



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

ROSEMARE VIEIRA GOMES

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO?**

JOÃO PESSOA-PB

2016

ROSEMARE VIEIRA GOMES

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na área de concentração de *Linguística e Ensino*, para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

JOÃO PESSOA - PB

2016

G633p Gomes, Rosemare Vieira.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC):
ressignificando a alfabetização? / Rosemare Vieira Gomes.-
João Pessoa, 2016.
107f. : il.
Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Alfabetização.
4. PNAIC. 5. Ressignificação da alfabetização.

UFPB/BC

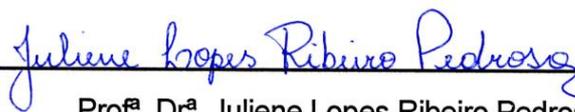
CDU: 801(043)

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO?**

Rosemare Vieira Gomes

Dissertação aprovada em 13 de maio de 2016.

Banca Examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Marianne Carvalho B. Cavalcante (UFPB)
Membro Avaliador



Prof^ª Dr^ª Isabelle Cahino Delgado (UFPB)
Membro Avaliador

AGRADECIMENTOS

À VIDA que irrompe a cada momento e dissemina em nós o desejo de continuar lutando por uma educação justa, capaz de nos transformar, tornando-nos livres para a busca de si mesmo.

A todos aqueles que, imbuídos dessa VIDA e compartilhando desse desejo, contribuíram para a consecução deste trabalho.

A questão . Por que, apesar de tantas leis, reformas, planos, projetos e discursos, as políticas de alfabetização e escolarização têm produzido, historicamente, resultados tão míseros no Brasil?

A hipótese . Problema mal compreendido é problema mal resolvido. Essa hipótese foi enunciada já faz um quarto de século, embora em outras palavras: *a* formulação inadequada do problema afasta a solução [...](FERRARI, 1987, p. 96).

Alceu Ravanello Ferraro

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOSE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS

RESUMO

INTRODUÇÃO	14
1 A ALFABETIZAÇÃO EM DISCUSSÃO	24
1.1 DA ASSUNÇÃO À REFLEXÃO DE SUA COMPLEXIDADE	24
1.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM PERCURSO DE MUITOS SENTIDOS	26
1.3 DA DESMETODIZAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO	28
1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS ESPECÍFICOS E INDISSOCIÁVEIS	30
2. SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E SEA	32
2.1 UM SISTEMA NOTACIONAL.....	32
2.2 CORRESPONDÊNCIAS SOM-GRAFEMA	33
2.3 PSICOGÊNESE DA ESCRITA: PERÍODOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	36
3. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E PNAIC	40
3.1 OBJETIVO, PRINCÍPIOS, ASPECTOS POSITIVOS	40
3.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO . LÍNGUA PORTUGUESA	43
3.3 EIXO DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	50
4. METODOLOGIA	54
4.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
4.1.1 Leitura	55
4.1.2 Escrita	57
4.2 PROCEDIMENTOS.....	60
4.2.1 Procedimento 1: análise dos cadernos de formação em linguagem	62
4.2.2 Procedimento 2 - aplicação de questionário / dados obtidos	66
4.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO	90
ANEXO 1 Ë PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLA 2	95
ANEXO 2 Ë PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLA 1	99
ANEXO 3 Ë REFERÊNCIAS APRESENTADAS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS 1, 2 E 3, UNIDADE 3, FORMAÇÃO PNAIC	102

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas	37
Figura 2: Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábicas	38
Figura 3: Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas	38
Figura 4: Exemplo de escritas de uma criança com hipótese alfabética	39

GRÁFICOS

Gráfico 1: ANA 2013/2014 . Leitura . Brasil	55
Gráfico 2: ANA 2014 . Escrita . Brasil	59

QUADROS

Quadro 1: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	34
Quadro 2: letra representando sons diferentes, conforme a posição	34
Quadro 3: som representado por diferentes letras, conforme a posição	34
Quadro 4: Letras representando fonemas idênticos em um mesmo contexto	35
Quadro 5: Direitos Gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa	46
Quadro 6: Eixo Leitura	47
Quadro 7: Eixo Produção de Textos Escritos	48
Quadro 8: Eixo Oralidade	48
Quadro 9: Eixo Análise Linguística (1)	49
Quadro 10: Eixo Análise Linguística (2)	50
Quadro 11: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores: Carga Horária, Estrutura, Cronograma Mensal	51
Quadro 12: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores: Atores, Requisitos, Funções, Bolsa	51
Quadro 13: Escala de Leitura	55
Quadro 14: Distribuição das regiões por nível de proficiência em Leitura . Brasil .	56
Quadro 15: Distribuição de estados da Região Nordeste por nível de proficiência em Leitura . Brasil	56

Quadro 16: Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura - João Pessoa, Paraíba.....	57
Quadro 17: Escala de Escrita	58
Quadro 18: Distribuição das regiões por nível de proficiência em Escrita . Brasil	59
Quadro 19: Distribuição de estados da Região Nordeste por nível de proficiência em Escrita . Brasil	59
Quadro 20: Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Escrita - João Pessoa, Paraíba	60
Quadro 21: Dados pessoais e perfil profissional dos sujeitos da pesquisa	66
Quadro 22: Tempo de Serviço dos sujeitos da pesquisa	67
Quadro 23: Conhecimentos apresentados pelos docentes antes do PNAIC	68
Quadro 24: : Conhecimentos ainda não dominados pelos docentes mesmo depois do PNAIC:	69

LISTA DE ABREVIATURAS

CEALE . *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*

CEEL - *Centro de Estudos em Educação e Linguagem*

ABALF . *Associação Brasileira de Alfabetização*

SIHELE . *Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita,*

CONBALF - *Congresso Brasileiro de Alfabetização*

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

ANA . Avaliação Nacional de Alfabetização

INEP . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EJA. Educação de Jovens e Adultos

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CENPEC . Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

SEA . Sistema de Escrita Alfabética

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO?* tem como objetivo central identificar a contribuição do PNAIC no resgate da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, no qual o sistema grafofônico (as relações fonema. grafema) constitui objeto de ensino direto e explícito. Tem como objetivos específicos (i) verificar que saberes concernentes ao Sistema de Escrita Alfabética . especificamente relacionados ao sistema grafofônico . estão consolidados para a prática de professores alfabetizadores - sujeitos da pesquisa; (ii) investigar que métodos de alfabetização são por eles utilizados em suas estratégias de ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; e (iii) analisar a relação entre o fazer docente e os conhecimentos do sistema grafofônico apresentados pelos Cadernos de Formação em Linguagem . material de apoio do PNAIC. A opção teórica, com foco na alfabetização, foi centrada em SOARES (1985; 2004; 2014) que aponta a necessidade de resgate da especificidade da alfabetização como fator preponderante para a aquisição da língua escrita. A pesquisa, de natureza qualitativa, contemplou dois procedimentos: (i) uma análise documental focalizando o estudo dos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa, Anos 1, 2 e 3, Unidade 3, oferecidos pelo PNAIC; e (ii) a aplicação de questionários de forma semiestruturada, com questões abertas, especificamente relacionadas ao SEA, ao sistema grafofônico e ao Pacto, elaboradas no intuito de atender os objetivos supracitados, dirigidas a professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB, participantes do Pacto em 2013, 2014 e/ou 2015. Os dados analisados mostraram que as docentes, em sua maioria, desconhecem os termos linguísticos *habilidades de consciência fonológica e reflexão fonológica e gráfica de palavras*, bem como *consciência fonêmica*; que não há um método predominante na prática dessas alfabetizadoras; que, na escola de sua atuação, não há atendimento aos princípios de *continuidade* do conteúdo, *sistematização* e *acompanhamento*, tanto dos alunos, quanto do ensino e do professor . princípios defendidos por SOARES (2014) como de grande relevância para a alfabetização; e que a relação entre o fazer docente dessas professoras e os conhecimentos do sistema grafofônico constantes no material de formação do Pacto analisado é de contradição. O estudo conclui que o PNAIC pode, sim, ressignificar a alfabetização, mas não o faz sozinho; não é suficiente sem a contrapartida dos sujeitos que, direta ou indiretamente, vinculam-se ao processo de alfabetização. Este trabalho deverá contribuir para fomentar discussões sobre a relevância do processo de ressignificação da alfabetização como fator preponderante para a aquisição da língua escrita; e para a qualificação e o aprimoramento de programas de formação de alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização. PNAIC. Ressignificação da Alfabetização.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled *NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC): RESSIGNIFYING LITERACY?* is mainly aimed at identify the PNAIC contribution in rescuing the specificity of literacy as an acquisition process of the conventional system from an alphabetic and orthographic writing, in which the phonemic orthographic system (the phoneme-grapheme relations) constitutes a direct and explicit teaching object. Its specific objectives are (i) verify which knowledge concerning the Alphabetic Writing System - specifically related to the phonemic orthographic system . are consolidated to the practice of the literacy teachers . main subject of this research; (ii) investigate which literacy methods are used by them in their teaching strategies of the acquisition of conventional writing system; and (iii) analyze the relationship between the teaching practice and the knowledge from the phonemic orthographic system presented by the Formation Notebooks in Language . support material from PNAIC. The theoretical option with a focus on literacy was centered on SOARES (1985; 2004; 2014) which points out the need to rescue the specificity of literacy as a major factor for the acquisition of written language. The research, that has a qualitative nature, contemplates two procedures: (i) a documentary analysis focusing on the study of the Formation Notebooks in Portuguese Language, Years 1, 2 and 3, Unit 3, offered by PNAIC; and (ii) the administration of semi-structured questionnaires, with open-ended questions, specifically related to SEA (AWS - Alphabetic Writing System), to the phonemic orthographic system and to the Pact (PNAIC), developed in order to meet those aforementioned goals, directed to literacy teachers from the municipal educational system from João Pessoa . PB, participants of the Pact (PNAIC) in 2013, 2014 and/or 2015. The analyze data revealed that the majority of teachers are unaware of the linguistic terms *phonological awareness skills* and *phonological and graphic reflection of words*, as well as *phonemic awareness*; that there is no prevailing method in the practice of these literacy teachers; that, in the school where they work, there is no attention to the principles of *continuity* of the contents, systematization and educational monitoring of the students, the teacher and the education, principles defended by SOARES (2014) that are considered as highly relevant to the literacy process; and that the relation between the act of teaching of these professionals and the knowledge of the phonemic orthographic system contained in the forming material from the Pact analyzed is contradictory. The study concludes that the PNAIC can indeed ressignify literacy, but not alone; it's not enough without the counterpart of the subjects that, direct or indirectly, are associated to the literacy process. This work should contribute to foment discussions about the relevance of the literacy ressignification process as a major factor for the acquisition of written language; and for the qualification and improvement of literacy educators training programs.

Keywords: Literacy, PNAIC, Literacy, Resignifiyng Literacy.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em nosso cenário acadêmico, educacional e político, pesquisas, ações políticas e pedagógicas objetivando a produção de conhecimento e de soluções para a exclusão à cultura letrada têm consolidado discussões e propostas relacionadas à alfabetização (MORTATTI, 2014). Constituem indícios dessa prática a criação do CEALE . *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1990; do CEEL - *Centro de Estudos em Educação e Linguagem*, da Universidade Federal de Pernambuco, em 2004; da ABALF . *Associação Brasileira de Alfabetização*, em 18/07/2012; a realização de eventos como o I e o II SIHELE . *Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita*, de 08 a 10/09/2010, e nos dias 11 e 12/07/2013, respectivamente; o I e o II CONBALF - *Congresso Brasileiro de Alfabetização*, nos períodos de 08 a 10/07/2013, e de 12 a 14/06/2015, respectivamente.

Ações políticas em diferentes instâncias governamentais criaram Programas direcionados à erradicação do analfabetismo. Políticas que, segundo Mortatti (2010), desde 1930, têm adquirido importância em nosso país, pois ~~de~~ lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública laica e gratuita+ (p. 330). Pinto et al¹ traz-nos uma síntese desses Programas, no Brasil, entre os anos de 1947 e 1997:

[...] Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil . CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do Método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização . MOBRAF (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de jovens e Adultos . Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania . PNAC (1990, governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada em 1993, pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique

¹Pinto, José Marcelino de Rezende et al. O mapa do analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, nº 199, p. 511-524, set/dez.2000

Cardoso) (PINTO et al, 2000, p. 523 apud FERNANDES, 2015, p. 18).

