxa de analfabetismo. A região Sudeste apresentou o mesmo percentual do ano anterior, mas deixou de ter o menor índice e deu lugar a região Sul, que registrou 4,1% de crianças analfabetas. (IBGE, 2012).

A partir desses índices começaram a ser pensadas maneiras de diminuir essas taxas de analfabetismo e uma das alternativas governamentais que surgiram foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, uma política pública voltada para a formação de professores alfabetizadores que conta com a participação de todos os entes federados: União, Estados, Municípios e Distrito Federal que, ao aderirem ao programa, se comprometem a alfabetizar todas as crianças até o fim do terceiro ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e realizar avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Pacto foi lançado no ano de 2012 pela presidente Dilma Rousseff. Num primeiro momento, o PNAIC foi criado para atender apenas os estados do Nordeste e o Pará, da região Norte, devido aos seus altos índices de analfabetismo. Entretanto, o então ministro da educação, Aloísio Mercadante, afirmou que o programa deveria abranger todos os estados do Brasil. Assim, o PNAIC foi implementado em 2013 em todo o território nacional e ficou conhecido como “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da educação – MEC”. (BRASIL, 2015, p.21)

O programa tem como meta alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Suas ações são pautadas em 4 eixos:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2015, p.10)

O primeiro eixo diz respeito à discussões e debates que focam em um processo de alfabetização que vá de encontro com a concepção de letramento, de modo a garantir que os direitos de aprendizagem ocorram plenamente no ciclo da alfabetização. Por sua vez, o segundo eixo refere-se aos livros didáticos, jogos e outros tipos de materiais que são enviados pelo governo para as escolas. As avaliações sistemáticas dizem respeito às avaliações que os professores podem realizar com seus alunos durante o ciclo de alfabetização e as avaliações externas, como a Prova Brasil, que são aplicadas para os alunos do terceiro ano do ensino fundamental e visam analisar o nível de alfabetização de cada escola. Por fim, o último eixo é relacionado ao trabalho em conjunto dos órgãos federais, estaduais e municipais para que o programa funcione da melhor maneira possível.

Para o PNAIC, a concepção de alfabetização deve ir de encontro com a de letramento, ou seja,

[...] entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso

desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (BRASIL, 2015, p.21)

Entretanto, o programa não propõe um método específico para os professores seguirem, pelo contrário, nos cadernos de formação são apresentadas diversas metodologias, além de sugestões de atividades que possam ajudar o professor a desenvolver seu trabalho em sala de aula, levando em consideração as características de sua classe e de seus alunos individualmente.

O Pacto defende a criação de um currículo comum, no qual esteja estabelecido conteúdos comuns a serem ensinados para as crianças, porém, sem menosprezar as diferenças e valores culturais e regionais. Para o documento, o currículo é visto como “[...] norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens” (BRASIL, 2015, p.16-17), além disso, “delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015, p.16-17).

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, esta não possui conteúdos definidos, como a Matemática, mas sim eixos norteadores. O Pacto apresenta quatro eixos norteadores da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e escrita. A Leitura diz respeito às capacidades relacionadas à alfabetização, como a decodificação do texto e às capacidades relacionadas à imersão da criança no mundo letrado, como a compreensão do texto e produção de inferências. O eixo Oralidade trabalha com a criança a ideia de que cada situação social demanda um jeito de falar próprio, além do aluno aprender a língua padrão e compreender que o seu modo de falar, que muitas vezes diverge do modo padrão, também é correto.

O terceiro eixo diz respeito aos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, das regras e convenções da leitura e da escrita (alinhamento, direção da leitura, etc.) e das regras ortográficas da língua portuguesa (relação entre grafema e fonema, acentuação, etc.). Por sua vez, o eixo Escrita, que é o foco desse trabalho, diz respeito às capacidades que o aluno deve ter para

dominar a escrita, desde as primeiras tentativas de escrita até a produção de textos de maneira individual e autônoma. (BRASIL, 2008). A escrita é vista como uma

[...] ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a um leitor (BRASIL, 2008, p.46).

No Pacto, há dois eixos que trabalham com a escrita, o eixo Produção Escrita e a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. No caderno de avaliação do Pacto (BRASIL, 2012) estão detalhadas as capacidades de cada eixo que devem ser apropriadas ao final de cada ano do ciclo da alfabetização. No Quadro 1 abaixo, serão descritas as capacidades do eixo de Produção Escrita para que seja possível fazer uma reflexão sobre o que Pacto propõe.

Quadro 1 - Capacidades do eixo de escrita a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização.

Eixo Produção de texto escrito			
Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever com legibilidade	X	X	X
Adequar o texto aos propósitos da situação da escrita	X	X	X
Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	X	X	X
Escrever texto com segmentação	X	X	X

Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			X
Estruturas parágrafos e períodos do texto (morfossintaxe)			X
Pontuar o texto			X
Usar letra maiúscula			X
Escrever com correção ortográfica			X
Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			X

Fonte: Brasil (2012, p.34). Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 1 acima exposto, espera-se que, ao final do primeiro ano, o aluno seja capaz de escrever de maneira legível, isso quer dizer o aluno deve escrever palavras de forma que o professor consiga entender o que está escrito. Uma maneira de auxiliar os alunos a atingirem essa capacidade é trabalhar a coordenação motora deles, pois esses exercícios vão ajudá-los a se apropriar das formas das letras, melhorando a sua caligrafia, promovendo uma escrita mais automatizada e uma rápida identificação das letras. (SEBRA; DIAS, 2011). O aluno também deve conseguir produzir um texto de acordo com os objetivos pedidos, mas é importante que o professor corrija a produção textual de seu aluno levando em consideração somente

esses objetivos. Por exemplo, se a proposta do professor for verificar se o texto do aluno possui sentido, o docente terá que deixar de lado os outros aspectos de correção, como a ortografia, pontuação, entre outros. O professor pode e deve prestar atenção nesses outros aspectos para observar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e pensar em uma possível intervenção, mas não deverá utilizá-los como critérios de correção.

O Quadro 1 também mostra que espera-se que o aluno saiba distinguir as características de alguns gêneros textuais, porém, o Pacto não especifica quais gêneros devem ser trabalhados. A única orientação é que de o professor utilize gêneros dos quais os alunos já possuam familiaridade e que sejam significativos para eles, pois, caso contrário, os alunos não vão ser capazes de utilizar seus conhecimentos prévios no momento da produção (BRASIL, 2012). Quanto à saber utilizar espaços na hora da escrita, a única orientação do Pacto sobre essa capacidade é que ela deve ser trabalhada nos três anos do ciclo da alfabetização. Entretanto, acreditamos que refere-se à capacidade do aluno saber utilizar espaços entre as palavras e de conseguir segmentar as palavras, quando preciso, corretamente.

Já no segundo ano, espera-se que as crianças aprofundem as habilidades do ano anterior com um maior nível de dificuldade, ou seja, todas as capacidades trabalhadas devem ter um grau de complexidade maior que do ano anterior. Se no primeiro ano foram trabalhados gêneros textuais mais fáceis e de conhecimento dos alunos, nessa etapa pode ser iniciado um trabalho com gêneros desconhecidos e mais complexos.

No terceiro ano, o aluno deve saber utilizar mecanismos para que o texto fique com sentido entre um parágrafo e outro, saber como organizar os parágrafos e os períodos do texto, utilizar as convenções ortográficas, como pontuação e uso da letra maiúscula, utilizar um vocabulário adequado para o tipo de texto escrito e escrever sem erros ortográficos. Nessa etapa, o professor pode aumentar seus critérios na hora de avaliação, podendo utilizar mais de um critério, previamente estabelecido, na hora de corrigir a produção escrita de seus alunos.

O segundo eixo da Língua Portuguesa que diz respeito à escrita é o de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cujas habilidades também serão descritas aqui.

