

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: METAS, CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE LITERACY CYCLE: GOALS, CONCEPTION AND GUIDELINES FOR PEDAGOGICAL PRACTICES

Elvira Cristina Martins Tassoni

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas)
cristinatassoni@gmail.com*

Resumo:

Este artigo é resultado de algumas pesquisas que analisaram o material didático do Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo, e os Cadernos de Formação do PNAIC, sob responsabilidade do Ministério da Educação. A partir da análise documental dos materiais produzidos pelos dois programas, objetivou-se evidenciar o que cada um deles propõe para que as crianças se alfabetizem até o fim do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados indicam algumas lacunas que podem comprometer a efetivação da alfabetização durante o ciclo de alfabetização, especialmente em relação à análise e reflexão sobre a língua e à produção de textos escritos. A diversidade de situações de uso da escrita é condição para problematizar e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Formação de professores alfabetizadores. Alfabetização. Políticas educacionais.

Abstract:

This article is the result of some research that analyzed the didactic material of the Programa Ler e Escrever, of the state of São Paulo, and the Training Manuals from PNAIC, national program by responsibility of the Ministry of Education. From the documentary analysis of the materials produced by the two programs, it was aimed to highlight what each of them proposes for children to become literate by the end of the 3rd year of elementary school. The results indicate to some gaps that may compromise literacy achievement during the literacy cycle, especially in relation to the analysis and reflection about the language and the production of written texts. The diversity of situations of use of writing is a condition to problematize and reflect on the functioning of the system of alphabetic writing.

Keywords: Teachers training. Literacy. Educational policies.

Introdução

As discussões e as preocupações acerca da formação de professores vêm ganhando força desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), que modifica os referenciais em relação à formação inicial de professores, elevando-a para o nível superior, como também articula a formação continuada à melhoria da qualidade do ensino. A partir da LDB 9394/96, observamos um movimento importante na formulação de documentos oficiais e na elaboração de políticas de formação de professores, especialmente no âmbito da formação continuada, especificamente, da formação em serviço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) surgem logo após a promulgação da LDB 9394/96 com o forte propósito de ser um regulador do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando subsidiar os professores em seu trabalho.

Tanto na esfera federal, como na estadual, temos presenciado a implantação de programas de formação continuada de professores, especialmente no campo da alfabetização. Esse foco na formação dos professores alfabetizadores justifica-se em razão das significativas transformações em relação à alfabetização, a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), de Luria (1987) e dos estudos de Vigotski (1991). Diante desse cenário acadêmico de transformações, em que as concepções vigentes de alfabetização e de sujeito alfabetizado são fortemente questionadas, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de alfabetização e todo o material didático utilizado para esse fim começam a ser questionados e banidos da sala de aula. Nesse sentido, era urgente a necessidade de (in)formar os professores pautados em outros referenciais teóricos, a fim de que pudessem construir novas práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a; 1997b) tiveram esse objetivo e, depois dele, outros materiais foram produzidos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b; 1998c), Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização (BRASIL, 1999a), Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1999b;), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Embora nem todos esses materiais tivessem, explicitamente, o objetivo de formar os professores, eles forneceram e ainda fornecem elementos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Além desses materiais, houve a elaboração de outros documentos gestados, especificamente, no âmbito das políticas educacionais para a formação de professores. Na esfera federal tivemos o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001), o Programa de Formação Continuada

de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento) (BRASIL, 2008) e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012a).

Na esfera estadual, em São Paulo, tivemos o Programa Letra e Vida (SÃO PAULO, 2003), fundamentado nos mesmos princípios do PROFA, de âmbito federal, pois se tratava da mesma equipe, tanto política como de supervisão pedagógica. Na sequência tivemos o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007), que manteve os mesmos pressupostos do Letra e Vida, pois a equipe política e pedagógica continuou a mesma, mas teve uma ampliação em sua atuação, envolvendo não apenas a formação de professores, mas a elaboração e distribuição de material didático para os alunos e material de orientação para os professores.