Os mais recentes voltaram-se à melhoria da alfabetização no início da Educação Básica. Entretanto, a preocupação com essa fase de escolarização em nosso país não é recente e provém do fracasso recorrente demonstrado pela escola pública, há décadas. Mortatti (2010), em sua análise do que ela denominou de *quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil* (meados de 1980 a 1994),² faz referência ao fracasso da fase de escolarização . da aprendizagem iniciais da leitura e escrita . na escola pública, a partir, especialmente, do início da década de 1980. Segundo a autora, esse fracasso desencadeou um questionamento sistemático e oficial ao ensino e à aprendizagem da referida fase de escolarização, exigindo-se ações públicas.

Dentre os vários entraves a dificultar as tarefas da escola de alfabetizar e letrar encontra-se o desconhecimento científico embasando muitas de suas atividades, particularmente as de seus agentes alfabetizadores. A constatação de que o conhecimento científico proveniente de estudos e pesquisas realizados pela academia pode interferir positivamente na prática alfabetizadora, qualificando seus agentes permite que as ações de políticas públicas em prol da alfabetização adotem a formação dos professores alfabetizadores como meta prioritária. Constituem exemplos dessas ações:

- PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - lançado em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso e extinto em 2003, no início do governo Lula. Constitui a primeira política pública criada para a alfabetização no Ensino Fundamental, com o objetivo de reparar a formação precária dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes.³ Sua principal mentora, a educadora Telma Weisz, ainda utiliza suas concepções teóricas como base para o programa que coordena - *Ler e Escrever* - do governo no estado de São Paulo. (Todos pela Educação, 2015);

² O ano de 1994 indica apenas o encerramento da pesquisa da autora; segundo ela, esse quarto momento da história da alfabetização no Brasil se encontra ainda em curso.

³ Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33360/conheca-os-programas-federais-voltados-para-a-alfabetizacao/> acessado em 12/01/2016.

- PRÓ-LETRAMENTO- lançado em 2006, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo MEC, como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a qual existe desde 2004, sua formação continuada docente atende alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- Programa Mais Educação . instituído em 2010, pelo MEC, amplia a jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, oferecendo-lhes educação básica em tempo integral, organizando o currículo na perspectiva da Educação Integral. Constitui um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- PNAIC . Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - lançado em 2012, no governo Dilma Rousseff, sua formação continuada docente atende alfabetizadores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Apesar desses Programas, o nível de alfabetização em nossas escolas públicas está aquém do pretendido. A cada resultado das avaliações aferidoras do grau de alfabetização e letramento atingido pelos discentes dessas escolas, questiona-se sua eficiência. O resultado mais recente, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2014, divulgado pelo MEC em 17 de setembro de 2015 e, acentuemos, impactando a sociedade brasileira, fornece-nos dados reafirmando a ineficiência dessa escola:

- **Leitura:** 22,2% dos alunos de 8 anos de idade não conseguem ler textos. Esses alunos alcançaram o nível 1 em leitura, numa escala que vai até 4.
- **Escrita:** 34,46% dos alunos de oito anos alcançaram níveis 1, 2 e 3 de um total de cinco. No nível 1, estão estudantes que não conseguiram escrever. No nível 2, a criança escreve "não--ortograficamente". No nível 3, ela escreve palavras e não textos. No nível 4, está escrevendo textos com algumas imperfeições. No nível 5, está escrevendo textos completos. Esse resultado representa que um em cada três alunos brasileiros não consegue escrever textos curtos e compreensíveis. A Paraíba está entre os nove Estados

cujos alunos (mais da metade deles) tiraram as três piores notas na avaliação.⁴

Direcionada a unidades escolares e a discentes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, a ANA insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no PNAIC. Este, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, prevê, em seu artigo 9º, inciso IV, entre outras ações, a realização de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP+.

No Documento Básico⁵, datado de julho de 2013, no qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . INEP torna pública sua proposta para a ANA, encontramos indícios de que o propósito dessa avaliação extrapola a simples aferição dos níveis de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras. Ressalta-se sua função diagnóstica e a compreensão de que o processo de alfabetização não pode ser visto tão somente sob o aspecto da aquisição de saberes. Há que se considerar sua complexidade, contextualizada sob a intervenção de outros aspectos:

[...] Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. (p.07)

Complexidade reiterada nas Considerações Finais do referido Documento:

A intenção do Inep, portanto, é apontar, com essa avaliação, que o processo de alfabetização é eivado de especificidades que devem encontrar sua justificativa, em geral, no contexto no

⁴ Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm> acessado em 17/09/2015.

⁵ Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) : documento básico. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

qual a escola está inserida nos seus processos de gestão e qualificação docente. (p.20)

Diante do exposto, vemos que a alfabetização permanece um desafio, um tema fecundo e de interesse de todos. Logo, estudos comprometidos com esse tema atenderão ao *instigante convite* apresentado por Mortatti (2014), a pesquisadores, estudantes, professores e gestores da educação básica, visando *a fomentar inquietações, que possam promover mudanças qualitativas nas pesquisas acadêmico-científicas, nas políticas públicas e nas práticas educacionais da alfabetização no Brasil* (p. 16).

Esta pesquisa, atendendo a esse convite, busca *cumprir* com o compromisso histórico que se impõe ao procurar uma resposta para uma inquietação gerada por uma situação específica relacionada ao processo de alfabetização e atrelada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa . PNAIC.

Em 2014, após anos lecionando Língua Portuguesa em turmas de EJA, na rede municipal da cidade de João Pessoa, surgiu a oportunidade de assumir a disciplina em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, as limitações de leitura e escrita apresentadas pelos alunos dessa turma ficaram expostas. Surgiu daí a ideia de desenvolver a pesquisa com o Ensino Básico, considerado o alicerce do processo de aquisição de leitura e escrita.

O PNAIC, por constituir-se um programa direcionado à alfabetização em Língua Portuguesa (e Matemática), assistindo educadores e educandos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, despertou-nos o interesse. Considerando o compromisso - quase um slogan . do referido programa, de *assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental*⁶, e também a data em que foi instituído . 2013, subentendemos que alunos matriculados em 2015, no 4º ano do Ensino Fundamental, tivessem recebido, bem como seus professores, nos dois anos anteriores, sua assistência. Deduzimos que essa clientela específica apresentaria um melhor desempenho no processo sistemático de aquisição da escrita, o que possibilitaria sua colaboração no projeto, cuja pesquisa efetivar-

⁶Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 16.jun.2015

se-ia em três etapas: (i) avaliação da produção escrita daqueles alunos, considerando-lhes as variações da norma padrão da língua escrita, em suas relações grafofônicas; (ii) apoio didático ao professor da turma, mediante sequência didática de atividades intervencionais; (iii) avaliação da produção escrita pós-atividades intervencionais.

No processo de aquisição da produção escrita dos alunos . primeira etapa do projeto . no início do segundo semestre de 2015, fomos surpreendidos por uma variável interferente que nos impossibilitou a continuidade da pesquisa: a turma de 4º ano da escola pública da rede municipal de ensino de João Pessoa, escolhida para a efetivação daquele estudo, apresentava 18 alunos matriculados (com faixa etária diversificada, variando entre 9 e 14 anos); 15 alunos com frequência e, segundo a professora, destes, 12 **não sabiam ler, sequer produzir textos**. Mesmo assim, recebemos os textos dos **três** alunos considerados alfabetizados (Anexo 2).

Resolvemos tentar uma segunda escola, da mesma rede, com a mesma série, em outro bairro. Nela, havia 15 alunos matriculados na turma (com faixa etária entre 9 e 10 anos), todos com frequência. Obtivemos os textos de apenas **sete** alunos (Anexo 1). Os demais, segundo a professora, **não sabiam ler nem escrever**.

Diante desses resultados, vimo-nos imbuídos da premente necessidade de reelaborar o projeto, numa outra perspectiva: encontrar indícios que possibilitassem compreender o porquê da aparente não efetivação dos objetivos propostos pelo Pacto naquelas duas unidades de ensino. Com este intuito, debruçamo-nos sobre as reflexões apresentadas por Soares (2004, p.16) em defesa da *necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico*.

A referida autora, em outubro de 2003, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em Poços de Caldas - MG, apresentou suas reflexões em defesa da especificidade e indissociabilidade dos processos de alfabetização e de letramento. Argumentou que o processo de alfabetização vinha sofrendo, na

escola brasileira, ao longo das duas últimas décadas, uma progressiva perda de especificidade e que essa perda constituía fator não único, mas dos mais relevantes para explicar o fracasso da escola pública na aprendizagem e no ensino da língua escrita.

A causa maior de tal perda, segundo ela, deveria ser buscada na mudança conceitual acerca da aprendizagem da língua escrita, difundida no Brasil a partir de meados dos anos de 1980: o paradigma cognitivista difundido aqui por *construtivismo* (posteriormente, socioconstrutivismo), que nos chegou pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984).

Soares (2003) reconhece que tal mudança paradigmática na área da alfabetização contribuiu de maneira relevante para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético. Entretanto, chamamos a atenção para alguns equívocos, falsas inferências e pressupostos conduzidos por essa mudança, dos quais ressaltamos [...] *derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização* (SOARES, 2003, p. 11). Tais inferências levaram-na a afirmar que

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Importa ressaltar que a autora (2004), em sua defesa pela especificidade da alfabetização, não exclui o letramento, mas considera ambos . alfabetização e letramento . como duas dimensões da língua escrita, processos que devem ser conciliados e integrados sem perder de vista a especificidade de cada um.

Os resultados das pesquisas realizadas na França e nos Estados Unidos, sobre a aprendizagem da leitura e a alfabetização de crianças, levaram-na a defender **o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-**

grafema como fatores que possuem implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita (grifo nosso).

Transcorrida uma década após essas reflexões, em sua conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), a referida pesquisadora reitera sua defesa à especificidade da alfabetização, sem dissociá-la do letramento:

[...] é conhecida a minha posição em relação a esse termo, [alfabetização] para o qual mantenho o significado que sempre teve na história da língua e na história da educação, preferindo delegar a outra palavra . à palavra *letramento*. aquilo que se acrescentou ao significado histórico e dicionarizado da palavra *alfabetização* (SOARES, p.27-8)

É uma década marcada pela investigação nas áreas constitutivas do processo de alfabetização: *psicogenética, cognitiva, fonológica, textual, discursiva, sociocultural* . suas *facetas específicas*. Cada uma, ainda que isoladamente, conclamada a atuar em conjunto no discurso da citada professora, em palestra proferida em 2013, durante encontro promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC e pela Fundação Volkswagen.⁷ Ela reconhece a importância das teorias para o processo de alfabetização:

[...] por isso eu digo que a alfabetização tem teorias no plural [...] e são teorias que não se agridem, teorias que caminham juntas, cada uma dando a sua colaboração. A teoria da Psicogênese dá sua contribuição mostrando que a criança passa por essas fases. As teorias da Fonologia dão a sua contribuição mostrando que a criança articula o som com as letras. E uma teoria das letras, do processo de compreensão das letras, que é uma terceira teoria. As três têm que andar juntas. (SOARES, 2014)

No mesmo encontro, ao abordar sua experiência, desde 2007, no desenvolvimento profissional de docentes de uma rede de ensino do município de Lagoa Santa . MG, na área de alfabetização e letramento, Soares tece considerações fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da

⁷Encontros Abertos: Palestra sobre alfabetização e letramento com Magda Soares (partes 1, 2 e 3) [http://59249h001.my-simplyroot.de/Portal-Cenpec\(UCm15wZkRzTQDR6YVurb_SaQ\)](http://59249h001.my-simplyroot.de/Portal-Cenpec(UCm15wZkRzTQDR6YVurb_SaQ)) Publicado em 10 de janeiro de 2014.

leitura e escrita iniciais. Segundo ela, é de grande relevância o atendimento aos princípios de **continuidade** do conteúdo, **integração** entre os professores dos ciclos, **sistematização** e **acompanhamento** tanto dos alunos, quanto do ensino, do professor, da escola e da rede (grifos nossos). Ela ainda nos chama a atenção para o que considera *o salto fundamental que tem que ser dado na educação infantil*: o desenvolvimento da consciência fonêmica, sem o qual, a criança não teria condições de sair do realismo nominal.

O debruçar-se sobre tais reflexões despertou-nos o interesse em compreender o papel do recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de ressignificação da alfabetização. Proveniente desse interesse, configurou-se o **objetivo central** da pesquisa em uma das áreas constitutivas do processo de alfabetização, a área fonológica: identificar a contribuição do Pacto no resgate da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, no qual o sistema grafofônico (as relações fonema.grafema) constitui objeto de ensino direto e explícito.

Configuraram-se também interesses **específicos** como: **(i)** verificar que saberes concernentes ao Sistema de Escrita Alfabética . SEA . especificamente relacionados ao sistema grafofônico estão consolidados pelos professores para suas práticas profissionais; **(ii)** investigar que métodos de alfabetização são utilizados pelos professores alfabetizadores . sujeitos da pesquisa . em suas estratégias de ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; **(iii)** analisar a relação entre o fazer docente e os conhecimentos do sistema grafofônico apresentados pelos Cadernos de Formação em Linguagem . material de apoio do PNAIC.