Quadro 2 - Capacidades do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização.

Eixo Apropriação do sistema de escrita alfabético			
Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome	X		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	X		
Diferenciar letras de números e outros símbolos	X		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros	X		
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	X		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	X		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho	X		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas	X		

Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições	X		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	X		
Ler ajustando a pauta sonora ao escrito	X		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais		X	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos		X	
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler sozinho palavras e textos		X	
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos		X	

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais (por exemplo, R e RR, C e QU, G e GU, etc.) entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro			X
---	--	--	---

Fonte: Brasil (2012, p.44). Elaborado pelo autor.

Levando em consideração as hipóteses da Emília Ferreiro, espera-se que, ao final do primeiro ano, os alunos tenham avançados da hipótese pré-silábica e estejam na hipótese silábica e também que compreendam o funcionamento da escrita alfabética (BRASIL, 2012).

Ao final do segundo ano, espera-se que o aluno já tenha alcançado a hipótese alfabética e consolide seus conhecimentos sobre as correspondências entre grafema e fonema e, no final do terceiro ano do ciclo da alfabetização, o aluno deve ter domínio sobre as correspondências grafo-fônicas mais complexas e deve “desenvolver alguns conhecimentos sobre regras ortográficas” (BRASIL, 2012, p.44) para que assim cumpra a meta do Pacto e termine o ano alfabetizado. Entretanto, o Pacto não especifica quais são os conhecimentos ortográficos que as crianças devem ter ao final do terceiro ano do ensino fundamental ou se esses conhecimentos se referem apenas às habilidades ortográficas descritas nos quadros das capacidades a serem adquiridas.

Essas são as capacidades que os alunos devem aprender até o final do ciclo de alfabetização segundo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Após a implementação do Pacto, o índice de alfabetização, que foi de 8% no ano de 2012 (IBGE, 2012), passou a ser 7,9% em 2013 (IBGE, 2013), caiu para 7,7% em 2014 (IBGE, 2014) e para 7,4% em 2015 (IBGE, 2015).

É importante ressaltar que o programa definiu essas capacidades para serem trabalhadas, porém, não impôs um método para o professor seguir. Em seus cadernos

de formação, o programa oferece discussões para que o professor siga um trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, o que quer dizer que o trabalho em sala de aula deve favorecer a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita com propostas que tenham significados para eles. Além disso, é reiterado diversas vezes a importância do professor conhecer a turma com a qual está trabalhando e respeitar os limites e diferenças de todos para que seja cumprido o direito da criança de aprender.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que busca estabelecer todos os conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo de todas as etapas da educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sua primeira versão publicada em 2015 para consulta pública e todas as contribuições ajudaram a construir a segunda versão do documento, que foi publicada em maio de 2016. Essa segunda versão também foi colocada para discussão e debate organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todos os estados brasileiros e ajudou na construção da terceira e última versão da BNCC, publicada em abril de 2017.

O documento está no Conselho Nacional de Educação (CNE) desde abril de 2017 para a emissão de seu parecer e sua homologação. Uma vez que for concluído, será iniciado o processo de formação de professores e auxílio às redes de ensino estaduais e municipais (públicas e particulares) para a construção e adequação dos currículos escolares de acordo com o que está proposto na BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC se define como uma referência nacional para a elaboração dos currículos escolares e não como um currículo nacional propriamente dito, pois afirma que a grande desigualdade social existente no Brasil só diminuirá se cada escola, rede ou sistema de ensino tiver um currículo adequado de acordo com as suas necessidades e características (BRASIL, 2017). Isto significa que cada escola fará o seu currículo seguindo os conteúdos estabelecidos na BNCC, porém levando em consideração as especificidades dos alunos e da região em que a escola se encontra.

Como já dito, o objetivo da BNCC é explicitar o que os alunos devem aprender durante a educação básica, dividindo os conteúdos por etapa escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio), por ano escolar e por faixa etária (esse é o caso da educação infantil, que é a única etapa a possuir os objetivos de aprendizagem divididos por faixa etária). Em relação ao ensino fundamental, que é o nível escolar em destaque nesse trabalho, este é composto por quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Ciências da Natureza (Ciências), Matemática e Ciências Humanas (História e Geografia).

Para cada área de conhecimento, é mostrado um texto que explica a importância dessa área na formação dos alunos e suas especificidades para o ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano) e II (sexto ao nono ano). Também são apresentadas as competências específicas de cada área que devem ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo de toda a etapa escolar. Além disso, para as áreas que possuem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas) são apresentadas as competências específicas de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, História e Geografia). Como pode ser observado, o termo “competências” é muito frequente na BNCC e é utilizado para descrever o que “[...] os alunos devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem [...]” (BRASIL, 2017, p.16).

Para que seja garantido o desenvolvimento das competências específicas, todos os componentes curriculares trazem um conjunto de habilidades, que dizem respeito aos conteúdos, conceitos e processos (denominados como objetos de conhecimento na BNCC), organizados dentro de unidades temáticas (BRASIL, 2017). As unidades temáticas dizem respeito a um “[...] arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p.27). Por sua vez, esses objetos de conhecimento englobam diversas habilidades, entendidas como as “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p.27).

Em suma, para definir o que os alunos devem aprender, a BNCC traz os seguintes termos: unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências. As unidades temáticas dizem respeito aos temas dos conteúdos e são compostas por vários objetos de conhecimentos que possuem o mesmo tema. Esses objetos de conhecimento são todos os conteúdos, processos e conceitos que a criança deverá aprender. Para cada objeto de conhecimento, existe uma habilidade a ser aprendida, que diz respeito ao que o aluno deve aprender e/ou saber fazer em relação ao objeto de conhecimento. Após a aprendizagem do aluno em determinado conteúdo (objeto de conhecimento), esse passa a possuir uma competência no que foi aprendido.

Além de mostrar as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa escolar, a BNCC também discorre sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. O documento afirma ser importante realizar uma parceria entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental para trocarem informações sobre o que foi desenvolvido pelas crianças durante a etapa anterior, pois considera que

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p.49).

Visando uma transição de sucesso entre as duas etapas escolares, a BNCC traz uma síntese das aprendizagens esperadas no final da educação infantil, que devem ser trabalhadas durante essa modalidade de ensino e que serão aprofundados no ensino fundamental. Com relação às aprendizagens relacionadas mais especificamente com a alfabetização, estas são englobadas em um campo de experiência denominado “Oralidade e Escrita” a qual explicita que, ao final da educação infantil, as crianças devem ser capazes de, entre outras coisas, “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p.50).

A etapa do ensino fundamental está dividida da seguinte maneira: os dois primeiros anos são voltados para a alfabetização das crianças, a aquisição do sistema de escrita e a inserção em práticas de letramento. Já nos outros três anos (terceiro ao quinto ano), o trabalho é voltado para a

[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2017, p. 55).

Comparando a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017) com a sua segunda versão (BRASIL, 2016) e o PNAIC (BRASIL, 2015) é possível notar uma diferença em relação ao tempo destinado à alfabetização, uma vez que tanto na segunda versão

da BNCC e no PNAIC o processo de alfabetização deve ser completado ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental I e, nessa versão oficial da BNCC, a alfabetização deve ser feita apenas nos dois primeiros anos.

A alfabetização se encontra dentro do componente curricular Língua Portuguesa que, por sua vez, se encontra dentro da área de conhecimento de Linguagens, junto com outros componentes curriculares como, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (destinada aos anos finais do ensino fundamental I). A área de Linguagens possui nove competências específicas que os estudantes devem ter desenvolvido até o fim do ensino fundamental. De uma maneira resumida, pode-se dizer que essas competências dizem respeito ao entendimento de que as linguagens são construções humanas, à compreensão do caráter histórico e social das linguagens, que podem ser vistas como uma forma de expressão, ao desenvolvimento de uma visão crítica das linguagens, bem como o reconhecimento, respeito e valorização dos diferentes tipos de linguagens existentes (BRASIL, 2017).