Este trabalho tem o objetivo de analisar dois programas de formação de professores alfabetizadores – o PNAIC, de âmbito federal, e o Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo. O objetivo é verificar o que cada um dos programas mencionados tem priorizado no ensino da língua materna, para a alfabetização dos alunos até o fim do 3º ano do ensino fundamental. Para isso, parte de pesquisas¹ que tomaram como material de análise os Cadernos de Formação do PNAIC² e o material didático do Ler e Escrever, do 1º ao 3º ano.

Ambos os programas assumem a meta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o fim do ciclo de alfabetização, que vai, até o presente momento, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Os dois programas defendem um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando a importância de envolver as crianças em situações concretas de uso da leitura e da escrita, como também enfatizam a necessidade da participação ativa dos alunos. Já há algum tempo Soares (2014, p. 47) vem defendendo que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, “mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

No Caderno do PNAIC da unidade 1 do 1º ano, observa-se presente uma crítica com relação aos métodos tradicionais de alfabetização:

Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (BRASIL, 2012b, p. 19).

¹ Santos (2014); Silva e Tassoni (2016); Véspoli e Tassoni (2017).

² Agradeço a Heri Anai Wavrita Oliveira e a Carolina Ramalho da Silva pelas contribuições na organização das informações sobre os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na mesma direção, no Programa Ler e Escrever, o material didático que o compõe compreende a escrita como linguagem, um meio de comunicação que deve ser promovido pela escola, a partir do desenvolvimento de “atividades que tenham significado para que as crianças vejam sentido em escrever” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Ainda segundo este material:

A escola precisa criar o ambiente e propor situação de práticas sociais de uso da escrita [...] para que [os alunos] possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhe permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita (SÃO PAULO, 2011, p. 15).

No material de ambos os programas assume-se ainda a escrita como um sistema notacional. Ao defender a alfabetização na perspectiva do letramento, os princípios que marcam a concepção de alfabetização do PNAIC não minimizam a importância de se compreender que “a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala” (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005 *apud* BRASIL, 2012e, p. 7).

O que são sistemas notacionais?

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (BRASIL, 2012c, p. 11).

Também no Programa Ler e Escrever a língua escrita é assumida no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2011, p. 16) da seguinte forma:

A língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

O desafio, portanto, está em explorar o sistema notacional de escrita sem apartá-lo da escrita como linguagem em funcionamento. Nesse sentido, o que cada programa prioriza no ensino da escrita?

O PNAIC e a sua proposta de alfabetização

O PNAIC foi constituído por um acordo formal assumido pelo governo federal, estados e municípios, tendo como público alvo os professores do 1º ao 3º ano. Propõe ações em quatro pilares:

1. formação continuada presencial para os 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, 2012a p. 5).

Criado em 2012, o PNAIC conta com a participação de instituições de ensino superior públicas de todo o país. A certificação dada aos participantes é emitida pela universidade pública responsável pela formação. No site do PNAIC, localizado no portal do Ministério da Educação (MEC), encontra-se o material produzido pelo programa, tanto para a área da alfabetização na língua materna como para a matemática. Nesse texto, o foco será o material produzido para a alfabetização na língua materna. São 24 cadernos de formação de professores distribuídos para cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º). Portanto, são oito cadernos organizados em oito unidades, para cada ano do ciclo.

O objetivo do PNAIC, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, defende que o trabalho pedagógico deve assumir que:

- O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 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 situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p. 27).

A partir desses princípios, podemos destacar que o trabalho de alfabetização proposto evidencia a grande importância dada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, defende a alfabetização na perspectiva do letramento,

incentiva a interdisciplinaridade do currículo e destaca a ludicidade e o cuidado com a criança como aspectos que merecem investimento e atenção. Assim, ao longo dos Cadernos de Formação vamos encontrando a defesa de que

as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. (BRASIL, 2012b, p. 22).