Partimos da **hipótese** de que o ensino sistemático para a aquisição e apropriação do sistema da escrita fonológica/ortográfico no processo de alfabetização associado ao processo de letramento possibilita o resgate da especificidade da alfabetização, otimizando a aprendizagem e o ensino da língua escrita.

Esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos dados sobre um breve percurso histórico da alfabetização em nosso país - a partir do início da década de 80 aos dias

atuais, no qual o fracasso da escola pública em sua primeira fase de escolarização tem levado pesquisadores, professores e governo, mediante estudos, pesquisas e políticas públicas a buscar solução para o problema. É um período de desmetodização da alfabetização e de busca pela sua ressignificação (SOARES, 2010), através do resgate de sua especificidade, em contraponto ao letramento, processo também específico e dela indissociável. Percurso, enfim, no qual é-nos apresentado um conceito brasileiro de alfabetização+, com o reconhecimento de uma história brasileira da alfabetização+(MORTATTI, 2011).

O segundo capítulo aborda o Sistema de Escrita Alfabética em sua especificidade: um sistema notacional com propriedades cuja compreensão é imprescindível e efetivada através da alfabetização. Aborda também a relação entre sons e grafemas e os períodos constitutivos do processo de alfabetização, à luz da psicogênese da escrita. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; MORAIS, 2012)

O terceiro capítulo apresenta um estudo sobre o PNAIC em suas especificidades, com ênfase em um de seus eixos de atuação, a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

O quarto e último capítulo trata da metodologia da pesquisa e seus dois procedimentos: (i) uma análise documental de três unidades do Caderno de Formação em Língua Portuguesa, Anos 1, 2 e 3, Unidade 3, oferecidos pelo PNAIC aos professores participantes da sua formação, cuja temática discute o SEA e suas relações com a consciência fonológica; e (ii) a análise dos dados da pesquisa.

Por fim, trazemos algumas considerações sobre os aspectos teóricos discutidos, assim como os resultados encontrados em nossa pesquisa, seguidas das referências bibliográficas utilizadas no trabalho.

1 A ALFABETIZAÇÃO EM DISCUSSÃO

1.1 DA ASSUNÇÃO À REFLEXÃO DE SUA COMPLEXIDADE

A existência de desigualdades sociais intimamente relacionadas à exclusão de sujeitos à cultura letrada permite que a *alfabetização* constitua tema recorrente e inesgotável, objeto de estudo e reflexão de educadores e pesquisadores. O reconhecimento de sua importância na busca por soluções para o analfabetismo tem se manifestado em muitos discursos. A diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova, na ocasião da comemoração do Dia Internacional da Alfabetização, em 08 de setembro de 2014, ao denunciar os números alarmantes do analfabetismo que assola o mundo, enfatiza, previamente, a importância da alfabetização, sugerindo-a como definidora de situações e garantia de um futuro digno a todos os que a ela têm acesso:

[...]a alfabetização não apenas muda vidas, ela também as salva. A alfabetização ajuda a reduzir a pobreza e permite que as pessoas consigam empregos e obtenham maiores salários. [...]facilita o acesso ao conhecimento e desencadeia um processo de empoderamento e autoestima que beneficia a todos. [...] Hoje, 781 milhões de adultos no mundo inteiro não sabem ler, escrever ou contar. Dois terços deles são mulheres. Mais de 250 milhões de crianças são incapazes de ler uma simples frase, mesmo que metade delas tenha passado quatro anos na escola. (BOKOVA, 2014)⁸

Seu discurso entusiasmado, remetendo-nos à assunção da alfabetização como meio de transformação social, exige reflexões. Tal entusiasmo lembra-nos outro, criticado fortemente pela academia, a partir da década de 1980 (RIBEIRO, 2001), relacionado ao potencial da alfabetização na promoção do desenvolvimento econômico e social+ (p.286). Crítica extensiva, ainda no mesmo período, àqueles que supunham ser a alfabetização %a.um aspecto definidor do perfil psicológico ou mesmo do caráter ou da moral dos indivíduos+. Conforme Ribeiro (2001, p. 286), naquele momento,

⁸Mensagem da UNESCO para o Dia Internacional da Alfabetização. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unescos_message_for_the_international_literacy_day/#.VGaEVTTF_3I Acessado em 14 de nov de 2014.

os estudiosos da temática, recorrendo a pesquisas históricas, etnográficas e psicológicas mais rigorosas, passaram a chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem ou a disseminação da linguagem escrita, por si só, não promovem mudanças nas pessoas ou nas sociedades, que as implicações psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita dependem sempre dos contextos nos quais se realizam, dos objetivos práticos a que respondem, aos valores e significados ideológicos aí envolvidos.

Emergem do excerto ribeiriano outros aspectos a serem considerados ao se abordar a alfabetização: o reconhecimento de sua complexidade, da sua inter-relação com o contexto no qual se insere e da ideologia inerente à sua prática. Vemos emergir também o prenúncio do fenômeno *letramento*, quando da assertiva *...as implicações psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita* (grifo nosso), sugerindo-nos uma distinção entre ambos os fenômenos . alfabetização e letramento. A esse respeito, Soares (2004, p.5) afirma-nos que tais usos, em suas práticas sociais contextualizadas, estão imbuídos de uma complexidade que ultrapassa a simplicidade do aprender a ler e a escrever iniciais. Para esta autora, letramento e alfabetização constituem processos específicos e indissociáveis . especificidade e indissociabilidade por ela defendidas, %tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica+.

Macedo (2000) reafirma a ideologia inerente à prática da alfabetização ao conceber esta como forma de *política cultural*. Neste sentido, segundo o autor, ela passa a significar um conjunto de práticas que atuam tanto para empoderar quanto para marginalizar as pessoas. Encará-la, pois, como o *desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante* constitui o reflexo de *uma ideologia que, sistematicamente, mais rejeita do que valoriza as experiências culturais dos falantes que utilizam variedades linguísticas desprestigiadas*. (p.85)

Defender, portanto, a alfabetização como propulsora de mudanças exige-nos um olhar crítico sobre seu percurso, ao longo da história . em nosso caso, a história brasileira. Exige também que consideremos sua relação com o

fenômeno do *letramento*, reconhecendo as implicações políticas e ideológicas⁹ que permeiam ambos os processos . letramento e alfabetização. Em tal defesa, havemos ainda de reconhecer que valores e significados ideológicos inerentes à cultura dominante tendem a desvalorizar a linguagem daqueles de menor prestígio social, submetendo-os à exclusão; e que essa linguagem, para que seja priorizada, torna-se fundamental a conscientização de que ela constitui *força da maior importância na construção das subjetividades humanas. [...] (que) pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam* (MACEDO, 2000, p.90). Por fim, é-nos exigido principalmente sua discussão sob as dimensões macroescolar (sociedade, poder público, organizações coletivas da escola e das redes de ensino) e microescolar (não há como ignorar a atuação da escola, local promovido à efetivação de uma educação sistemática, nem de seus agentes, especialmente o professor).

1.2 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM PERCURSO DE MUITOS SENTIDOS¹⁰

A partir das duas últimas décadas do século XX, têm sido constatadas ampliação e diversificação nas perspectivas e enfoques relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita, levando a história da alfabetização a se constituir campo de conhecimento específico e autônomo.

No Brasil, a partir da mesma data, estudos e pesquisas acadêmico-científicos sobre o tema têm se intensificado em diferentes instituições e estados do país, gerando um relevante acervo. Contribuiu para a divulgação desse acervo o I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE), transcorrido entre 8 e 10 de setembro de 2010, cujo tema foi a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil. Naquele evento, teóricos e grupos de pesquisa apresentaram trabalhos que vêm desenvolvendo sobre a história da alfabetização, nas diversas regiões do Brasil. Dos aspectos relevantes para essa história, evidenciados por tais

⁹Mascia (2009) em seu artigo *O discurso de letramento e as relações de poder: por uma abordagem menos ilusória* analisa as relações de poder . entendidas por alguns como Ideologia . subjacentes ao Discurso de Letramento. Cf. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3461> .

¹⁰Acerca dos diferentes sentidos e usos desses termos/conceitos, no Brasil, ver, especialmente: Mortatti (2004).

trabalhos, destacamos a consolidação de um conceito brasileiro de alfabetização, cuja especificidade constitui a base comum daquelas pesquisas, as quais permitem identificar uma história brasileira da alfabetização; conforme a análise da organizadora do evento, professora Maria do Rosário Longo Mortatti:

Diferentemente, porém, do conceito e do sentido que se atribui ao termo alfabetização em países norte-americanos e europeus [...], consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um conceito brasileiro de alfabetização, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: ensino de primeiras letras; ensino da leitura; ensino da leitura e da escrita; e, mais recentemente, treinamento (escolar) [...] e, mesmo conservando marcas do diálogo com o campo da história da educação e com pesquisas desenvolvidas em países europeus e norte-americanos, essas pesquisas permitem identificar uma história brasileira da alfabetização (MORTATTI, 2011, p. 8-9):

Uma história na qual o ensino inicial da leitura e da escrita encontra-se atrelada à história dos métodos de alfabetização. Em torno destes, constantemente ocorrem disputas na tentativa de se explicar a dificuldade de aquisição da leitura e da escrita de nossas crianças, particularmente as da escola pública.

Pesquisas realizadas por Mortatti (2006), referentes ao processo desse ensino, levaram-na a propor a divisão da história desse processo em quatro momentos considerados cruciais . desde o final do século XIX aos dias atuais . nos quais, em cada um deles, é atribuído um novo sentido à alfabetização. Ao longo desse período, a referida autora constatou a existência de disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, a *querela dos métodos*, isto é, a *disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado novo e melhor em relação ao antigo e tradicional, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco.* (MORTATTI, 2010, p.330). Resultam dessas disputas o fato de que

[...] em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras.

Essa disputa por métodos não contribuía de maneira eficaz para modificar o quadro de fracasso escolar que se instaurava. Pesquisadores buscaram novos modelos teóricos para combater tal fracasso. Modelos que provocariam a desmetodização da alfabetização.

1.3 DA DESMETODIZAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO

O quarto momento crucial proposto pela referida pesquisadora, a partir do início da década de 1980 aos dias atuais, é preponderante para nosso estudo. Nele, ela nos afirma que se questiona(va) sistemática e oficialmente o fracasso da escola pública na etapa da alfabetização, em que se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, e que ações públicas passa(ra)m a ser exigidas. Pesquisadores brasileiros, na tentativa de responder a essas necessidades e encontrar explicações para os problemas da alfabetização no país, adota(ra)m três modelos teóricos principais: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento.

O construtivismo proveio das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e outros colaboradores, orientada pelo epistemólogo suíço Jean Piaget. Tais pesquisas apresentaram como resultado a explicação da psicogênese da língua escrita na criança, implicando no conhecimento de como a criança aprende a ler e a escrever.

O interacionismo linguístico enfatiza as relações escolares de ensino entre professor e alunos como desencadeadoras de uma alfabetização entendida como atividade discursiva, cuja didática da leitura e escrita está centrada no texto, onde se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.+ (MORTATTI, 2010, p. 331).

Desses modelos, o construtivismo logrou hegemonia, oficializando-se no âmbito de políticas públicas, institucionalizando-se, em nível nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A ele, refere-se Mortatti (2006, p.10)¹¹:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma *evolução conceitual*, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Proveniente disto,

funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, pág. 11)

É esse ilusório consenso decorrente da mudança de paradigma, desmetodizando o ensino da leitura e da escrita, aliado à prevalência do conceito de *letramento* sobre o de *alfabetização*, no mesmo período histórico, numa *inadequada e inconveniente fusão dos dois processos* (SOARES, 2003, p. 9), que parece concorrer para a perda de especificidade do processo de alfabetização. Tal perda constitui *...um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual modalidade de fracasso escolar em alfabetização*. Modalidade que se traduz em um fracasso que

[...] espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2003, p. 9)

¹¹ Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Soares (2004), referindo-se à análise feita sobre tais mudanças conceituais e metodológicas que ocorreram ao longo da história da alfabetização, revela-nos a tendência, ora em priorizar a aprendizagem do sistema convencional da escrita (até os anos 80); ora em evidenciar processos espontâneos de compreensão da escrita, através do *construtivismo* (anos 80); e em privilegiar (nas últimas décadas) apenas uma dentre as diversas facetas - fônica, da leitura fluente, da leitura compreensiva etc. - na aprendizagem da língua escrita; cada uma fundamentada por teorias e princípios, e exigindo metodologia de ensino específica. Tal tendência denuncia o desconhecimento de que

a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 100)

É um processo de *alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita*(2003), e nisso consiste o processo de resignificação da alfabetização defendido pela autora.