O componente curricular de Língua Portuguesa tem como objetivo fazer com que os alunos

[...] aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (BRASIL, 2017, p.63).

O componente curricular também possui competências específicas, porém, estas vão de encontro com as competências da área de Linguagens. Está organizado em 5 eixos: o primeiro é o eixo Oralidade, que diz respeito ao conhecimento das diferenças entre a língua oral e escrita, das maneiras formais e informais, das diferenças regionais e sociais das linguagens, além do uso adequado da linguagem de acordo com a situação e interação. O segundo eixo é a Leitura, considerado tema central da língua portuguesa para a Base (BRASIL, 2017) e que engloba a aprendizagem de decodificação das palavras, a apropriação do sistema alfabético de escrita, fluência na leitura, expansão de vocabulário, identificação, compreensão e interpretação de gêneros textuais.

O terceiro eixo é a Escrita, que está relacionado à aprendizagem da codificação de palavras, à apropriação do sistema alfabético de escrita, produção de textos com coesão, coerência e vocabulário adequado de acordo com o propósito do texto. O penúltimo eixo é chamado de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, que diz respeito à aprendizagem de normas ortográficas, pontuação, estruturas linguísticas, concordância verbal e nominal, regência, recursos semânticos, sintáticos e morfológicos. Por fim, o último eixo é a Educação Literária, cuja aprendizagem foca na formação dos alunos para que conheçam e apreciem textos literários de diferentes nacionalidades e épocas, proporcionando contato do estudante com diversos textos.

Todos os eixos estão estruturados em unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades de acordo com as especificidades de cada ano dos nove anos do ensino fundamental. Como o foco desse trabalho é saber quais são as expectativas de aprendizagem relacionadas à escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, serão comentados apenas os eixos Escrita e Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais. No Quadro 3 abaixo, estão descritas as unidades temáticas e os objetos de conhecimentos relativos ao eixo Escrita para os três primeiros anos do ensino fundamental I.

Quadro 3 - Descrição dos conteúdos do eixo Escrita.

Eixo Escrita			
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento		
	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Escrita de palavras e frases		
	Escrita de dados pessoais		
	Cópia		
Estratégias antes da produção do texto	Planejamento do texto	Planejamento do texto	Planejamento do texto* ¹

¹ Os objetos de conhecimentos destacados com um asterisco são apontados pela BNCC como objetos comuns a serem trabalhados do terceiro ao quinto ano.

Estratégias durante a produção de texto	Textos de gêneros textuais diversos	Lista	Texto argumentativo
	Texto injuntivo: instrucional e procedimental	Mensagem pessoal	Texto expositivo-informativo
		Mensagem instantânea	Texto injuntivo: instrucional e procedimental
		Relato informativo	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos
		Texto argumentativo e/ou persuasivo	Procedimentos estilístico-enunciativos
		Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos	Parágrafos: aspectos semânticos e gráficos*
Estratégias após a produção do texto	Revisão do texto	Revisão do texto	Revisão do texto*
	Edição do texto	Reescrita do texto	Reescrita do texto*
		Edição do texto	Edição do texto*

Fonte: Brasil (2017, p. 73-88). Elaborado pelo autor.

A primeira unidade temática mostrada é denominada de “Apropriação do sistema alfabético de escrita” e deve ser trabalhada somente no primeiro ano. Desse modo, é esperado que, ao final do primeiro ano, os alunos escrevam, de maneira espontânea ou através de ditado, palavras e frases alfabeticamente (atribuindo uma letra para cada som, ou seja, com correspondência entre fonema e grafema); escrevam, de maneira correta, o próprio nome, o nome dos pais, endereço completo (mesmo que sejam escritos por memorização); copiem textos pequenos, sem abandonar suas características e buscando no texto a ser copiado informações sobre sua distribuição gráfica, o espaço entre as palavras, a ortografia das palavras e a pontuação utilizada. (BRASIL, 2017).

Quanto à segunda unidade temática – Estratégias antes da produção do texto – os alunos, também ao final do primeiro ano, deverão planejar (junto com o professor) o texto a ser escrito, levando em consideração a situação comunicativa, quem vai escrever, para que vai ser escrito, a finalidade, onde o texto vai circular, qual vai ser o

suporte utilizado, a escolha de um vocabulário adequado com o gênero textual, a estrutura e o tema do texto (BRASIL, 2017).

Ao final do segundo ano, os alunos deverão ser capazes de realizar planejamento de textos com o auxílio do professor, levando em consideração a finalidade do texto, para quem vai ser produzido, o contexto, onde o texto vai circular, qual suporte será utilizado, linguagem adequada, estrutura textual, o tema e assunto do texto (BRASIL, 2017).

Em relação às Estratégias durante a produção de texto (terceira unidade temática), as habilidades esperadas ao final do primeiro ano são a escrita (coletiva e com o auxílio do professor) de agenda, bilhetes, recados, avisos, convites, listas, regras e combinados, respeitando a situação comunicativa e o tema do texto (BRASIL, 2017).

Ao final do segundo ano, os alunos deverão escrever listas, fazendo associação (quando necessário) entre o escrito e a imagem, considerando o tema do texto e sua situação comunicativa; produzir cartas e bilhetes (manuscrito ou digitalmente), de acordo com as características de cada gênero e de seu portador e levando em consideração o tema e a situação comunicativa do texto; enviar mensagens instantâneas no computador para amigos e/ou familiares, de acordo com as características do gênero textual; criar pequenos relatos (experiências, fatos, observação, etc.) obedecendo as características do gênero textual e respeitando a situação comunicativa e o tema do texto; criar cartazes simples, fazendo o uso adequado da linguagem e dos elementos textuais e visuais, respeitando as características do gênero textual, a situação comunicativa e o tema do texto; escrever corretamente palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já aprendidas em uma produção de texto, fazer o uso correto de letra maiúscula e da pontuação (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação) e separar as palavras corretamente (BRASIL, 2017).

Ainda nessa unidade temática, é esperado que, ao final do terceiro ano, os alunos sejam capazes de elaborar cartas para diferentes destinatários sabendo expressar suas opiniões e sentimentos, levando em consideração as características do gênero textual, a situação comunicativa e o tema do texto; elaborar textos para apresentação de resultados (observações, pesquisas, etc.) utilizando, se necessário,

imagens e outros recursos gráficos, respeitando a situação comunicativa e o tema do texto; elaborar textos injuntivos instrucionais, respeitando as características desses textos (verbo imperativos, indicação de passos a serem seguidos), combinando palavras com recursos gráficos, levando em consideração a situação comunicativa e o tema do texto; usar os conhecimentos linguísticos e gramaticais em uma produção de texto (ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, pontuação do discurso direto – se necessário); usar recursos de referência (através de substituição lexical ou pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos); escolher um vocabulário adequado de acordo com o gênero textual. (BRASIL, 2017).

Quanto à última unidade temática (Estratégias após a produção do texto) os alunos, ao final do primeiro ano, deverão ser capazes de rever (coletiva ou individualmente, mas com a ajuda do professor) o texto produzido; editar a versão final do texto de forma coletiva e com o auxílio do professor (BRASIL, 2017).

Ao término do segundo ano, os alunos terão que fazer a releitura (feita junto com o professor) de textos produzidos para realizar possíveis correções de ortografia e pontuação ou mudanças no que diz respeito ao texto; fazer a reescrita do texto levando em consideração as mudanças feitas durante a revisão, colocando o título, autoria e outras informações; fazer a edição da versão final da produção (coletivamente) fazendo uso, quando for o caso, do portador adequado (BRASIL, 2017).