Ou seja, encontramos logo na primeira unidade do 1º ano a defesa por um processo de alfabetização que possibilite às crianças entrarem em contato desde cedo com materiais escritos diversificados. Com isso, a criança passa a adquirir uma percepção da funcionalidade da escrita, ideia defendida por Stemmer (2010, p. 132):

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, se leem e se discutem notícias de jornais impressos, são elaboradas lista de compras, se preenchem talões de cheque, ela acompanha adultos nas compras do supermercado e observa rótulos e preços dos objetos adquiridos, para citar alguns exemplos, é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita.

Para o trabalho pedagógico em todos os anos do ciclo de alfabetização, explicita-se a importância de que tal trabalho deve manter seu caráter lúdico, reflexivo, sistematizador e problematizador. A criança aprende a ler e escrever por meio de brincadeiras e de situações que as levem a pensar e refletir sobre o sistema de escrita, através do contato com diversos gêneros textuais, leitura e produção de textos.

Na primeira unidade do ano 1º ano, é feito um panorama geral das práticas de alfabetização presentes em meados da década de 1980 até os dias atuais, propondo uma reflexão a respeito das práticas de ensino da leitura e escrita e a relação currículo e cultura. O caderno traz essa relação defendida pelos autores Moreira e Candau:

Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço *por construir* currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas.

Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula (BRASIL, 2012b, p. 7).

O Caderno de Formação da unidade 01 do 2º ano (BRASIL, 2012d) defende que o currículo deva ser interdisciplinar, e esse aspecto aparece como elemento estruturante, de modo que nas ações pedagógicas estejam presentes várias áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática e Linguagens. E ainda, a respeito da heterogeneidade na sala de aula, os cadernos defendem que o currículo inclusivo, fruto das construções coletivas, define conhecimentos que devem ser atingidos por todos, como o respeito às singularidades. Para que isso ocorra é preciso planejar a organização do tempo escolar, considerando o tempo de aprendizagem dos alunos.

Tomamos como informações para problematizar a alfabetização até o fim do 3º ano do ensino fundamental as matrizes de referências que contêm os direitos de aprendizagens para o 1º, o 2º e o 3º ano. As matrizes se referem a cinco eixos que norteiam o trabalho com a língua materna: Oralidade; Leitura; Produção de Textos Escritos e Análise Linguística – que se subdivide em Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; e Discursividade, Textualidade e Normatividade. Em cada um desses eixos encontramos um conjunto de direitos de aprendizagem, com a indicação Introduzir, Aprofundar e Consolidar, conforme o ano do ciclo de alfabetização.

Essa forma de organizar os conteúdos relacionados à alfabetização e ao aprimoramento da compreensão e uso da língua materna, em eixos, com objetivos (ou direitos de aprendizagem, no caso do PNAIC) e as indicações de introduzir, aprofundar e consolidar tem uma forte semelhança ao proposto por Frade (2007), que esteve envolvida, juntamente com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – órgão de pesquisa e de ação educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais –, na elaboração de uma política de alfabetização que desse suporte à implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos, no estado de Minas Gerais. Nesse processo, além da organização dos conteúdos, outra semelhança com o PNAIC é a de dar centralidade à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A alfabetização no Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever (PLE), desde 2008, vem compondo ano a ano um conjunto de ações articuladas em várias frentes de atuação: formação em diferentes âmbitos envolvendo formadores, professores-coordenadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), acompanhamento do trabalho realizado, elaboração e distribuição de materiais

pedagógicos. Tal programa se define como uma política pública para os anos iniciais do ensino fundamental, objetivando promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual paulista. Além de apresentar metas que visam à efetivação da alfabetização para as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano, propõe também a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos do 4º e do 5º anos do ensino fundamental.

A respeito dos objetivos do PLE, Camacho (2010, p. 12) afirma que:

O Programa Ler e Escrever tem como objetivo romper com a cultura escolar equivocada que permite aos alunos percorrer os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever. Tem como propósito desenvolver ações que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola que visem a reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pela alfabetização precária dos alunos nas séries (sic) iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino.