1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS ESPECÍFICOS E INDISSOCIÁVEIS

Quando o domínio do sistema alfabético e ortográfico adquirido no processo de alfabetização não é suficiente para responder às necessidades surgidas com a complexidade dos comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, o letramento surge como resposta a tais necessidades. Alfabetização . *entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita* . e letramento . *entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais* (SOARES, 2004, p.97) são dois processos distintos em sua natureza, suas

formas de aprendizagem e seus procedimentos de ensino: possuem objetos de conhecimento e processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem diversos. Lidar com ambos exige conhecimentos, habilidades e competências específicos. Particularmente a alfabetização, em suas dimensões *consciência fonológica e fonêmica, e identificação das relações fonema. grafema* exige uma metodologia caracterizada por ensino direto, explícito e sistemático, uma vez que o aprendiz não tem condições de descobrir por si mesmo tais relações.

Apesar de sua diferenciação, entretanto, os processos de alfabetização e de letramento são indissociáveis e interdependentes: como aplicar o conhecimento adquirido e apropriado do sistema da escrita, alfabético e ortográfico de uma língua, fora do contexto social de sua realização? Ou como desenvolver atividades de letramento sem o domínio da aprendizagem daquele sistema de escrita? O reconhecimento dessa indissociabilidade e interdependência, porém, é mais recente que o próprio termo *letramento* na história do ensino da língua escrita em nosso país. E tal reconhecimento ainda não constitui uma prática comum às atividades de grande número de nossos alfabetizadores.

2. SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA É SEA

2.1 UM SISTEMA NOTACIONAL

Segundo Morais (2012), tem sido comum àqueles que se dedicam à alfabetização referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos iniciantes como %código+, %decodificar+e %codificar+. Torna-se necessário revisar tais expressões, pois elas já não comportam o conceito atual de sujeito alfabetizado. Este, para atuar como tal, precisa bem mais do que codificar e decodificar.

A escrita alfabética, para aquele autor, é um sistema notacional que registra um aspecto distinto da linguagem - as sequências sonoras constitutivas das palavras . e se organiza em torno de uma série de propriedades ou restrições, as quais %constituem o enigma que o aprendiz terá que descobrir, para poder beneficiar-se da memorização dos nomes das letras, do conhecimento de seus valores sonoros, etc.+(MORAIS, 2005, p. 29-30).

São propriedades do sistema notacional a serem compreendidas ou reconstruídas mentalmente pelo aprendiz (MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P,p, P,p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante . vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Essas propriedades ilustram a afirmação de Soares (2013) de que a língua escrita é uma tecnologia que o ser humano inventou. Tecnologia cuja aquisição se dá pela alfabetização, a qual exige do alfabetizando capacidades como: compreender a ideia de símbolo, discriminar as formas das letras, discriminar os sons da fala, conscientizar-se da unidade *palavra* e organizar a página escrita (LEMLE, 2000).

2.2 CORRESPONDÊNCIAS SOM-GRAFEMA

Todo sistema alfabético de escrita possui uma característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som (LEMLE, 2000). Em nossa língua, essa relação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto é caracterizada por três tipos, gradativos quanto à motivação fonética, o que determina uma gradação de facilidade na aprendizagem das letras:

- relação denominada **monogâmica** - uma letra corresponde a um som e um som é representado por uma só letra. Sua motivação fonética é perfeita. Essa correspondência **biunívoca** entre fonemas e letras constitui modelo ideal do SEA.

Quadro 1: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

LETRAS	FONEMAS	EXEMPLOS
p	/p/	pata, tapa
b	/b/	bola, lobo

Fonte: LEMLE, Miriam (2000)

- relação denominada **poligamia e poliandria com restrições de posição**: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Sua motivação fonética vem combinada com a consideração da posição. Exemplos de correspondência não-biunívoca trazem problemas de escrita para os alfabetizando, mas possuem regularidades possíveis de serem aprendidas através de regras sistematicamente ensinadas.

Quadro 2: letra representando sons diferentes, conforme a posição

LETRA	FONE (SONS)	POSIÇÃO	EXEMPLOS
l	[l]	antes de vogal	bola, lua
	[u]	depois de vogal	calma, sal

Fonte: LEMLE, Miriam (2000, p. 21)

Quadro 3: som representado por diferentes letras, conforme a posição

LETRA	FONE (SONS)	POSIÇÃO	EXEMPLOS
C	[k]	diante de a,o,u	casa, come, bicudo
qu		diante de e,i	pequeno, esquina

Fonte: LEMLE, Miriam (2000, p. 22)

- relação denominada situação de **concorrência**: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. A motivação fonética da

opção entre as letras está perdida. É o tipo mais difícil para a aprendizagem da língua escrita, pois não há princípio fônico para guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Há que se recorrer ao dicionário e à memória, guardando nesta a grafia correta das palavras.

Quadro 4: Letras representando fonemas idênticos em um mesmo contexto

FONE	CONTEXTO	LETRAS	EXEMPLOS
[z]	intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[u]	fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel

Fonte: LEMLE, Miriam (2000, p. 24)

A ocorrência de arbitrariedade nas relações entre sons e letras que variam de dialeto a dialeto constitui a **variação dialetal**. São exemplos dessa variação (LEMLE, 2000, p.35):

- **Fusão de dois sons anteriormente distintos:**
 1. mudança linguística do fonema [l] em fim de sílaba para o fonema [u]: pronúncia de *sal* com [u]
 2. pronúncia de *feira, beijo* sem o [i]

- **Mudanças que provocam estigma social em quem as pronunciam (marcas de inferioridade social):**
 1. Mudança do [l] em [r]: [prãta] para planta
 2. Perda de outros [i]: [salaru] para salário e [operaru] para operário
 3. lotização do [ñ]: [sõyu] para sonho

A compreensão dos tipos de relações existentes em nossa língua entre os sons e os grafemas possibilitará ao alfabetizador conduzir o aprendiz,

respeitando-lhe a maneira de falar, à construção de seu conhecimento do sistema de escrita, desde a etapa mais motivada foneticamente . a relação monogâmica entre sons e letras . até a escolha arbitrária entre letras concorrentes . na relação de concorrência.

2.3 PSICOGÊNESE DA ESCRITA: PERÍODOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Morais (2012) afirma-nos que, para alfabetizar letrando, é necessário tratar o aprendizado da escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si+, para que possa ser melhor explicado. Para isso, contrasta o enfoque tradicional com a teoria da Psicogênese da Escrita. Naquele enfoque, a escrita alfabética era concebida como um código, pressupondo uma prontidão para a alfabetização+, alcançada mediante o desenvolvimento de habilidades de memória ou perceptivo-motoras. Já na citada teoria, (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986), revelam-se a complexidade e a conceituação da tarefa do alfabetizando: este atravessa quatro períodos- *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético* - nos quais há diferentes hipóteses ou explicações para o funcionamento da escrita alfabética.

No período **pré-silábico**, não há a compreensão, por parte da criança que a escrita registra sequência de fonemas das palavras. Após distinguir desenho de escrita, ela passa à produção de rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. Estas passam a ser usadas, ainda sem relação com seus fonemas, gradativamente, à medida que a criança observa as palavras ao seu redor e aprende a reproduzir seu próprio nome ou outras palavras. É o momento do *realismo nominal*, em que a criança associa, na escrita, coisas grandes (casa, carro) com muitas letras, e o inverso, coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) ela acha que seriam escritas com poucas letras. Duas hipóteses são criadas pelas crianças nessa etapa:

- de **quantidade mínima**, em que a criança pensa que, para algo ser lido, é necessário que possua 3 (ou 2) letras;
- de **variedade**, em que a criança percebe que a escrita de palavras diferentes exige uma variação tanto na quantidade e na ordem das

letras que usa, como em seu próprio repertório. Assim, ela descobre que no interior de uma palavra, as letras têm que variar.

Figura 1 - "Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas"



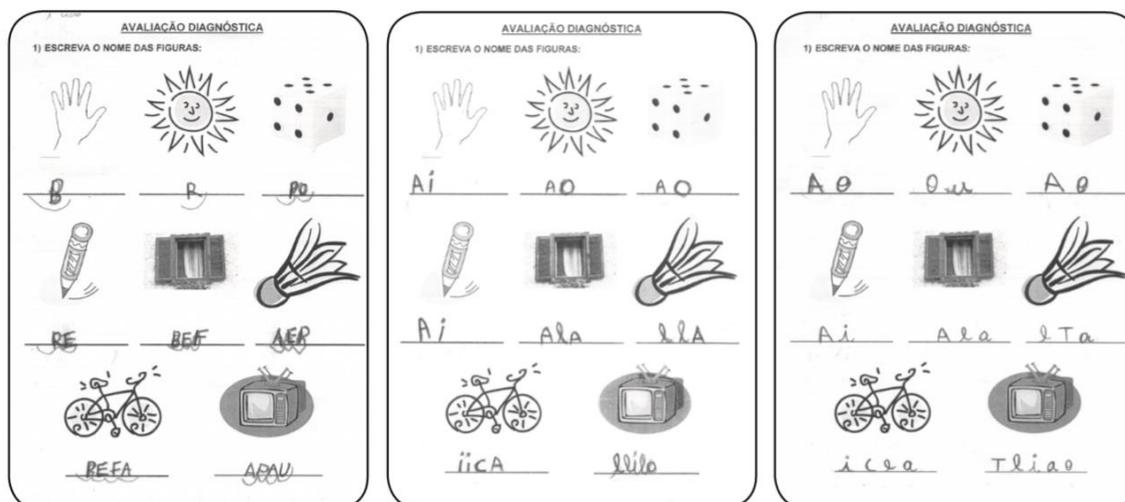
Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3, p 12, 2012.

No período **silábico**, a criança demonstra que começa a entender a relação entre a escrita e o som das palavras. Procura escrever letras que substituam as sílabas pronunciadas. Tais escritas podem ser de dois tipos:

- **silábicas quantitativas ou Í sem valor sonoro**: a letra colocada, pela criança, para cada sílaba pronunciada, geralmente não corresponde a segmentos das sílabas orais da palavra escrita;
- **silábicas qualitativas ou Í com valor sonoro**: a letra colocada, pela criança, corresponde a sons contidos nas sílabas orais da palavra.

Ao ler o que acabou de escrever, a criança tenta coincidir as sílabas orais pronunciadas com as letras colocadas no papel, de maneira que não sobrem letras (no que escreveu). Comumente sofre conflitos por perceber que escreve as palavras com menos letras do que as usadas pela professora ou pelas crianças já alfabetizadas.

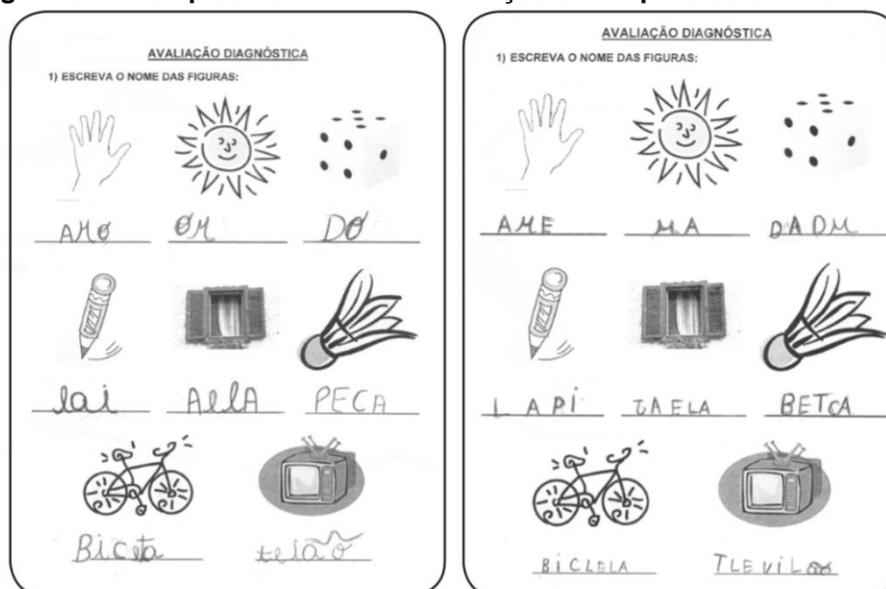
Figura 2 - "Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábicas"



Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3, p 14, 2012.