Em relação aos objetos de conhecimentos comuns do terceiro ao quinto ano, os alunos deverão planejar a finalidade, situação comunicativa, para quem o texto vai ser escrito, onde vai circular, qual vai ser o suporte do texto, a linguagem, estrutura, tema e assunto do texto a ser produzido com o auxílio do professor; pesquisar em diferentes meios (impressos ou digitais) informações relevantes para a elaboração de um texto, sabendo organizar essas informações (em tópicos) e as fontes pesquisadas; estruturar o texto em unidades de sentido, utilizando parágrafos (respeitando as normas gráficas e as características do gênero textual); revisar o texto produzido (com o auxílio do professor e dos colegas) a fim de corrigi-lo, melhorá-lo e fazer alterações, se necessário; passar o texto revisado a limpo; usar programas de computadores para editar e publicar textos (BRASIL, 2017).

No Quadro 4, a seguir, estão descritos os conhecimentos relacionados ao eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais.

Quadro 4 - Descrição dos conteúdos do eixo Conhecimento Linguísticos e Gramaticais.

Eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento		
	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Apropriação do sistema alfabético de escrita	Compreensão do sistema alfabético de escrita	Consciência grafonêmica	Consciência grafonêmica
	Consciência fonológica	Consciência silábica	
	Consciência grafonêmica	Conhecimento do alfabeto	
	Conhecimento do alfabeto		
Convenções gráficas da escrita	Segmentação de palavras		
Processos de formação e significado das palavras	Sinonímia e antonímia	Sinonímia e antonímia	Derivação prefixal e sufixal
		Aumentativo e diminutivo	
Ortografia		Estruturas silábicas	Uso do dicionário
		Pontuação	Estruturas silábicas
			Acentuação
			Pontuação
Morfossintaxe			Funções sintáticas do substantivo e do verbo
			Funções sintáticas do adjetivo
			Processos de coesão

Fonte: Brasil (2017, p. 74-90). Elaborado pelo autor.

Segundo o documento, ao término do primeiro ano, os alunos deverão desenvolver as seguintes habilidades da unidade temática “Apropriação do sistema alfabético de escrita”: entender que o SEA é uma forma de representação dos sons da fala; ser capaz de diferenciar letras de outros signos; grafar o próprio nome, fazendo uso dele para ler e escrever outras palavras; separar de forma oral palavras em sílabas; comparar palavras quanto às semelhanças e diferenças nos sons das sílabas iniciais, mediais e finais; fazer a associação entre fonema e grafema; comparar palavras que se diferenciam por apenas um fonema (exemplo: faca/vaca); preencher a palavra completando-a com o fonema que está faltando (inicial, medial ou final); compreender que uma mudança na ordem das letras de uma palavra pode alterar o seu som e significado; saber o nome das letras do alfabeto; saber a ordem alfabética; grafar as letras do alfabeto em resposta ao nome da letra (BRASIL, 2017).

Ao final do segundo ano, espera-se que os alunos sejam capazes de ler e escrever palavras que possuam correspondências regulares diretas entre grafemas e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondência regulares contextuais (“c” e “g”; “e” e “o” – quando forem átonos no final da palavra); separar as palavras em sílabas, tirando e/ou trocando alguma sílaba da palavra afim de formar novas palavras; falar o alfabeto seguindo a ordem alfabética (BRASIL, 2017).

Ao final do terceiro ano, os alunos deverão: ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e sons (c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; “o” em vez de “u” (quando for sílaba átona. Ex: figo/figu); “e” em vez de “i” (quando for sílaba átona. Ex: cabide/cabidi); saber ler e escrever marcas de nasalidade (til, m, n) e dígrafos (lh, nh, ch) (BRASIL, 2017).

No que tange à unidade temática “Convenções gráficas da escrita”, esta é trabalhada somente no primeiro ano e diz respeito ao conhecimento de que os espaços em branco entre palavras indicam uma separação das palavras (BRASIL, 2017).

A terceira unidade temática (Processos de formação e significado das palavras) tem por objetivo desenvolver, nos alunos do primeiro ano, a capacidade de classificar palavras de acordo com o seu significado (sinonímia caso o significado seja parecido e antonímia caso seja oposto) (BRASIL, 2017). A BNCC afirma que, em relação à essa unidade temática, os alunos, ao chegarem ao final do segundo ano, deverão ser

capazes de apontar sinônimos em textos lidos, explicando a diferença de sentido entre as expressões; formar antônimos de palavras lidas em textos usando o acréscimo do prefixo de negação in-/im- e formar aumentativo e diminutivo de palavras através dos sufixos –ão e -inho/-zinho (BRASIL, 2017). Já ao término do terceiro ano, a habilidade esperada para essa unidade temática é a identificação de prefixos e sufixos em palavras que derivaram de substantivos, adjetivos e verbos, de modo a facilitar a compreensão e formação de palavras (BRASIL, 2017).

Quanto à unidade temática “Ortografia”, que é introduzida apenas no segundo ano, a BNCC afirma que os alunos devem aprender a usar as letras impressas e cursivas para escrever palavras, frases e pequenos textos; ler e escrever de maneira correta palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal) e não canônicas (vogal; consoante-vogal-consoante; consoante-consoante-vogal), reconhecendo que existem vogais em todas as sílabas de nossa língua; ler e escrever de maneira correta palavras com marcas de nasalidade (til, m, n); memorizar a escrita de palavras recorrentes na sala de aula, independentemente de sua estrutura silábica e de possíveis correspondências irregulares entre letra e som; separar as palavras de maneira correta durante a escrita de frases e textos; usar corretamente a pontuação (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação) (BRASIL, 2017).

No terceiro ano, no que diz respeito ao trabalho com a unidade temática “Ortografia”, os alunos deverão utilizar o dicionário quando houver dúvidas sobre a ortografia de uma palavra, principalmente para palavras com correspondências irregulares entre grafema e fonema; ler e escrever de maneira correta palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal) e não canônicas (vogal, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, vogal-consoante, vogal-vogal, consoante-vogal-vogal); saber o número de sílabas das palavras, identificando-as como monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; reconhecer a sílaba tônica das palavras, identificando-as como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; saber a regra de acentuação para palavras monossílabas terminados com as vogais “a”, “e” e “o” e para palavras oxítonas terminadas com as vogais “a”, “e” e “o”, acompanhadas ou não da letra “s”; utilizar corretamente os sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, travessão e dois pontos) e saber as suas funções durante a leitura (BRASIL, 2017).

Quanto à unidade temática denominada “Morfofossintaxe”, introduzida apenas no terceiro ano, é esperado que os alunos sejam capazes de apontar e distinguir nos textos, substantivos e verbos e saber quais são suas funções na frase (sujeito, predicado, objeto direto); reconhecer adjetivos em textos e saber que sua função é a de atribuir propriedades aos substantivos (adjunto nominal); identificar os pronomes em um texto (pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) que servem para substituírem palavras escritas anteriormente (BRASIL, 2017).

As habilidades descritas nesse capítulo dizem respeito aos conteúdos relacionados à aquisição da escrita que deverão integrar os currículos de todas as escolas, públicas e particulares, do Brasil, caso a BNCC seja aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Apesar de aqui ter sido focada apenas os três primeiros anos do ensino fundamental I, a BNCC traz orientações sobre todos os outros níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio). Por fim, é válido ressaltar que a BNCC busca, contando com o compromisso das escolas, promover ao aluno uma formação integral, pautada pelos direitos humanos e os princípios democráticos (BRASIL, 2017).

5 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nas seções anteriores, foram descritas as expectativas de aprendizagem em relação à escrita para os três anos iniciais do ensino fundamental I, segundo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, respectivamente. Nessa seção, serão mostradas as principais diferenças e semelhanças entre os documentos e também uma análise para comparar se o que está especificado nesses documentos é o que acontece na realidade das escolas públicas brasileiras. Para isso, foram escolhidas duas pesquisas publicadas nos últimos dez anos.