A formação em serviço proposta pelo PLE está sob responsabilidade de três órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGESP). Nesse âmbito é realizada a formação dos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), que não necessariamente são funcionários da rede estadual. Esses PCNP fazem a formação dos professores coordenadores (coordenadores pedagógicos das escolas estaduais) no âmbito das Diretorias de Ensino espalhadas por todo o estado de São Paulo. Na sequência, a formação acontece em cada escola, sob responsabilidade do professor coordenador, que, com os seus professores, nos horários de reuniões pedagógicas, realizam o último âmbito da formação.

No que se refere ao material didático elaborado pelo PLE e destinado a todas as classes do 1º ao 5º ano, atualmente este é composto por: Coletânea de Atividades – destinado ao aluno; Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – destinado ao professor, orientando sobre a utilização do material; além de um Livro de Textos com diversos gêneros textuais em um único volume para ser trabalhado durante os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Ainda oferece um manual sobre os objetivos do Programa destinado aos pais dos alunos do 2º ano e outros materiais, não elaborados pelo PLE, mas disponibilizados por meio dele, tais como: Revista Picolé, acervo de livros de literatura, Revista Recreio, História em Quadrinhos da Turma da Mônica, dentre outros.

O material do Programa explicita que a condição básica para desenvolver a autonomia tanto na leitura como na escrita é a apropriação do sistema de escrita sempre de maneira contextualizada, que envolve aprendizagens muito específicas por parte dos alunos, tais como: o conhecimento do alfabeto, a

forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. Para tanto, o material apresenta uma organização dos conteúdos a serem ensinados por meio de situações didáticas, sequências didáticas e projetos didáticos. As situações didáticas consistem em momentos que devem ser contemplados pela rotina escolar. São situações que envolvem a leitura feita pelo professor e pelo aluno, a escrita feita pelo aluno e situações em que os alunos ditam para o professor escrever. As sequências didáticas referem-se à organização de um conjunto de propostas que visam à exploração de um conteúdo específico, por exemplo, a separação das palavras, a pontuação ou ainda aspectos relacionados à ortografia e exploração de características de gêneros textuais específicos, como, por exemplo, conto de fadas. Já os projetos didáticos são temas que promovem um trabalho de natureza interdisciplinar. Os projetos para o 1^a ano são “Brincadeiras Tradicionais” e “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”; para o 2^o ano são “Cantigas Populares”, “Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever” e “Anta, onça e outros animais do Pantanal – ler para aprender”; e, os projetos para o 3^o são “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, “Jardim, um mundo para os animais pequenos” e “Animais do mar”.

A organização do trabalho pedagógico

Tendo como referência os eixos explorados em cada matriz de referência do PNAIC, buscamos uma relação entre o conteúdo dos cadernos e os direitos de aprendizagem relacionados em cada eixo. Em relação ao Programa Ler e Escrever, fizemos uma análise do material didático do aluno – Coletânea de Atividades – tendo o material do professor – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – como apoio para compreender melhor que aspectos da língua poderiam ser explorados em cada atividade proposta. Trata-se, portanto de um processo de análise documental, que, de acordo com Pimentel (2001, p. 183), vai se constituindo por etapas que vão ganhando refinamento. Assim,

o primeiro passo, na busca de tornar os documentos compreensíveis, é a sua organização, que pode ser feita a partir de alguns critérios, como por exemplo, cronológico, temático, por fonte. [...] Outra estrutura poderá ser feita na medida em que o trabalho de análise dos dados for se ampliando, pois é na imersão que se espera ver surgir aspectos inspiradores de estudo.

Optamos por nortear o estudo dos materiais pelo critério temático. Nesse sentido, buscamos identificar em ambos os programas se as diferentes frentes que compõem o trabalho com a língua materna estão presentes. Observamos que tanto nos Cadernos de Formação do PNAIC, como no material didático do

Programa Ler e Escrever, os conteúdos para o desenvolvimento do trabalho no âmbito da alfabetização contemplam as seguintes frentes: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise e Reflexão sobre a Língua. Numa outra etapa, a análise foi norteadada pela busca de como as propostas exploram cada uma dessas frentes.