No período **silábico-alfabético**, a criança continua a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas torna-se atenta aos sons no interior das sílabas. Para alguns estudiosos, esse período não representa um novo nível, mas uma fase de transição.

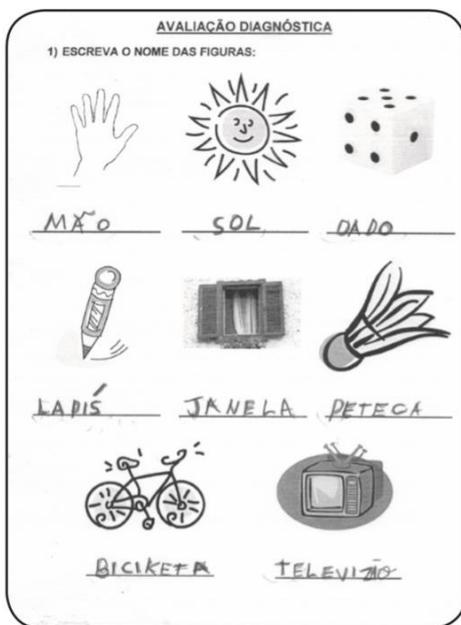
Figura 3 - "Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas"



Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3, p 15, 2012.

No período **alfabético**, última etapa do processo de apropriação do sistema alfabético, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas seguem o princípio de que a escrita nota, exaustivamente, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos fonemas de cada sílaba, sem pensar neles de forma isolada:

Figura 4 - "Exemplo de escritas de uma criança com hipótese alfabética"



Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3, p 15, 2012.

Após a compreensão do funcionamento do SEA, a criança deve dominar as convenções som-grafia da língua. Aprendizado não conceitual que exige um ensino sistemático, repetido e produtor de automatismos no intento de consolidar a alfabetização, permitindo ao aprendiz a autonomia da leitura e da produção de textos.

3. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA É PNAIC

3.1 OBJETIVO, PRINCÍPIOS, ASPECTOS POSITIVOS

Gestado no governo da presidente Dilma Rousseff, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa . PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e lançado pelo governo em 08 de novembro de 2012. Outros documentos oficiais a ele relacionados são:

- Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012 . define suas diretrizes gerais e as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do programa;
- Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 . Pagamento de bolsas do FNDE aos participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
- Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 . estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do Programa.

Seu maior objetivo constitui um compromisso do PDE/2007 e meta do novo PNE em discussão no Congresso Nacional: assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Sua concepção de criança alfabetizada considera que esta, aos oito anos de idade, precisa

ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (Entendendo o Pacto - <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>)

Em sua página central, encontramos referência a **quatro princípios centrais (Foco ano 2013)** a serem considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

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 situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. 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;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (Entendendo o Pacto -<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>)

Em comunicado acerca desse programa, em 18 de junho de 2015, o MEC faz referência a **cinco princípios centrais (Foco 2015)** orientadores ao que denomina *proposta*, sem especificá-la se é do Pacto ou da ação do professor:

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares. Cinco princípios centrais orientam a proposta:

- Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Começamos o PNAIC com a formação em Língua Portuguesa em 2013 e em 2014 inserimos a Matemática. Em 2015 a novidade será a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo todas as áreas de conhecimento de modo a promover a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. [...] (Comunicado do MEC sobre o PNAIC, 2015)¹²

Suas ações apoiam-se em quatro **eixos de atuação**:

- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, cujo material foi elaborado por uma equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de pós-

¹²<http://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticia/comunicado-do-mec-sobre-o-pnaic-2015>Acesso em 28 jun 2015

graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da educação básica;

- Materiais Didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos;
- Avaliações sistemáticas, por meio das quais poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade;
- Gestão, mobilização e controle social: sistema de gestão e de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

O trabalho desenvolvido no âmbito do Pacto configura-se como abrangente e incisivo para a qualificação dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, para atender seu objetivo maior de assegurar a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, após a divulgação, pelo MEC, dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização ANA, de 2014, sofreu críticas no sentido de desqualificação de seu trabalho. Diante disso, o Fórum das universidades públicas dele participantes elaborou uma Carta Aberta¹³ em sua defesa. Nela, os professores anunciam aspectos positivos do Programa, tais como:

- A garantia do direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a sala de aula;
- A existência de um pacto concreto entre entes federados, no sentido de empreenderem esforços pela melhoria da qualidade da educação;
- A aquisição, pelos professores alfabetizadores, de autonomia e conscientização do seu fazer;

¹³Carta aberta em defesa do PNAIC. (CEALE, UFMG, 22/09/2015) <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html> Acesso em 23 set 2015.

- Professores definem metas apoiados nos objetivos do Programa, ligados aos *direitos de aprendizagem*¹⁴;
- Redes desenvolvem suas propostas curriculares com base em um repertório comum.

3.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO . LÍNGUA PORTUGUESA¹⁵

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Em seu Art. 49, estabelece que

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).¹⁶

Após dois anos, em dezembro de 2012, o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira para debate (e operação), um documento contendo a proposta de definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental. Tal documento, intitulado *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização(1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental*

faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do

14 Novo conceito que expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. Faz parte de um documento entregue no final de 2012 ao CNE. Atualmente, encontra-se no MEC para ser complementado. (Jornal Letra A 37 . março/abril/2014 . Especial PNAIC 2013, p.6)<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-37-marco-abril-2014-especial-pnaic-2013.html>

¹⁵ Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. [57] p.

¹⁶ Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem : ano 01, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_8_MIOLO.pdf

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação.(p.7)¹⁷

Esse documento teve sua estrutura originada do mapeamento produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental. COEF/MEC, após a análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização emitidas pela maioria dos estados brasileiros e de mais de 300 municípios. Também foi analisado, para esse mapeamento, o conteúdo dos Cadernos de Formação do PNAIC, o qual seria iniciado no ano seguinte, 2013.

A relação do PNAIC com esse documento é estabelecida desde a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Programa e suas ações, definindo suas diretrizes gerais. Ações caracterizadas, conforme o Art. 2º, Inciso III, pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. Direitos a serem construídos pelo Pacto, conforme o Artigo 5º, Inciso V, que estabelece, dentre outros objetivos do Programa, construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.¹⁸ Neste período, inicia-se e deverá ser consolidado o processo de alfabetização. Processo complexo, consistindo em conduzir o educando à apropriação do sistema de escrita alfabética, para que se torne autônomo nas atividades de leitura e de escrita, e à apropriação de conhecimentos sobre as práticas, usos e funções dessas atividades. É quando o educando ingressa no letramento, ampliando suas vivências culturais. A aquisição desse conjunto de competências, entretanto, não pode ser restrita àqueles três primeiros anos do ensino fundamental, tampouco seu aprofundamento e consolidação. Isto está previsto no documento *Elementos Conceituais*(2012):

Para a criança de fato estar alfabetizada, ao final de um ciclo de três anos de intenso investimento em suas potencialidades, ela precisa ter assegurado o direito a vivências pedagógicas que a respeitem como sujeito social em formação. Nesse tempo singular da infância, faz-se necessário, para seu desenvolvimento, que conhecimento, afeto e cognição

¹⁷ **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

¹⁸ Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf

caminhem juntos, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem. Isso requer investimento em suas singularidades e valorização dos seus diferentes saberes prévios e experiências curriculares que a respeitem em sua diversidade e pluralidade culturais. **(Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização; p. 28)**

Os Direitos de Aprendizagem, tanto gerais quanto de conhecimentos específicos, defendem a apropriação, pela criança do Ciclo de Alfabetização, dos conhecimentos e práticas de linguagem - leitura/escrita/oralidade - necessários para capacitá-la a interagir socialmente, de maneira autônoma. Tais práticas exigem planejamento consistente e integrado e devem estar articuladas a um ensino sistemático do sistema de escrita. Essa compreensão permeia a elaboração dos Direitos, quando contempla, além da relação entre cada eixo estruturante seu à análise linguística, outras dimensões específicas a cada eixo: em **Leitura**, a dimensão sociodiscursiva e o desenvolvimento de estratégias de leitura; em **Produção de Textos Escritos**, a dimensão sociodiscursiva e o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; no eixo **Oralidade**, a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita e a produção e compreensão de gêneros orais; no eixo **Análise Linguística**, a caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais, a reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos e o domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.¹⁹ São direitos de aprendizagem gerais em Língua Portuguesa, permeando toda a ação pedagógica:

¹⁹ Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. MEC, Brasília, dezembro/ 2012

Quadro 5: Direitos Gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1, p. 32, 2012.

Apresentamos, a seguir, sequencialmente, os quadros dos conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: **Leitura** (quadro 6), **Produção de Textos Escritos** (quadro 7), **Oralidade** (quadro 8) e **Análise Linguística** (quadros 9 e 10). Nestes quadros são sugeridas maneiras de tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização, de acordo com a seguinte codificação:

- A letra **I** será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada;
- A letra **A**, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento;
- A letra **C** indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Quadro 6: Eixo Leitura

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

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

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1, p. 33, 2012.

Quadro 7: Eixo Produção de Textos Escritos

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

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1, p. 34, 2012.

Quadro 8: Eixo Oralidade

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

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1, p. 35, 2012.

Quadro 9: Eixo Análise Linguística (1)

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

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1, p. 36, 2012.

Quadro 10: Eixo Análise Linguística (2)

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

Fonte: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1, p.37, 2012.

3.3 EIXO DE ATUAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Distribuímos, nos quadros abaixo (11 e 12), informações concernentes a um dos eixos de atuação do Pacto: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

**QUADRO 11: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES: Carga Horária, Estrutura, Cronograma Mensal**

CARGA HORÁRIA	ESTRUTURA	CRONOGRAMA MENSAL
<p>2013 os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas.</p> <p>2014 a duração do curso foi de 160 horas.</p> <p>2015 a duração do curso é de 80 horas.</p>	<p>Curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva, organizado em 12 unidades, sendo 8 unidades de formação, 1 unidade de apresentação, 2 unidades de referência e 1 Caderno de Jogos.</p> <p>Quatro cursos em turmas distintas: um para professores do 1º ano do Ensino Fundamental; um para os docentes no 2º ano do Ensino Fundamental; um para os professores do 3º ano do Ensino Fundamental; e um para docentes de turmas Multisseriadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15 a 17 - avaliação dos perfis municipais: professor alfabetizador avalia o orientador e este avalia o professor alfabetizador e o coordenador local; • 18 a 20 - coordenador local avalia seus orientadores; • 20 a 26 - avaliação dos perfis da universidade; • 27 a 30 - aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES; • 1 a 3 . mês seguinte - autorização de pagamento pelo coordenador IES.

Fonte: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de 29/01/2009)

**QUADRO 12: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES: Atores, Requisitos, Funções, Bolsa**

ATORES	REQUISITOS	FUNÇÕES	BOLSA ²⁰
Coordenador da IES	Sem referências	<p>cadastra a equipe da IES;</p> <p>forma as turmas de Orientadores de Estudo;</p> <p>avalia o Coordenador Adjunto.</p>	<p>valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais);</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 12</p> <p>2015 - Nº máximo de parcelas: 7 (julho/2015 a janeiro/2016)</p>
Coordenador Adjunto da IES	Sem referências	avalia os Supervisores	<p>valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 12</p> <p>2015 - Nº máximo de parcelas: 7 (julho/2015 a janeiro/2016)</p>
Supervisor da IES	Sem referências	avalia os Formadores	<p>valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 12</p> <p>2015 - Nº máximo de parcelas: 7 (julho/2015 a janeiro/2016)</p>
Formador	<p>2014: O Formador para a área de matemática será selecionado pelo coordenador geral da IES;</p> <p>I . Ter experiência na área de</p>	avalia os Orientadores de Estudo	<p>valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 12</p> <p>2015 - Nº máximo de</p>

²⁰Não foram encontradas referências às bolsas do ano 2013

	<p>formação de professores durante, pelo menos, 1 (um) ano;</p> <p>II- Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação;</p> <p>III . Ter formação na área de Ciências Exatas ou ter Licenciatura em Matemática ou Pedagogia.</p>		<p>parcelas: 7 (julho/2015 a janeiro/2016)</p>
Coordenador Local	<p>ser servidor efetivo da Secretaria de Educação;</p> <p>ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;</p> <p>possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;</p> <p>ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;</p> <p>ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.</p>	<p>em conjunto com os Formadores, avaliar os Orientadores de Estudo;</p> <p>inserir no sistema os orientadores de estudo e professores alfabetizadores de sua rede como participantes do programa, em prazo estabelecido pelo MEC;</p> <p>responsável por toda a logística da formação no município/estado;</p> <p>responsável pelo cumprimento da carga horária entre os orientadores de estudo e professores alfabetizadores;</p> <p>acompanhar a aplicação das Provas Brasil e ANA;</p> <p>gerenciar as senhas no SisPacto;</p> <p>responsável pela interlocução entre o Município/Estado e a Universidade formadora;</p> <p>articular o aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município.</p>	<p>valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 12</p> <p>2015 - Nº máximo de parcelas: 7 (julho/2015 a janeiro/2016)</p>
Orientador de Estudo²¹	<p>ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;</p> <p>seja formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;</p> <p>ser professor ou coordenador do ciclo de</p>	<p>avalia os Professores Alfabetizadores e pode ser solicitado a avaliar o seu Formador e Coordenador Local;</p> <p>responsável pela formação dos</p>	<p>valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)</p> <p>2014 - Nº máximo de parcelas: 11</p> <p>2015 - Nº máximo de parcelas: 6 (agosto/</p>