Primeiramente, é importante ressaltar que nem a BNCC nem o PNAIC se definem como um currículo escolar. Ambos são documentos que descrevem os conteúdos que os alunos devem aprender durante os anos iniciais do ensino fundamental I, porém, a elaboração do currículo fica ao encargo de cada escola. A criação do currículo é algo que deve ser feito com responsabilidade, pois é ele quem irá nortear a prática do professor. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), existem diversas teorias de currículo, que podem ser englobadas em três grandes categorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Nas teorias tradicionais, a grande preocupação é a organização do currículo, pois, na visão deles, já existe um conhecimento que deve ser transmitido, portanto, o grande questionamento é saber como transmiti-lo. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas são feitas de grandes questionamentos relacionados às escolhas de alguns conteúdos em detrimento de outros. Contudo, todo currículo, independente da teoria em que se encaixa, responde uma questão básica, porém, fundamental: o que os alunos devem aprender? Ou, em outras palavras, “[...] qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, T., 2010, p.14).

A resposta dessa pergunta central vai depender da visão de cada teoria de currículo, uma vez que elas “[...] deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas considerem ideal” (SILVA, T., 2010, p.15). Portanto, é possível falar que o currículo é uma questão de identidade, pois ao escolher o conteúdo a ser ensinado, a escola

define o tipo de aluno que quer formar (SILVA, T., 2010). Além disso, o currículo também pode ser visto como uma questão de poder, pois

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, T., 2010, p.16).

Desse modo, cada escola deverá analisar o que é proposto nos documentos do PNAIC e da BNCC e construir seus currículos de acordo com as especificidades dos alunos e da região em que a escola se encontra, levando em consideração a identidade que eles querem formar nos alunos. Os cadernos para a formação de professores do PNAIC trazem uma discussão sobre a elaboração dos currículos, elucidando a importância de se criar um currículo que englobe todas as culturas existentes, e não apenas uma cultura em detrimento de outra. Por sua vez, a BNCC pontua o tema “diversidade cultural” apenas como um conteúdo que deve estar no currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2010), ao discorrer sobre a teoria de currículo de Bordieu e Passeron (1975), afirma que a escola, hoje, possui um currículo pautado na cultura dominante. Nesse modelo, para quem é proveniente dessa cultura, a comunicação é facilmente compreendida, enquanto para quem é de outra cultura, os conteúdos transmitidos são vistos como uma “linguagem estrangeira” (SILVA, T., 2010, p.35) e, a consequência disso é que

[...] as crianças e os jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, T., 2010, p.35).

Desse modo é imprescindível que cada escola pense em suas práticas, em seus currículos e como os conteúdos serão transmitidos e que, caso seja necessário, reconstrua seus métodos afim de criar um currículo e práticas que vão de encontro com a perspectiva multicultural para que o processo de inclusão excludente (KUENZER, 2005) não continue sendo exercido, isto é, para que o aluno de uma classe social mais desprivilegiada não tenha acesso à escola apenas por possuir o direito de estudar e continue sendo excluído por não ver sua cultura ser representada.

Para começar a analisar as diferenças entre os documentos, é interessante pontuar que ambos possuem dois eixos relacionados à escrita, que na BNCC são denominados de “Escrita” e “Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais” e no PNAIC, “Produção Escrita” e “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético”. Tanto o eixo “Escrita” (BNCC) e “Produção Escrita” (PNAIC) possuem características semelhantes e, de um modo geral, dizem respeito à aprendizagem de convenções da escrita e de produção de texto. Já os eixos “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (PNAIC) e “Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais” (BNCC) são relacionados ao processo de aquisição de escrita e a relação entre grafema/fonema.

A maior diferença que se pode notar entre as duas propostas é o tempo destinado para o processo de alfabetização que, conseqüentemente, acarreta mais diferenças entre os conteúdos a serem aprendidos em cada ano escolar. No Pacto, o processo de alfabetização é realizado do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, já na BNCC, o processo de alfabetização deverá ser completado apenas nos dois primeiros anos. O PNAIC segue o que foi estabelecido no artigo 2º, inciso II do Plano de Desenvolvimento da Educação: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Por sua vez, a BNCC justificou a diminuição de um ano no período de alfabetização afirmando que, ao garantir que os alunos sejam alfabetizados até o segundo ano do ensino fundamental, está criando oportunidades para que as crianças das escolas públicas se alfabetizem ao mesmo tempo que alunos das escolas particulares e que, esse período de três anos para a alfabetização não está sendo efetivo, pois muitas crianças chegam ao quarto ano sem estarem alfabetizados. (BASE..., 2017)

Ao comparar os dois documentos, é possível observar que a BNCC é mais explícita que o caderno de avaliação do Pacto (documento do qual foram retirados os dados sobre as expectativas de aprendizagem dos alunos) quanto à descrição dos conteúdos. Em relação ao que é esperado que seja desenvolvido até o final do primeiro ano, nos eixos “Produção Escrita” e “Escrita”, a maior diferença vista, que pode ser explicada pela diferença no tempo para o processo de alfabetização, é que a Base espera que os alunos escrevam alfabeticamente, ou seja, saiam do primeiro ano possuindo a hipótese de escrita alfabética, atribuindo uma letra para cada som.

Já no PNAIC, espera-se que os alunos terminem o primeiro ano com a hipótese de escrita silábica (atribuindo uma letra para cada sílaba).

Quanto à produção de texto, a BNCC traz diversas aprendizagens para serem desenvolvidas em relação ao planejamento, a escrita e a revisão do texto, afirmando que esse trabalho pode ser feito de forma coletiva ou individual, porém sempre com o auxílio do professor. Por sua vez, no PNAIC está escrito que o aluno deve produzir textos de acordo com os objetivos pedidos, porém não está especificado se essa produção será coletiva ou individual e com ou sem a ajuda do professor, além de não ser especificadas as etapas de planejamento, produção e revisão do texto, como na BNCC. Em relação ao trabalho com os gêneros textuais, a BNCC aponta que, no primeiro ano, o professor deve fazer uma produção coletiva de textos curtos, como bilhetes, recados, listas, entre outros. Já para o PNAIC os alunos devem saber diferenciar gêneros textuais, porém não explica quais textos devem ser trabalhados, apenas afirma que os textos devem ser significativos para as crianças.

Por fim, ambos os documentos trazem que o aluno deve terminar o primeiro ano sabendo escrever o nome corretamente (a BNCC vai mais além e diz que o aluno deverá saber escrever, além do nome, os nomes dos pais e o endereço, mesmo que seja por meio de memorização).

Já no segundo ano, o PNAIC afirma que deve ser feito um trabalho mais aprofundado com os conteúdos vistos no primeiro ano, mas com um grau de dificuldade maior. A BNCC, de um modo geral, também mostra que os conteúdos do primeiro ano deverão ser aprofundados no segundo ano, mas traz algumas produções textuais que os alunos deverão saber fazer, tais como, listas, cartas, bilhetes, mensagens e cartazes, sempre considerando as características e as situações comunicativas de cada gênero textual. Ademais, afirma que os alunos deverão fazer o uso correto de estruturas silábicas já aprendidas (relações grafema-fonema regulares diretas e contextuais), de convenções de escrita, como letra maiúscula, pontuação e segmentação de palavras.