Em relação à Oralidade, as propostas do PNAIC giram em torno da valorização, da análise e da produção de textos orais. No Programa Ler e Escrever, essa frente de trabalho se configura nas situações de comunicação oral e, por isso, envolvem a comunicação de informações após estudos realizados e a comunicação de impressões sobre textos lidos, como também a recitação de textos orais: levantamento de conhecimentos prévios, interpretação de texto, opinião pessoal sobre os temas estudados, socialização de pesquisas realizadas, apresentação de trabalhos resultantes do desenvolvimento dos projetos (produto final dos projetos), entrevistas com a família, recitação de parlendas.

Quanto à Leitura, no PLE destacam-se as situações de leitura feita pelo professor e as situações de leitura feita pelos alunos. Pudemos observar que as propostas de leitura para os alunos concentram-se, no 1º e 2º ano, em leitura de palavras: busca e identificação de palavras específicas – pintando a palavra que corresponde à resposta correta; ligando a palavra com a sua respectiva imagem; localizando palavras em textos; bingo de palavras. No 3º ano observamos um investimento maior na leitura com finalidades diferentes – fruição, busca de informação, estudo com sistematização de informação (geralmente relacionada à observação de recursos linguísticos e textuais), leitura com focalização, que é uma expressão usada para o trabalho com a ortografia. São propostas que exploram os procedimentos de grifar e anotar, visando o estudo de irregularidades ortográficas. No PNAIC, na frente de trabalho com a Leitura também se evidencia a leitura feita pelo professor, em que os alunos participam como ouvintes, e orientações para o desenvolvimento de habilidades visando à leitura autônoma. Os Cadernos exploram habilidades de antecipação, de inferências, de ativação de conhecimentos prévios, exploram a compreensão de textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Em relação ao trabalho com a Produção de Textos, no PLE essa frente de trabalho contempla as produções orais e escritas. Já no PNAIC a produção de textos se refere a produções escritas. Tanto no PLE como no PNAIC há o investimento em propostas de produção de texto em que o professor é o escriba. No PLE essas propostas são as situações didáticas identificadas como ditado para o professor. Em ambos os programas o trabalho com a produção de texto vai caminhando para uma ação mais autônoma do aluno. No PLE são os Projetos Didáticos que definem as produções escritas que os alunos farão. Há várias propostas de produções de listas de palavras (nomes, brincadeiras, alimentos para festas), escrita de legendas, reescrita de contos e escritas de textos curtos como

trechos de música, descrição de personagens (suas características) e propostas de escrita de textos que alteram parte do texto original. Além disso, o material propõe o contato com uma variedade significativa de gêneros e os Projetos Didáticos determinam de maneira importante o(s) gênero(s) mais explorado(s). No 3º ano encontramos forte ênfase em propostas de correção e revisão de textos curtos como, por exemplo, estrofes de músicas. São propostas de revisão com foco na discussão sobre o sistema de escrita alfabética e realizadas pelos alunos em duplas ou tendo o professor como escriba. No PNAIC também encontramos um destaque para a revisão da escrita, mas com poucas discussões para orientar e/ou propor encaminhamentos nesse sentido. Nas propostas envolvendo a produção escrita com autonomia, há destaques em relação à diversidade de gêneros. Os Cadernos de Formação dão importância ao papel do professor com o seu planejamento em sala de aula e lá encontramos também justificativas de um trabalho voltado para alguns gêneros textuais que se revestem de especial importância no ciclo de alfabetização, priorizando três esferas discursivas: “a literária, a acadêmica/escolar e a esfera midiática”. (BRASIL, 2012f, p. 09). Aspectos como estrutura do texto, concordância e vocabulário também são apresentados nos Cadernos do PNAIC. Explicita-se que a apropriação de um vocabulário diversificado, a compreensão e uso da pontuação, bem como a compreensão sobre a organização dos textos escritos necessitam de um trabalho árduo para a consolidação dessas aprendizagens até o fim do 3º ano.