²¹No caso dos Orientadores de Estudos, o objetivo da política pública é induzir a formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo+ (art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto), ou seja, profissionais especializados no tema que possam dar suporte permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa.

	alfabetizador do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores; prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.	professores alfabetizadores no seu âmbito de atuação (estadual ou municipal); receber a formação pela IES parceira e repassar aos professores alfabetizadores de sua rede; <ul style="list-style-type: none"> • Ministar o Curso de Formação; • Acompanhar a prática pedagógica de seus professores • Avaliar frequência; • Manter registros de atividades; • Apresentar relatórios à universidade; deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES.	2015 a janeiro/2016)
Professor Alfabetizador	ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012; estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores; estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos e/ou nas classes multisseriadas ou multietapa que possuem alunos desses anos.	realiza sua autoavaliação e pode ser solicitado a avaliar o seu Orientador de Estudo e Coordenador Local; assegurar que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade; deve ter 75% de presença nos encontros presenciais.	valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) 2014 - Nº máximo de parcelas: 10 2015 - Nº máximo de parcelas: 5 (agosto/2015 a dezembro/2015)

Fonte: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de 29/01/2009)

A estrutura de funcionamento do eixo de atuação de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, apresentada acima, vincula universidades públicas do país, secretarias de educação e escolas de estados e municípios que precisam estar muito bem articuladas para a efetivação desse processo formativo dos referidos professores. Processo que mobiliza saberes a se materializarem em práticas escolares e que exige compromissos institucional e individual de todos aqueles a ele vinculados.

4. METODOLOGIA

4.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa vincula-se a uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Surgiu após a constatação da presença do analfabetismo em grande número de alunos de duas turmas de quarto ano do ensino fundamental, de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, no segundo semestre de 2015. Alunos que haviam recebido, bem como seus professores, nos dois anos anteriores, apoio do mais recente programa político em prol da alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo maior é assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Acrescente-se a essa situação o resultado impactante, registre-se, divulgado logo a seguir, em setembro de 2015, pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aferindo o grau de leitura e de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras: em **leitura**, 22,2% dos alunos de 8 anos de idade não conseguem ler textos. Esses alunos alcançaram o nível 1, numa escala que vai até 4; em **escrita**: 34,46% dos alunos de oito anos alcançaram níveis 1, 2 e 3 de um total de cinco.²²

A compreensão desses dados, representados graficamente logo adiante (Leitura, gráficos 1 e 2; Escrita, gráficos 3 e 4) exige que consideremos a **Escala de Leitura** (quadro 13) e a **Escala de Escrita** (quadro 16) utilizadas para a aferição dos níveis de leitura e de escrita, respectivamente, daqueles alunos. Nestas escalas, encontramos discriminados os níveis de desempenho especificados: Leitura, níveis 1 a 4; Escrita, 1 a 5.

²² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192

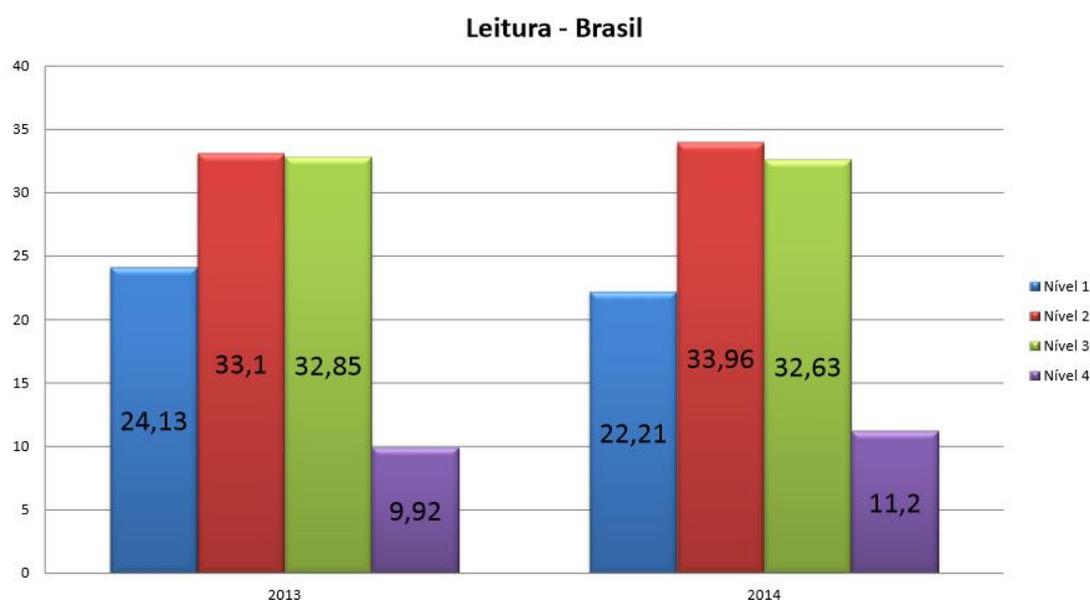
4.1.1 Leitura

Quadro 13: Escala de Leitura

Escala de Leitura	
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. ● Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. ● Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. ● Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. ● Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. ● Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. ● Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. ● Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Brasil, INEP

Gráfico 1: ANA 2013/2014 É Leitura É Brasil



Fonte: Brasil, INEP

Apesar do percentual de alunos no nível 1 (22,21%), em 2014, denunciando a precariedade no processo de alfabetização, ao compararmos os resultados desse ano com o anterior, 2013, constatamos que houve uma mudança, ainda que não tão representativa, mas que deve ser considerada: houve decréscimo, em 2014, nos percentuais dos níveis 1 e 3, e acréscimo nos percentuais dos níveis 2 e 4, o que nos sugere uma progressão em níveis desses alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Após avaliarmos todos os gráficos com os resultados ANA2014, do percentual de alunos nos níveis de Leitura, em todas as regiões do país, apresentados pelo INEP²³, organizamos esses resultados em dois quadros: um, (14) apresentando os níveis alcançados nas regiões do Brasil; outro, (15) apresentando esses níveis em cinco estados da região nordeste, selecionados para comparação. É notório o déficit apresentado pelo Nordeste e, mais especificamente, pelo nosso Estado, em leitura, nos alunos avaliados pela ANA naquele período.

Quadro 14: Distribuição das regiões por nível de proficiência em Leitura - Brasil

REGIAO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
Sudeste	13%	30%	40%	17%
Sul	12%	34%	41%	14%
Centro-Oeste	16%	36%	37%	10%
Nordeste	36%	37%	22%	6%
Norte	35%	37%	23%	5%

Fonte: Brasil, INEP

Quadro 15: Distribuição de estados da Região Nordeste por nível de proficiência em Leitura - Brasil

ESTADO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
Ceará	15%	33%	36%	16%
Rio G. Norte	35%	36%	24%	6%
Pernambuco	35%	37%	22%	5%
Bahia	37%	39%	20%	4%
Paraíba	38%	38%	21%	4%

Fonte: Brasil, INEP

²³ Acessível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192

Por fim, os resultados apresentados pelo município de João Pessoa, na aferição concernente à proficiência em Leitura realizada pela ANA 2014.

Quadro 16: Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura - João Pessoa, Paraíba

RESULTADOS GERAIS				
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	32.96%	38.25%	24.69%	4.09%

Fonte: Brasil, INEP, 2014
<http://ana.inep.gov.br/ANA/>

4.1.2 Escrita

Antes de apresentarmos a Escala de Escrita (quadro 17), citamos alguns esclarecimentos concernentes à aferição da proficiência em escrita, realizada pela ANA 2014, e fornecidos pelo INEP:

- No nível 1 da escrita encontram-se os alunos que não conseguiram escrever, deixaram em branco ou tentaram imitar a escrita com desenhos;
- O nível 4, que apresenta o maior número de alunos caracteriza-se por indicar que, nele, tem início a aquisição do texto. Através deste, há indícios do esforço de síntese das ideias, mas ainda com inadequações;
- No nível 5, encontram-se os alunos que escreveram textos adequados ao final do ciclo de alfabetização, apresentando poucos desvios - ortográficos, em sua maioria - característicos desta fase de aquisição das habilidades de escrita.

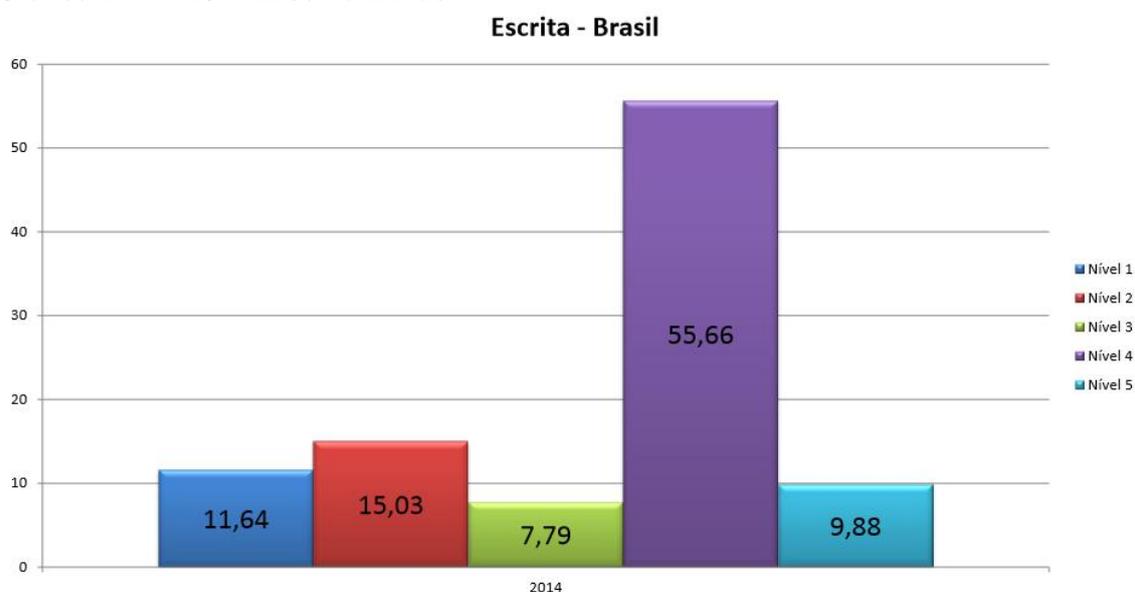
Quadro 17: Escala de Escrita

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Brasil, INEP

Os esclarecimentos supracitados, fornecidos pelo INEP, para a compreensão dos resultados da ANA 2014, expressos no gráfico abaixo (3), demonstram que menos de 10% dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental conseguem escrever com certa proficiência. Apesar de preocupante, havemos de considerar relevante o alto índice de alunos no nível 4 (mais de 55%), sugerindo-nos sua evolução, nos anos seguintes, para o melhor nível, o 5.

Gráfico 2: ANA 2014 Escrita Brasil



Fonte: Brasil, INEP

Também analisamos os gráficos com os resultados da ANA 2014, apresentados pelo INEP, acerca do percentual dos alunos nos níveis de Escrita, nas regiões do Brasil. Os dados confirmam que, tal qual a proficiência em leitura, a região Sudeste lidera a proficiência em escrita, com 15% de seus alunos no Nível 5, e o Ceará lidera os estados do Nordeste, com 10% de seus alunos no Nível 5. Eis os quadros organizados com tais dados:

Quadro 18: Distribuição das regiões por nível de proficiência em Escrita Brasil

REGIÃO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
Sudeste	6%	9%	5%	65%	15%
Sul	5%	8%	5%	68%	14%
Centro-Oeste	8%	11%	9%	65%	7%
Nordeste	20%	22%	11%	43%	4%
Norte	19%	27%	10%	39%	4%

Fonte: Brasil, INEP

Quadro 19: Distribuição de estados da Região Nordeste por nível de proficiência em Escrita Brasil

ESTADO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
Ceará	9%	21%	9%	51%	10%
Rio G. Norte	18%	19%	9%	49%	5%
Pernambuco	21%	21%	8%	45%	5%
Paraíba	23%	30%	10%	33%	4%
Alagoas	25%	26%	10%	36%	3%

Fonte: Brasil, INEP

O quadro 20, a seguir, apresenta os resultados gerais concernentes à aferição do nível de escrita dos alunos do município de João Pessoa, incluindo as Escolas Similares²⁴ na distribuição.