Finalmente, quanto ao terceiro ano, o PNAIC traz que os alunos devem produzir textos com coerência e coesão, fazendo o uso corretamente de convenções ortográficas (letra maiúscula e pontuação), de vocabulário adequado e sem apresentar erros ortográficos na escrita. Já a BNCC traz alguns gêneros que os alunos

deverão produzir, como cartas, textos de apresentação de resultados, textos injuntivos instrucionais. Afirma também que os alunos deverão utilizar conhecimentos sobre ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação, pronomes, com o uso de um vocabulário adequado para cada tipo de texto. Além disso, traz habilidades comuns que devem ser trabalhadas do terceiro ao quinto ano, como produção de texto de acordo com a finalidade, tema, linguagem e suporte que vai ser usado, realização de pesquisas em diferentes meios, organizando as informações e as fontes, escrita de textos utilizando unidades de sentido (com o uso de parágrafos), revisão do texto, a fim de passá-lo e limpo e publicá-lo.

Apesar dos dois documentos afirmarem que no terceiro ano os alunos deverão produzir um texto fazendo o uso de um vocabulário adequado, é importante salientar que a BNCC propõe que o professor inicie esse trabalho desde o primeiro ano, com produções de textos feitas de forma coletiva. Por outro lado, o PNAIC traz que essa habilidade deve ser introduzida apenas no terceiro ano. Não obstante, o trabalho com as convenções ortográficas (letra maiúscula e pontuação) também são introduzidas somente no terceiro ano de acordo com o PNAIC, enquanto que na BNCC, esse trabalho deverá ser iniciado no primeiro ano, uma vez que o documento incentiva o professor a trabalhar essas características na produção de textos coletivos e aprofundar o trabalho no segundo ano.

Fazendo a análise entre os eixos “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (PNAIC) e “Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais” (BNCC), é possível observar que ambos são bastante semelhantes em relação às expectativas de aprendizagem. A maior diferença é que na BNCC, espera-se que o aluno termine o primeiro ano apresentando uma hipótese de escrita alfabética, enquanto no PNAIC, isso é esperado apenas para o segundo ano. Além disso, a BNCC irá iniciar um trabalho com sinônimos e antônimos no primeiro ano. Em relação às semelhanças, ambos orientam que o professor faça um trabalho visando que o aluno seja capaz de reconhecer as letras do alfabeto e a relação entre o nome da letra e sua forma gráfica, diferenciar as letras de outros símbolos, separar as palavras em sílabas (nesse aspecto, o PNAIC espera que o aluno saiba comparar as palavras considerando seu tamanho), associar fonema e grafema, compreender que algumas palavras compartilham algumas letras, além dos dois documentos trazerem habilidades

relacionadas ao trabalho com consciência fonológica e fonêmica. A consciência fonológica diz respeito ao estudo das

[...] palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentares da fala, tais como sílabas e rimas (BARRERA, MALUF, 2003, p.492).

Já a consciência fonêmica diz respeito à

[...] análise sequencial dos sons dentro da palavra. Está implícita a sequência dos sons, ou seja, o que é ouvido antes, depois e depois. Também pode e deve ser treinada antes do indivíduo ser alfabetizado. Esta é a chave do princípio alfabético de nossa língua portuguesa e também a predição de sucesso de uma alfabetização (JARDINI; GOMES, 2009, p.15).

O trabalho da consciência fonológica e fonêmica é de extrema importância na alfabetização, pois, segundo Barrera; Maluf (2003, p.492) “[...] supõe o domínio de regras de associação entre grafemas e fonemas, sendo necessário, portanto, isolar estes últimos para poder representá-los através das letras”. Ambos os documentos trabalham a consciência fonológica e fonêmica quando afirmam que é esperado que os alunos sejam capazes de perceber as semelhanças de sons de sílabas e rimas, preencher palavras com os fonemas que estão faltando, compreender que os sons das sílabas mudam quando há uma alteração na ordem das letras, comparar palavras que possuem apenas um fonema diferente (exemplo: rato/gato).

Para o segundo ano, os dois documentos afirmam que os alunos devem aprender a reconhecer e a escrever com diversos tipos de letras. Afirmam, também, que os alunos devem dominar correspondências entre grafema e fonema, porém, a BNCC especifica quais as correspondências que os alunos devem dominar, que são as correspondências diretas entre grafemas e fonemas (f, v, t, p, b) e as correspondências regulares contextuais (“c” e “g”, “e” e “o” - em posição átona no fim da palavra). A BNCC traz mais conteúdos a ser trabalhados que o PNAIC no segundo ano, o primeiro documento aprofunda o trabalho com sinônimos e antônimos, inicia o trabalho com formas de escrita no aumentativo e diminutivo, a leitura de palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) e especifica que os alunos devem saber ler e escrever palavras vistas frequentemente na sala de aula.

Por fim, no terceiro ano, ambos os documentos pontuam que os alunos devem dominar as correspondências regulares contextuais entre letras e sons (c/qu, r/rr, g/gu), porém, é interessante ressaltar que, na BNCC, esse trabalho irá começar já no segundo ano, enquanto no PNAIC, não. Além disso, a BNCC traz que os alunos deverão saber ler palavras canônicas, cujas sílabas são constituídas por consoante e vogal (exemplo: “ma-to”) e não-canônicas, cujas sílabas podem ser constituídas apenas de vogais (“a-bacaxi”, vogal e consoante “es-cada”, consoante, vogal e consoante (“por-ta”), entre outros; classificar as palavras quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tônica, usar corretamente a pontuação e saber a função dos substantivos, verbos, adjetivos e pronomes.

5.1 Expectativas dos documentos *versus* realidade das escolas públicas

Afim de refletir sobre a realidade das escolas públicas brasileiras quanto às escritas dos alunos, foram procuradas algumas pesquisas que focavam a produção escrita dos alunos do ensino fundamental. Para isso, foram escolhidas duas pesquisas, uma publicada em 2012, antes da implementação do PNAIC, e outra em 2016, três anos após a criação do programa. O objetivo dessa pequena análise é verificar se há diferença entre os resultados obtidos nas pesquisas feitas antes e depois da implementação do PNAIC.

Santos e Befi-Lopes (2012) fizeram uma pesquisa visando analisar a ortografia de alunos do quarto ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa um total de 82 crianças, sendo 41 de escola pública e 41 de escola particular, com faixa etária entre nove e dez anos e dois meses de idade. Como instrumento, foram utilizados ditados de palavras, com 10 palavras cada, separados em grupos de palavras com alta frequência, palavras com baixa frequência e pseudopalavras, aplicados nessa ordem. Para a classificação dos erros, foram utilizados as terminologias de erros usadas por Zorzi (1998).

As autoras não fizeram uma separação entre os alunos de escola pública e particular na análise e concluíram que os alunos cometeram mais erros nas palavras de baixa frequência, seguidas das pseudopalavras e, por último, das palavras de alta frequência. Os erros mais cometidos foram da categoria “outros” que, de acordo com

Zorzi (2008, p.3) “[...] inclui alterações que podem ocorrer em algumas crianças, quer por possíveis problemas momentâneos de atenção ou por padrões idiossincráticos não observados, em geral, nas demais crianças”. Um fator que pode ter sido decisivo, segundo as autoras, para o grande número de erros dessa categoria diz respeito aos erros de acentuação, que apareceram em cinco situações distintas

a) ausência de acento, ex: comprará por comprara; b) acentuação desnecessária na sílaba tônica certa, ex: juba por júba; c) acentuação desnecessária na sílaba tônica errada, ex: veja por vejá; d) uso de acento errado, mas necessário na sílaba certa, ex: também por também; e por fim, e) uso de acento certo necessário, mas na sílaba errada, ex: também por também (SANTOS; LOPES, 2012, p.259).

O segundo tipo de erro mais cometido foi em relação à generalização de regra, que mostra

[...] certos procedimentos de generalização aplicados a situações não apropriadas. O fato de uma criança escrever a palavra “fugiu” como “fugio” pode estar indicando que ela compreende que, em certas situações o som /u/ que se pronuncia nas palavras pode transformar-se na letra o. Embora diga /bolu/, a criança reconhece que o som final é escrito com a letra o e, desta forma, generaliza, de modo não convencional, tal procedimento para outras palavras. (ZORZI, 2008, p.2).