No que se refere ao trabalho com a Análise Linguística, no PNAIC ele se divide em duas frentes: o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética e o trabalho de exploração da discursividade, textualidade e normatividade. Os Cadernos de Formação destacam orientações para o trabalho com o SEA envolvendo a exploração e diferenciação entre letras e outros símbolos, o nome das letras, a observação dos diferentes suportes onde as letras se encontram. Além disso, menciona-se a necessidade de se trabalhar a composição da sílaba e a identificação de semelhanças e diferenças entre elas. É preciso saber que existem vogais em todas as sílabas e que elas também variam nas suas combinações entre consoantes e vogais. Há referência às semelhanças sonoras nas rimas, evidenciando a importância do desenvolvimento de habilidades fonológicas para o processo de alfabetização. Da mesma forma, há explorações que envolvem as palavras, no que se refere à composição, ao tamanho e à ordem de letras, propondo a comparação entre palavras parecidas, montar e desmontar palavras, dando destaque ao desenvolvimento da consciência fonológica. Na frente de trabalho referente à discursividade, textualidade e normatividade, as orientações contemplam a questão da ortografia (regularidades e irregularidades), das normas em relação à escrita de textos (a segmentação de palavras, a concordância verbal, a pontuação) e dos gêneros textuais (conhecer, reconhecer, usar e analisar diferentes suportes textuais). Encontramos poucas

orientações a respeito do trabalho com as normas para a escrita de textos. Quanto aos gêneros textuais, há vários relatos de experiências docentes que podem ser inspiradores para outros professores.

A Análise Linguística explorada no material didático do PLE apresenta-se nas propostas de reflexão sobre a escrita de palavras. As atividades de cruzadinha, de escrita de palavras com apoio da imagem, ligar imagens às suas respectivas palavras, localizar palavras em textos, encontrar a resposta correta dentre três palavras diferentes são muito recorrentes no 1º e 2º ano. Ainda no 2º ano observa-se o trabalho com a separação das palavras. O trabalho com a ortografia fica mais concentrado no 3º ano, incluindo a pontuação e o uso do dicionário, que também é contemplado no PNAIC.

O que é priorizado: evidências e tendências

Diante dos dados apresentados, é possível evidenciar que no PNAIC há um investimento em se problematizar as relações grafofônicas próprias do sistema de escrita alfabética, desde o 1º ano do ensino fundamental. Já no Programa Ler e Escrever esse investimento fica mais concentrado no 3º ano, com algum investimento também no 2º ano. Guimarães (2008), a partir de uma revisão bibliográfica, demonstrou que as habilidades metalinguísticas são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as atividades que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica são muito necessárias para que a alfabetização se complete. Explorar as situações em que as crianças percebem as partes da palavra – como, por exemplo, batendo palmas para cada sílaba (experiência que não precisa necessariamente adequar-se à partição convencional ainda), juntando sílabas para formar palavras novas – é muito importante. Da mesma forma que contar o número de sílabas, inverter sílabas da palavra, juntar sílabas isoladas para formar palavras, segmentar em sílabas as palavras, formar palavras a partir de uma sílaba são, igualmente, atividades relevantes, como também o trabalho com as rimas e aliterações, relacionando o som com a sua grafia, problematizando e demonstrando em que parte as palavras se parecem. Até situações mais elaboradas em que as crianças montam e desmontam palavras, incluindo ou excluindo letras para originar novas palavras.

No Programa Ler e Escrever há muitas atividades de busca de palavras, em uma sequência de três palavras parecidas, para que as crianças encontrem qual delas corresponde à resposta correta de uma adivinha, por exemplo. Esse é um modelo de questão muito usado nas avaliações externas. O rastreamento para tal busca que a criança faz é um procedimento interessante, mas apenas isso não dá a condição dela desenvolver as habilidades metalinguísticas necessárias para se alfabetizar. É importante uma diversidade de situações em que a discussão/reflexão sobre a escrita da palavra esteja em pauta.