Quadro 20: Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Escrita - João Pessoa, Paraíba

QUADRO 4 - RESULTADOS GERAIS: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA					
Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas Similares	10.07%	21.63%	10.44%	49.26%	8.60%
Município*	19.46%	28.80%	10.77%	36.50%	4.48%

Fonte: Brasil, INEP
<http://ana.inep.gov.br/ANA/>

4.2 PROCEDIMENTOS

No intuito de compreender a aparente não efetivação do objetivo do Pacto nas duas unidades de ensino específicas, decidimos investigar o motivo dessa limitação no processo de aquisição de leitura e escrita.

Partimos da **hipótese** de que o ensino sistemático para a aquisição e apropriação do sistema da escrita fonológica/ortográfico no processo de alfabetização associado ao processo de letramento possibilita o resgate da especificidade da alfabetização, ressignificando-a, otimizando a aprendizagem e o ensino da língua escrita. Esse ensino sistemático compreende o atendimento aos princípios defendidos por Soares (2007) de **continuidade** do conteúdo, **integração** entre os professores dos ciclos, **sistematização** e **acompanhamento** tanto dos alunos, quanto do ensino, do professor, da escola e da rede.

Configuramos como **objetivo geral** desta pesquisa identificar a contribuição do PNAIC no resgate da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, no qual o sistema grafofônico (as relações fonema. grafema) constitui-se em objeto de ensino direto e explícito.

²⁴ %Escolas Similares sintetiza os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica e à mesma localização (urbana e rural) e que possuem os valores absolutos do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)1 próximos. Acessível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf

Consideramos como **objetivos específicos** relevantes: **(i)** verificar que saberes concernentes ao SEA . especificamente relacionados ao sistema grafofônico . estão consolidados pelos professores para suas práticas profissionais; **(ii)** investigar que métodos de alfabetização são utilizados pelos professores alfabetizadores . sujeitos da pesquisa . em suas estratégias de ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; **(iii)** Analisar a relação entre o fazer docente e os conhecimentos do sistema grafofônico apresentados pelos Cadernos de Formação em Linguagem . material de apoio do PNAIC.

A fim de caracterizar a proposta pedagógica de formação continuada implementada pelo Pacto e identificar algumas de suas contribuições, como também os efeitos de sua proposta para as práticas dos docentes alfabetizadores, planejamos dois procedimentos: **(i)** análise documental focalizando o estudo dos **Cadernos de Formação em Língua Portuguesa, Anos 1, 2 e 3, Unidade 3**²⁵, oferecidos pelo PNAIC para a formação de professores de Língua Portuguesa, cujos objetivos, neles explicitados, parecem ratificar a ressignificação do processo de alfabetização. A análise deste material consistiu em mapear os temas abordados, seus objetivos e principais pressupostos teóricos; **(ii)** organização de entrevistas e questionários de forma semiestruturada, com questões abertas, dirigidas a 2 professores orientadores de estudo, que estivessem participando do referido programa de formação, desde o ano de 2013, e a 20 professores alfabetizadores, dele participantes, na cidade de João Pessoa-PB.

Após a qualificação do Projeto de Pesquisa, em dezembro de 2015, aguardei que os sujeitos da pesquisa - orientadores de estudo e professores alfabetizadores . retomassem suas atividades. Em 25 de janeiro de 2016, tentei contato por e-mail com os orientadores de estudo (obtive seus endereços eletrônicos através da Coordenadora de Linguagem do PNAIC, em João Pessoa) para solicitar-lhes o contato com os professores alfabetizadores, seus orientandos. A referida Coordenadora enviou-lhes mensagens solicitando-lhes apoio para a pesquisa nos dias 26/01/2016, 15/02/2016 (2 e-mails: às 09h26 e às 11h19) e no dia 17/02/2016. A única resposta obtida de uma orientadora de

²⁵ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em 28.jul.2015.

estudo chegou em 28/02/2016, fornecendo-me e-mails de suas orientandas e prometendo enviar seu questionário depois, o que não aconteceu.

Sem respostas de orientadores de estudo ou professores alfabetizadores, passei a visitar unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, PB, no início do mês de março. Solicitei apoio à pesquisa aos professores de cinco escolas, participantes do PNAIC nos anos 2013 e/ou 2014 e/ou 2015. Entreguei-lhes os questionários e aguardei sua resposta.

Após muitas idas e vindas, consegui apenas 10 (dez) questionários respondidos. Como não dispunha de tempo acadêmico . o mestrado finalizava - a pesquisa ficou restrita ao número de sujeitos a ela responsivos . dez professoras de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, participantes do Programa de Formação do PNAIC.

4.2.1 Procedimento 1: análise dos cadernos de formação em linguagem

Durante a formação do PNAIC, foram ofertados quatro cursos para professores do Ensino Fundamental, em turmas distintas: para os docentes do primeiro ano; para os do segundo ano; para os do terceiro ano; e para os professores de classes multisseriadas. Tais cursos, de mesma estrutura e distribuição de carga horária, foram ordenados em oito unidades, cujas temáticas centrais são semelhantes, mas apresentam distintos focos de aprofundamento, levando-se em consideração as especificidades de cada fase de escolaridade do ciclo de alfabetização. Cada unidade possui, dentre outros materiais didáticos, um caderno para cada curso (32 cadernos ao todo).

Para os objetivos deste trabalho, interessa-nos, particularmente, a temática geral da **Unidade 03**, que traz em sua ementa:

O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao Ensino do Sistema de Escrita Alfabética. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa . Formação do Professor Alfabetizador - Caderno de Apresentação, p. 33)

Essa temática é abordada no material didático **Cadernos de Formação em Língua Portuguesa**, na **Unidade 3** dos Anos 1, 2 e 3. São 3 cadernos que discutem o Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica, direcionados, cada um, aos professores alfabetizadores do 1º, do 2º e do 3º Ano, respectivamente, participantes da formação oferecida pelo PNAIC.

Por possuírem a mesma temática central da unidade 3, apesar de direcionados a alfabetizadores de turmas distintas - Anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental, esses Cadernos possuem a maior parte de suas discussões semelhantes. Todos abordam o Sistema de Escrita Alfabética, no que concerne à sua aprendizagem; suas propriedades e convenções; seu processo de apropriação pelos aprendizes, à luz da teoria da Psicogênese da Escrita; a importância das habilidades de reflexão fonológica nesse processo de apropriação; o aprendizado das relações som-grafia e a consolidação desse aprendizado; e alternativas didáticas para o ensino do SEA.

Os distintos focos de aprofundamento levam em consideração as especificidades de cada fase de escolaridade do ciclo de alfabetização: para os docentes do Ano 1, as reflexões introduzem o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções, mediante breve revisão, focalizando o porquê de o alfabeto ser um sistema notacional e não um código, e o percurso evolutivo das crianças para compreender o Sistema de Escrita Alfabética.

Para os alfabetizadores do Ano 2, etapa de consolidação do aprendizado da escrita, o foco recai sobre a sistematização das relações entre letras ou grupos de letras e seus correspondentes sonoros (os fonemas).

Para o Ano 3, final do ciclo de alfabetização, o foco maior do ensino consiste na tentativa de garantir os processos de consolidação da alfabetização, por entender que o domínio do SEA, pela criança, fará com que ela produza e leia com autonomia textos de gêneros diversos. Também na formação dos professores desse Ano 3, é discutida a necessidade de intervenções sistemáticas no processo de apropriação do SEA por crianças que sentem dificuldades ainda nessa etapa. Finalmente, também são foco de reflexão na formação desse Ano as regularidades da norma ortográfica e a percepção consciente, pelo aluno, de algumas relações regulares letra/som. Nesse sentido, são planejadas as situações didáticas.

- **Da constituição dos Cadernos**

Cada Caderno é formado por quatro seções:

1. Iniciando a conversa - Nesta seção encontramos uma introdução ao conteúdo a ser abordado e a explicitação dos objetivos do caderno (objetivos comuns aos três cadernos). São estes:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3 p. 05)

2. Aprofundando o tema . seção em que são apresentados textos teóricos discutindo os temas da formação . conteúdo atualizado, sob a autoria de pesquisadores do CEEL (UFPE) e de outras instituições, todos comprometidos com o processo de alfabetização no país. Transcrevemos a seguir os títulos/autores dos textos apresentados nesta seção, em cada caderno. Consideramos importante também, para os objetivos deste trabalho, citar as referências bibliográficas utilizadas por tais autores (Anexo 3), demonstrando, assim, a amplitude teórica a embasar aquela formação em Linguagem. Amplitude que reflete diretamente, a nosso ver, no processo de ressignificação da alfabetização.

2.1 Caderno de Língua Portuguesa Ano 1, Unidade 3: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética

Texto 1:

A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? (Artur Gomes de Moraes; Tânia Maria S.B. Rios Leite)(p. 06-17)

Texto 2:

O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? (Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Moraes) (p. 19-25)

2.2 Caderno de Língua Portuguesa Ano 2, Unidade 3: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização

Texto 1

A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização (Alexsandro da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal) (p. 06-18)

Texto 2

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização (Ana Gabriela de Souza Seal Alexsandro da Silva) (p. 20-34)

2.3 Caderno de Língua Portuguesa Ano 2, Unidade 3: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos

Texto 1:

A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização (Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa) (p. 06-18)

Texto 2:

O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no último ano da alfabetização? (Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral) (p. 20-32)

3. **Compartilhando** . seção com orientações respaldadas em experiências didático-pedagógicas; e
4. **Aprendendo mais** . seção com sugestões de leitura e de atividades para os encontros em grupo.

4.2.2 Procedimento 2 - aplicação de questionário / dados obtidos

O questionário (v. Apêndice, pp. 90-94) aplicado aos sujeitos da pesquisa - professoras alfabetizadoras, participantes da Formação em Linguagem do PNAIC, nos anos de 2013 e/ou 2014 e/ou 2015 . foi dividido em 6 (seis) partes:

- **Parte 1:** Dados pessoais e perfil profissional das professoras entrevistadas (p. 90)

Os sujeitos da pesquisa são dez professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de João pessoa-PB, em sua maioria (oito delas) com idade entre 41 e 48 anos. Todas elas participaram de, pelo menos, um ano da formação do PNAIC: três em 2013; quatro em 2014 e nove em 2015.

Nove professoras entrevistadas afirmaram possuir formação superior em Pedagogia e, dentre elas, seis possuem pós-graduação: 03 em Psicopedagogia, 01 em Educação Especial, 01 em Supervisão e Orientação Educacional, e 01 em Práticas Pedagógicas.

QUADRO 21: Dados pessoais e perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Letra Inicial do Nome / Idade	Formação Acadêmica	Atuação	Participação no Pnaic (Ano/s)
E. / 46 anos	Curso de Pós-Graduação (não citado)	1º Ano	2015
C. / 39 anos	Pedagogia (Superior)	1º Ano	2015
G. / 38 anos	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial	1º Ano	2013 / 2014
T. / 48 anos	Pedagogia e Pós-Graduação em Supervisão e Orientação Educacional	2º Ano	2013 /2014 / 2015
Cl. / 41 anos	Pedagógico, Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	1º Ano	2015
Gr. / 45 anos	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	Alfabetização . Fluxo A - e 4º Ano	2015

P. / 42 anos	Pedagógico, Pedagogia	3º Ano	2015
R. /42 anos	Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	2º Ano	2015
L. / 45 anos	Pedagogia	1º Ano	2014 / 2015
M / 48 anos	Magistério, Pedagogia (Orientação) Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas	3º Ano	2013 / 2014 /2015

Com relação ao tempo de serviço, apenas uma das professoras afirma possuir 05 anos de magistério; seis delas lecionam há mais de 20 anos, e três professoras lecionam entre 10 e 20 anos. Sua atuação em classes de alfabetização compreende períodos entre 02 e 10 anos (oito professoras), e entre 14 e 20 anos (duas delas). Todas afirmaram possuir carga horária de 30 horas no município.