Em terceiro lugar, o erro mais cometido foi a “omissão” e, para Zorzi (2008, p.2), esses erros “[...] revelam uma imprecisão na correspondência quantitativa entre os sons que formam as palavras e as letras que as escrevem.”

A categoria acima foi seguida pela troca entre letra surdas e sonoras. Zorzi (2008) afirma que existem letras, cujos sons são considerados surdos, pois ao serem pronunciados não ocasionam uma vibração nas pregas vocais, como “k/c/qu”, “p”, “t”, “f”, “s/ç/ss/ce/ci”, “x/ch” e outros considerados sonoros, pois na pronúncia há a vibração das pregas vocais, tais como “g-gu”, “b”, “d”, “v”, “z”, “j/ge/gi.

Em penúltimo lugar apareceu a categoria “acréscimo de letras”, isto é, um aumento não convencional no número de letras em uma palavra (ZORZI, 2008), que podem apontar para uma falta de costume de revisar e corrigir o texto escrito. Por fim, as autoras relatam que tiveram erros de aglutinação e/ou segmentação indevida, que estão relacionados ao fato da criança não conseguir segmentar as palavras corretamente, uma vez que “ao contrário do que acontece na oralidade, a escrita impõe critérios claros e exatos em relação à segmentação das palavras” (ZORZI,

2008, p.2). Porém, esse tipo de erro foi visto somente nas palavras de baixa frequência e nas pseudopalavras, provavelmente porque as crianças se apoiaram na rota fonológica para escrevê-las.

As autoras dessa pesquisa concluíram que as crianças que participaram da sua pesquisa já dominavam as relações de grafema e fonema e os erros encontrados eram devido à irregularidade dessas relações. Por se tratar de uma pesquisa feita antes do PNAIC não foram analisadas se o que foi apresentado pelos alunos correspondeu às expectativas do programa.

A segunda pesquisa escolhida foi feita em 2016, três anos após a implantação do PNAIC, Zacharias (2016) desenvolveu um estudo com 50 alunos entre 10 e 11 anos de escolas públicas do município de Rio Claro, interior de São Paulo, que possuíam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, com o objetivo de “[...] identificar as dificuldades específicas nessa escrita, assim como suas características, buscando compreender teoricamente e na prática, o que configura essa dificuldade de aprendizagem” (ZACHARIAS, 2016, p.1577).

Como instrumento, foi utilizado um ditado chamado Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), constituído por 114 palavras, 60 que apresentavam alguma dificuldade, como dígrafos e encontro consonantal e 54 que não apresentavam dificuldade (ZACHARIAS, 2016). Segundo a autora, mais de 80% dos erros apresentados foram relacionados à acentuação, pontuação e ortografia, tais como: escrever choelho para joelho, dentre outras (ZACHARIAS, 2016).

Embora a autora não tenha especificado o ano em que os alunos da pesquisa estavam, podemos deduzir, através da idade, que eles cursavam o quinto ano do ensino fundamental. Mesmo assim, os estudantes apresentaram erros em conteúdos que dizem respeito aos três primeiros anos dessa etapa de ensino. Em relação às trocas de fonemas surdos e sonoros, esses erros indicam que não houve um trabalho adequado com a habilidade de consciência fonológica das crianças, uma vez que elas não conseguiram diferenciar os sons que compunham as palavras. Essa habilidade, segundo o Pacto e BNCC, deveria ser trabalhada logo no primeiro ano.

Os erros referentes às aglutinações e/ou segmentações também dizem respeito às habilidades que devem ser trabalhadas desde o primeiro ano de acordo

com os dois documentos. Portanto, os alunos participantes da pesquisa mais uma vez demonstraram dificuldades em conteúdos que já deveriam ter sido consolidados.

No que diz respeito à omissão de letras e palavras, para que esse problema seja solucionado, o aluno precisa entender que as palavras são compostas de sons, que são representadas por letras, sendo uma letra para cada som (ZORZI, 2008). Habilidades que, de acordo com o PNAIC deverá ser consolidada no segundo ano e, segundo a BNCC deverá ser consolidada no primeiro ano.

A quarta categoria de erro observada diz respeito à confusão feita entre am/ão/, que “[...] envolve a noção de sílaba tônica, ou seja, de conhecimentos a respeito da entonação” (ZORZI, 2008, p.6) e, tanto na BNCC quanto no PNAIC, não está descrito especificamente como e quando deve ser feito o trabalho para os alunos diferenciarem as palavras escritas com am/ão.

A penúltima categoria é referente à adição de palavras ou letras em palavras. No PNAIC, a habilidade de revisar o texto é trabalhada a partir do terceiro ano, já na BNCC a revisão de texto é trabalhada desde o primeiro ano. Embora não seja possível dizer se foi o caso dos participantes da pesquisa, a inserção de letras em palavras também pode ser ocasionada pelo método de alfabetização com o qual o aluno foi alfabetizado, ou seja, quando o professor utiliza um método que trabalha a sílaba como sendo a menor unidade sonora que constitui uma palavra. A memorização das sílabas como uma única unidade acarreta na dificuldade da criança escrever sílabas não-canônicas, fazendo com que acrescente letras à palavra (exemplo: pasto/pasato).

Os últimos erros listados foram em relação às convenções de escrita, como o uso de letra maiúscula, e o não uso do plural nas frases. No PNAIC, o uso de letra maiúscula em textos começa a ser trabalhado somente no último ano do ciclo da alfabetização, já na BNCC isso deverá ser trabalhado no segundo ano. Quanto ao uso do plural, o PNAIC não traz explicitamente como deve ser feito esse trabalho, mas acreditamos que se encaixa na capacidade de utilizar um vocabulário adequado na produção de texto e escrever sem erros ortográficos, ambas trabalhadas no terceiro ano. Por sua vez, a BNCC pontua que, no terceiro ano, os alunos deverão ser capazes de produzir um texto levando em consideração à ortografia, pontuação e concordância verbal e nominal.

A conclusão de Zacharias sobre sua pesquisa é a de que “[...] mesmo após o período de alfabetização muitos estudantes ainda apresentam dificuldades relacionadas ao sistema de escrita alfabética, e a própria construção da escrita” (ZACHARIAS, 2016, p.1578). Essa afirmação faz sentido quando analisamos os índices de alfabetização, descritos na seção dois, que passaram de 8% em 2012 (IBGE, 2012) para 7,4% em 2015 (IBGE, 2015).

Apesar das pesquisas terem sido realizadas com uma diferença de quatro anos e uma ter sido realizada antes da implementação do PNAIC, pode-se observar que em ambas foram evidenciados praticamente os mesmos erros. Na pesquisa de Santos e Befi-Lopes (2012) não tiveram erros relacionados à trocas entre am/ão, porém, as autoras afirmaram que não havia nenhuma palavra terminada em “am” nos ditados para que fosse observado se os alunos possuíam dificuldade nesse aspecto. É possível observar também que a maioria dos erros diz respeito à habilidades que, segundo o PNAIC e a BNCC, devem ser trabalhadas desde o primeiro ano. Com isso, no contexto da pesquisa analisada, depreende-se que não houve uma melhora em relação à produção escrita das crianças após o PNAIC e que, além disso, as crianças estão com uma defasagem grande entre as expectativas do programa e a realidade, pois apresentaram erros que deveriam ter sido consolidados até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Para finalizar, é importante ressaltar que as duas pesquisas foram realizadas no estado de São Paulo, que possui a maior nota, dentre todos os estados do país, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com 6,2 (INEP, 2015), que é um indicador calculado a partir das taxas de aprovação, desempenho nas avaliações externas e fluxo de presença. Ver que existem crianças, que moram em um dos estados mais ricos do país, que concluem o ensino fundamental I apresentando esses erros nos faz refletir sobre a situação de estados mais pobres no que diz respeito à alfabetização de crianças e questionar qual a importância que está sendo dada para a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi analisar os dois programas nacionais relacionados à alfabetização, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular afim de saber quais são as expectativas de aprendizagem em relação à aquisição de escrita para os três primeiros anos do ensino fundamental I, ou como é denominado, ciclo da alfabetização. Além disso, foram buscadas pesquisas relacionadas à alfabetização para saber o que vem sendo publicado nesse campo de estudo nos últimos dez anos. Para fazer uma pequena comparação entre as expectativas do governo e a realidade das escolas públicas, foram escolhidas duas pesquisas que tinham como foco a escrita dos anos finais do ensino fundamental I. Durante a busca desses trabalhos, foi possível notar que existem poucos estudos brasileiros que focam o estudo das crianças, o que é preocupante devido ao número de alunos brasileiros que possuem dificuldade nesse aspecto.