Discutir, refletir sobre as sílabas é condição importante para a compreensão da lógica do funcionamento da escrita alfabética. Mas isso não significa trabalhar a sílaba de forma isolada, como nos antigos métodos. A configuração da palavra em sílabas é ainda, no início do processo de alfabetização, uma construção embaçada, pouco clara para as crianças. A exploração de letras soltas pode ser bastante profícua. Desmembrar palavras e construir novas com um conjunto de letras específico contribui para as crianças refletirem sobre a lógica do sistema de escrita alfabética. Essa compreensão não surge de uma mágica e nem tampouco de um contato com textos e palavras, sem a preocupação de estabelecer relações entre sons e letras.

Em relação às propostas de produção de textos, há, no PNAIC, poucos relatos sobre encaminhamentos muito importantes a respeito das possibilidades de fazer a revisão textual, bem como poucas experiências que ajudem o professor a pensar sobre o trabalho com aspectos específicos da organização do texto. No Programa Ler e Escrever destacamos que as propostas de produção de texto tendem a ser de reescrita de textos conhecidos e de elaboração de partes do texto. Isso não deixa de ser interessante, pois explora níveis diferentes de complexidade da própria produção, embora a frequência de propostas de produção seja maior a partir do 3º ano. Por outro lado, observamos uma lacuna significativa em propostas de produção escrita de textos de criação. Destacamos ainda que a maioria das propostas de produção de texto envolve o trabalho em duplas ou com a classe toda, coletivamente, o que pode trazer certa distorção em relação ao desenvolvimento de cada criança.

Ambos os programas trazem uma forma de trabalho com a língua materna, assumindo que as atividades desenvolvidas pelas crianças com a ajuda de outro mais experiente é condição para que elas possam realizá-las com autonomia em um futuro próximo (Vigotski, 1991). Trata-se de um princípio norteador do trabalho pedagógico ancorado no conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vigotski (1991, p. 58) e definido da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Considerar tal conceito como base das práticas pedagógicas de alfabetização não significa deixar sob a responsabilidade dos alunos mais experientes a realização das atividades para que os demais assumam uma postura de contemplação. Pensar o desenvolvimento mental prospectivamente é buscar os indícios nas diversas maneiras de atuação dos alunos – respondendo, perguntando, escrevendo – que revelam suas formas de pensar o funcionamento da língua materna. E mais: é interpretar o quanto esses conhecimentos aproximam-se das convenções do nosso sistema notacional e quais experiências ainda serão necessárias para que tais conhecimentos sejam reconstruídos, reformulados, reafirmados, readequados. E, ainda, planejar propostas de atividades para serem realizadas com a colaboração de mediadores variados, que possam consolidar e realinhar esses conhecimentos progressivamente.

As lacunas identificadas, portanto, relacionam-se a dois aspectos fundamentais no processo de alfabetização: à análise e reflexão sobre a língua e à produção de texto escrito. No que se refere ao primeiro, observamos que, embora haja investimento no desenvolvimento das relações grafofônicas, tal trabalho precisa iniciar desde o início do 1º ano, a partir de situações diversificadas que mobilizem reflexões frequentes. Iniciar tardiamente essa exploração no ciclo de alfabetização, como também investir maciçamente em um modelo de exploração com pouca variação, pode comprometer a meta de alfabetizar os alunos até o fim do 3º ano. Da mesma forma que trabalhar as relações grafofônicas desarticuladas do contexto, que nesse caso é a palavra, distante de reflexões e mais próximas à memorização, também vai comprometer tal meta.

No que se refere ao trabalho com a produção de texto escrito, encontramos pouco material que pudesse subsidiar de maneira mais clara e efetiva as reflexões dos professores para planejar estratégias e propostas sobre o ensino de procedimentos para a organização do texto. As crianças aprendem a escrever escrevendo e, “nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de dizer é constitutivo do meu conhecimento)” (SMOLKA, 2000, p. 61). Assim, os saberes produzidos pelos professores juntamente com seus pares e também individualmente, a partir de orientações pedagógicas de trabalho, serão fundamentais para que se tenha o que dizer. Propor que as crianças escrevam com frequência, em diferentes situações, com diferentes propósitos, e que tenham espaço para falar sobre o que escrevem, por que escrevem, recebendo informações e esclarecimentos sobre a escrita, podendo refletir sobre eles, faz com que a alfabetização seja um processo de intensa elaboração conceitual, em que as crianças, enquanto escrevem, aprendem a escrever e aprendem sobre a escrita (SMOLKA, 2000).

Considerações finais

A formulação de políticas educacionais fortalecendo a formação continuada de professores, como também a área da alfabetização, é importante e necessária. Orientar e organizar o trabalho pedagógico nas diferentes frentes que compõem a compreensão e os usos da língua também traz muitas contribuições ao campo da alfabetização. A consideração de que a participação dos alunos em situações diversificadas e de ancoragem social como ouvintes e como colaboradores, embora não seja nova, é algo que ainda merece discussões sobre como operacionalizar o processo de alfabetização de maneira contextualizada e articulada com reflexões necessárias para se avançar na compreensão do sistema de escrita alfabética.

As propostas de exploração da sílaba merecem atenção. As relações possíveis entre sons e letras favorecem a construção de uma lógica em relação ao sistema de escrita alfabética que as reflexões pautadas pelas sílabas podem não contribuir. Da mesma forma, as comparações entre palavras semelhantes trazem riqueza para o aprimoramento grafofônico, mas precisam ser acompanhadas de situações diversificadas de exploração envolvendo as mudanças de letras nos diferentes lugares da palavra.

O contato precoce de maneira lúdica e reflexiva, que problematize e sistematize o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ainda carece de discussão para ser mais bem sucedido/compreendido. Buscar situações de aprendizagem que atendam esses dois princípios, de forma articulada, ainda é um grande desafio.

Os dois programas aqui analisados resgatam (embora o PNAIC de maneira mais explícita) a importância de um trabalho que explora a dimensão técnica da língua, ou seja, aspectos específicos do funcionamento do sistema alfabético e suas normas linguísticas e discursivas. Mas ainda se mostra um grande desafio à prática do professor alfabetizador realizar, de forma articulada e contextualizada, a exploração dos aspectos técnicos da língua com as infinitas possibilidades de uso como linguagem, no sentido de produção cultural. Para isso, é preciso considerar que a compreensão do sistema de escrita alfabética passa por uma lógica que precisa ser explorada para ser desvelada, sem medo.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3 vol., 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização*. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília: A Secretaria, v. 1 e 2 Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, 1999b.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 3 vol., 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador*: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. – Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3*. – Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3*. Brasília: MEC, SEB, 2012e.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3: unidade 5*. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAMACHO, P. V. *Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da Rede Pública do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.
- FRADE, I. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 73-112.
- GUIMARÃES, S. R. K. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (org.). *Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 54-80.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1987.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, dez. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2015.
- SÃO PAULO (estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Letra e Vida*. São Paulo: 2003. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. *Resolução SE 86, de 19-12-2007*. 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosemberg Aratagy [e outros]. São Paulo: FDE, 2011.
- SANTOS, T. C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100079&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2019.
- SILVA, C. R.; TASSONI, E. C. M. O PNAIC e a alfabetização até os oito anos de idade. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21. 2016. Campinas, SP. *Anais do XXI Encontro de Iniciação Científica [...]*. Campinas: PUC-Campinas, 2016. p. 1-3. Disponível em: https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2016810_225745_469699480_reseu.pdf. Acesso em 27 mai. 2019.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

VÉSPOLI, A. C. T.; TASSONI, E. C. M. A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [s.l.], p. 61-87, abr. 2017. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/927>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.