Ao analisar o caderno de avaliação do PNAIC e a última versão da BNCC foi observado que a Base descreve as habilidades a serem aprendidas de um modo mais explícito e apresenta algumas habilidades a mais para serem desenvolvidas. A maior diferença entre os dois é o tempo destinado para a alfabetização, pois no PNAIC esse período é de três anos e na BNCC, de dois anos. A justificativa dada para essa mudança foi a de que mudar o período de alfabetização para dois anos fará com que as crianças que estudam em escola pública se alfabetizem no mesmo tempo que as crianças de escolas particulares e que esse período de três anos para a alfabetização está sendo ineficaz, uma vez que existem muitas crianças chegando ao quarto ano sem estarem, de fato, alfabetizadas. Isso faz com que na BNCC seja antecipado o trabalho de alguns conteúdos, porém, notamos que, de um modo geral, o que deve ser aprendido pelas crianças é semelhante nos dois documentos.

Não é imposto, em nenhum dos documentos, um método para o professor utilizar na sala de aula, o que é algo positivo, pois permite que o educador trabalhe com um método que possua concordância com as referências teóricas que segue, não ferindo, assim, à sua identidade como professor. Entretanto, o PNAIC, assim como a BNCC promete fazer, propõe uma formação com os professores alfabetizadores, o que é fundamental para a efetivação desses programas. Além

disso, o PNAIC fornece materiais pedagógicos, como jogos e livros literários, o que possibilita um trabalho com a alfabetização de um jeito diferenciado e seguindo a perspectiva do letramento. É importante que, durante esse momento de formação de professores, seja feita a conscientização de que o PNAIC e a BNCC não são currículos, mas orientações de conteúdos a serem adquiridos, de modo a fazer com que os profissionais da educação percebam importância de criar um currículo específico para os alunos que atendem e que, principalmente, vá de encontro com a visão multiculturalista, isto é, que englobe todas as culturas no currículo, e não só a dominante. O currículo escolar irá auxiliar na construção da identidade da criança e, desse modo, todos os alunos da escola pública, sejam da classe dominante ou dominada, terão chances de sucesso em sua escolarização.

Apesar de ambos os documentos visarem a formação de cidadãos críticos, o fato de estabelecerem conteúdos a serem aprendidos faz com que as escolas tenham que elaborar currículos de acordo com as teorias tradicionais de currículo, que não visam uma formação crítica do aluno. Pelo contrário, essas teorias pretendem manter o *status quo* de nossa sociedade. Um ponto principal para a formação de sujeitos críticos é fazer questionamentos sobre esse *status quo* e, para que as escolas formem sujeitos críticos, é preciso fazer com que os próprios profissionais da educação passem a fazer questionamentos sobre o que lhes são propostos.

As pesquisas analisadas, principalmente a que foi publicada após a implementação do PNAIC, mostraram que existem crianças concluindo, não só o ciclo de alfabetização, mas também a etapa do ensino fundamental I sem dominar completamente o sistema de escrita alfabético, o que mostra que o que vem sendo proposto no PNAIC não está se efetivando. Fato que pode ser corroborado através dos índices de alfabetização que vêm caindo a cada ano que passa.

Portanto, mais que criar outra orientação curricular, é preciso que o governo brasileiro procure entender algumas questões fundamentais, tais como por que há tantas crianças que chegam ao quarto ano sem estarem alfabetizadas? Por que há crianças que saem do ensino fundamental I possuindo dificuldades na escrita? Por que o PNAIC, que foi um programa criado para sanar os problemas com a alfabetização no Brasil, não está dando certo? É necessário que sejam estudadas as respostas para essas questões, caso contrário, a BNCC será apenas mais um

documento que não surtirá efeito, uma vez que não se sabe a causa do problema e fazendo, assim, com que o fracasso escolar continue sendo parte da realidade da educação pública brasileira. Essas questões finalizam o corpo deste trabalho como forma de reflexão e proposta futura de estudos em nível de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p.25-34, dez. 1999.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003
- BASE nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47191>>. Acesso em 18 ago. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 out. 2016.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular/>>. Acesso em 14 jul. 2017
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 01 jul. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 15 ago. 2017.
- BRASIL. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 07 mar. 2017.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 11 out. 2016.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade Certa. **Caderno de apresentação**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 07 mar. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 26 nov. 2017.
- BRASIL. **Pró letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/tutorlingport.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2017.
- CAGLIARI, L. C. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998 (Coleção pensamento e ação no magistério).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época, 6).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Unesp, 2009.

FRUTIGER, A. **Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado**. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p.59-86.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio de 2011**. Dados referentes à taxa de analfabetismo de crianças de 10 ou mais anos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio de 2012**. Dados referentes à taxa de analfabetismo de crianças de 10 ou mais anos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default.shtm>>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio de 2013**. Dados referentes à taxa de analfabetismo de crianças de 10 ou mais anos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio de 2014**. Dados referentes à taxa de analfabetismo de crianças de 10 ou mais anos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio de 2015**. Dados referentes à taxa de analfabetismo de crianças de 10 ou mais anos no Brasil. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em 06 mar. 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: indicadores de 2004**. Pessoas de dez anos ou mais de idade, total e analfabetas, valores absolutos. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em 03 nov. 2016.

INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

JARDINI, R. S. R; GOMES, P. T. S. **Boquinhos na Educação Infantil**. 2. ed. Copyright: São Paulo, 2009.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.267-281 jul./dez. 2001.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96

LEITE, S. A. S. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, B.A. de. **Caminho Suave**. [S.l.: s.n., 198-].

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdr>>. Acesso em 03 nov. 2016.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de conhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 1-17, fev. 2014.

MORAIS, A. G. de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: NÓBREGAS, M. J; PRADO, R. (Org.). **Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p.44.79.

MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec. **Seminário alfabetização e letramento em debate**, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

PESQUISA Nacional Por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>>. Acesso em 11 out. 2016.

SANTOS, M. T.; BEFI-LOPES, D. M. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n.3, 2013, p.256-261. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 ago. 2017.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.197-213.

SEBRA, A. F; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista psicopedagogia** [online], 2011, v.28, n.87, p.306-320.

- SILVA, A. J.; JESUÍTA, C.S. A aprendizagem da leitura na *cartinha* de João de Barros. **Verbum**: cadernos de pós-graduação [online]. 2013, v.2, n.4, p.68-81. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/14898/12232>>. Acesso em 08 ago. 2017.
- SILVA, E. T. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31-42.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, abr. 2003.
- ZACHARIAS, A. G. Análise da escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Linha Mestra**. Campinas, ano X, p.1576-1580 n. 30, set./dez., 2016. Disponível em <<https://linhamestra30.wordpress.com/artigos/>>. Acesso em 15 ago. 2017.
- ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. **Soletras** [online], v., n.15 (suplemento), p. 1-18, jan./jun., 2008. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/issue/view/348>>. Acesso em 16 ago. 2017.