QUADRO 22: Tempo de Serviço dos sujeitos da pesquisa

Letra Inicial do Nome / Idade	Magistério	Classes de Alfabetização	Carga horária do Município
E.	26 anos	10 anos	30 horas
C.	05 anos	02 anos	30 horas
G.	24 anos	05 anos	30 horas
T.	25 anos	20 anos	30 horas
Cl.	16 anos	06 anos	30 horas
Gr.	+ de 20 anos	06 anos	30 horas
P.	12 anos	07 anos	30 horas
R.	16 anos	10 anos	30 horas
L.	25 anos	14 anos	30 horas
M.	25 anos e 8 meses	9anos	30 horas

- **Parte 2:** Conhecimentos linguísticos apresentados antes e após o PNAIC (p. 90)

Os itens apresentados nesta parte do questionário foram escolhidos por constituírem termos linguísticos concernentes às concepções de alfabetização e de letramento; ao Sistema de Escrita Alfabética . SEA; e ao sistema grafofônico.

Quando questionadas **S**ão termos familiares, que **já faziam parte da sua prática pedagógica ANTES da formação do PNAIC+** (v. Apêndice p. 90), apenas uma das professoras afirmou fazerem parte de sua prática todos os termos apresentados naquele item (2.a). Nos demais questionários respondidos, nesse item, houve uma variação concernente à familiaridade daqueles conhecimentos. Entretanto, **oito** professoras afirmaram desconhecer **habilidades de consciência fonológica e reflexão fonológica e gráfica de palavras**; **sete** acusaram desconhecimento, antes do PNAIC, em **consciência fonêmica** e em **propriedades do SEA**.

QUADRO 23: Conhecimentos apresentados pelos docentes antes do PNAIC

CONHECIMENTOS	Nº DOCENTES
sequência didática	08
gêneros textuais	10
projetos didáticos	09
heterogeneidade discente	08
métodos de alfabetização	10
relações fonema-grafema	09
consciência fonêmica	03
propriedades do SEA	03
psicogênese da língua escrita	09
escrita alfabética como código	08
alfabetização na perspectiva do letramento	08
conhecimento prévio dos alunos	08
escrita alfabética como sistema notacional	05
habilidades de consciência fonológica	02
reflexão fonológica e gráfica de palavras	02
hipóteses de funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético	09

Diante da questão **M**esmo com a formação do PNAIC, que termos ainda não estão dominados e, por isso, estão **pouco presentes ou não fazem parte de sua prática pedagógica?** (v. Apêndice p. 91), **oito** professoras assinalaram o item **heterogeneidade discente**, **seis** assinalaram os itens

habilidades de consciência fonológica; seis, reflexão fonológica e gráfica de palavras; e cinco, consciência fonêmica.

QUADRO 24: Conhecimentos ainda não dominados pelos docentes mesmo depois do PNAIC:

CONHECIMENTOS	Nº DOCENTES
sequência didática	01
gêneros textuais	00
projetos didáticos	00
heterogeneidade discente	08
métodos de alfabetização	00
relações fonema-grafema	00
consciência fonêmica	05
propriedades do SEA	04
psicogênese da língua escrita	01
escrita alfabética como código	00
alfabetização na perspectiva do letramento	01
conhecimento prévio dos alunos	00
escrita alfabética como sistema notacional	00
habilidades de consciência fonológica	06
reflexão fonológica e gráfica de palavras	06
hipóteses de funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético	00

- **Parte 3:** Uso dos conhecimentos linguísticos e atividades apresentados pelo PNAIC na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras (p. 91)

Nesta parte do questionário, elaboramos perguntas relacionadas aos métodos de alfabetização utilizados no ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; ao ensino sistemático da alfabetização na perspectiva do letramento; e à obediência aos princípios de *continuidade do conteúdo*, *integração entre os professores dos ciclos*, *sistematização*, *acompanhamento de alunos*. princípios defendidos por Soares (2013) para um efetivo processo de alfabetização.

Ao indagar-lhes %Você identifica mudanças introduzidas em sua prática de sala de aula, a partir de sua participação da formação em Linguagem do PNAIC?+(v. Apêndice, p. 91), oito delas afirmaram e citaram mudanças como projetos, sequências didáticas, gêneros textuais. Consideramos expressivas duas respostas por serem provenientes de professoras que participaram dos anos 2013 e 2014, nos quais foram enfatizadas, respectivamente, a leitura e a escrita:

- Com toda certeza. A partir do PNAIC, a introdução de alguns métodos facilitaram um novo olhar em relação à aprendizagem, pois manter o foco em alguns gêneros textuais como: gibis, receitas e músicas estimularam um olhar de prazer e interesse.(Profª G)

- Sim. A realização de atividades diferenciadas. Que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado, mesmo em ritmos e situações diferenciadas. (Profª. M)

Indagadas: %Que métodos de alfabetização você costuma usar?+(v. Apêndice, p. 91), 05 delas responderam que seu método consiste em partir das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos); as outras cinco professoras afirmaram que seu método consiste em partir das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas).

Ao serem abordadas: %Assinale as situações que mais se aproximam de sua vivência como alfabetizadora na escola em que atua+(v. Apêndice, p. 92), **nove** professoras afirmaram haver integração entre os docentes alfabetizadores, com envolvimento de todos, construção coletiva e planejamento em conjunto das atividades de alfabetização; **oito** afirmaram haver uma prática sistemática de alfabetização, ou seja, diariamente, são desenvolvidas atividades variadas que conduzem os alunos à reflexão sobre os princípios do SEA;**quatro** professoras afirmaram haver acompanhamento dos alunos no sentido de constatar sua aprendizagem; apenas **duas** afirmaram haver continuidade do projeto de alfabetização proposto pelo PNAIC;**duas**

também afirmaram haver um trabalho permanente da escola em manter o entusiasmo e o envolvimento dos professores no processo de alfabetização; e **uma**, somente, afirmou haver uma preocupação em manter a continuidade dos conteúdos de maneira a atender às necessidades de aprendizagem de cada série. Chamou-nos a atenção o fato de nenhuma afirmar existir um acompanhamento dos professores no sentido de verificar se realmente foi ensinado o que se pretendeu.

- **Parte 4:** Aspectos administrativos e pedagógicos da organização da formação de professores alfabetizadores pelas instituições públicas por ela responsáveis (p. 92)

Nesta parte, elaboramos 8 questões abordando o acompanhamento do ensino, do professor, da escola e da rede (v. Apêndice, p. 92-93). Entretanto, a maioria das entrevistadas não as respondeu, com exceção da última questão: *Na sua opinião, como as escolas poderiam contribuir para a execução de um programa como o PNAIC?* (v. Apêndice, p. 93). Obtivemos as seguintes respostas:

- *Mobilização dos professores do ciclo com metodologias e conteúdos interligados em um planejamento contínuo.* (Profª CI)
- *Um acompanhamento/envolvimento mais efetivo da gestão/coordenação e participação nas formações junto com os docentes.* (Profª E)
- *Nas reuniões de pais apresentando a proposta do PNAIC.* (Profª T)
- *Estar principalmente aberta para acolher o professor e as necessidades que o mesmo oferece, contribuindo com recursos físicos, estruturais e pessoais: ser um agente facilitador diante de cada execução.* (Profª G)
- *Dando maiores condições materiais. Para que eu possa oferecer uma aula satisfatória aos meus alunos, tenho que, mensalmente comprar. Exemplo: cópias, cola, lápis,*

papel ofício, tinta pra impressão. Livros que atendam tais necessidades para tirar cópias. Que à escola (administração) desenvolvesse projetos capazes de trazer a família para participar. Não esperar apenas pelas ações docentes. (Profª Gr)

- Apoio com o material didático, melhoria da estrutura da escola e maior inclusão da família afim de conhecer o PNAIC.(Profª L)

- A direção poderia se envolver mais, a família deveria ser convocada a participar, colaborando com o esforço dos professores para colocar em prática o que aprenderam com o PNAIC. (Profª P)

- **Parte 5:** Avaliação do material didático utilizado para a formação dos professores alfabetizadores (p.93)

As perguntas elaboradas para esta parte do questionário visavam identificar qual a relação entre o fazer docente e o conteúdo apresentado pelo material de apoio do PNAIC, especificamente o **Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, Ano 1, Unidade 3**, a partir de relatos sobre suas práticas de alfabetização.

No quesito % material utilizado pelo PNAIC, de maneira geral, na sua opinião+(v. Apêndice, p. 93), todas as docentes responderam que o julgavam adequado. Entretanto, ao serem questionadas:% *Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, Ano 1, Unidade 3* . objeto de nosso estudo - aborda a necessidade de conduzir a criança alfabetizanda a desenvolver habilidades de consciência fonológica. Como você procura desenvolver tais habilidades com sua turma?+(v. Apêndice, p. 93), **nove** professoras abstiveram-se de responder e apenas uma afirmou:

- utilizando atividades diversificadas, jogos didáticos, pesquisas, textos, leituras de gêneros e outras.(Profª T)

- **Parte 6:** Aspectos positivos e problemáticos do PNAIC (p.93)

Ao solicitarmos a opinião sobre o PNAIC (questão 1, v. Apêndice, p. 93), todas as professoras alfabetizadoras questionadas afirmaram ser o Programa válido, atendendo às necessidades da prática pedagógica e contribuído significativamente para a melhoria dessa prática.

Com relação à formação recebida pelo Pacto (questão 2, p. 94) as respostas oscilaram entre razoável e suficiente, havendo apenas uma resposta afirmando ter sido tal formação insuficiente. Resultado idêntico encontramos no que concerne ao número de encontros de estudo do material de Língua Portuguesa, à duração dos encontros de estudo e à carga horária de toda a formação (questões 3 a 5, p. 94): a maioria das docentes julgou tais aspectos assinalando *suficiente* ou *razoável* para cada um deles.

Questionadas *“Você considera que o objetivo do Programa tem sido alcançado?” (Objetivo: assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental)*, (v. Apêndice, p. 94) **nenhuma das professoras assinalou a resposta sim**; oito docentes responderam que foi alcançado **em parte**. Uma delas negou a consecução daquele objetivo, alegando serem razões:

- por falta do envolvimento eficaz da família, dos administradores, material específico etc. (Profª Gr)

Diante da indagação *“Com a formação recebida, você se sente um(a) profissional especializado(a), capaz de desenvolver um trabalho de qualidade para a alfabetização de seus alunos?”* (v. Apêndice, p. 94), nove docentes afirmaram que **sim**. Uma delas complementou sua resposta, afirmando

- mesmo sabendo que irei receber crianças e adolescentes em maior número, sem reconhecer as letras do nosso alfabeto e nem o próprio nome, nos 3ªs, 4ªs e 5ªs anos, é sempre grandioso fazer parte, ajudar esses alunos e alunas a descobrirem a importância do saber ler, escrever, fazer novas descobertas... (Profª Gr)

Ao indagar-lhes: *Na sua opinião, que aspectos do PNAIC podem ser considerados **positivos** para a alfabetização na Paraíba?* (v. Apêndice, p. 94). Segundo elas, são considerados aspectos positivos:

- *material didático e troca de experiências.* (Profª C)
- *troca de experiências entre os profissionais da área; material didático em exposição.* (Profª G)
- *É um programa inovador, dinâmico, traz propostas desafiadoras e motivadoras para os profissionais que têm compromisso com a educação.* (Profª E)
- *Sim.Os projetos desenvolvidos durante o ciclo favorece a aprendizagem.* (Profª Cl)
- *material didático, experiências compartilhadas em cada encontro.*(Profª Gr)
- *A possibilidade de os professores serem estimulados a uma melhor atuação como alfabetizadores.* (Profª L)
- *A formação dos professores alfabetizadores por si só já é muito positivo.* (Profª P)

Por fim, ao expressarem a opinião na questão *Na sua opinião, que aspectos do PNAIC podem ser considerados **negativos** para a alfabetização na Paraíba?* (v. Apêndice, p. 94), afirmaram:

- *A disponibilidade de material específico, em sala de aula, com base nas necessidades. A falta de remuneração . a ajuda de custo que não se paga do início ao fim.* (Profª Gr)
- *Não vejo como o Pnaic possua aspecto negativos. Apenas a dificuldade que alguns professores tenham em por em práticas as metodologias.* (Profª Cl)
- *A inconstância, por exemplo a etapa 2015, foi interrompida sem nenhum indício de que vai ter continuidade.* (Profª E)

- Para deixar de ser negativo oferecer de forma periódica materiais pedagógicos que facilitem a aplicação didática do pnaic, como: jogos, livros, cds, filmes entre outros a fim de criar um acervo de materiais pedagógicos em cada escola, pois a falta de zelo e cuidados destes materiais pelos professores das instituições impedem de construir este acervo e prejudica no processo do ensino-aprendizado. (Profª G)

- A falta de custo, estímulo e respeito dado ao pagamento dos profissionais que fizeram o pnaic em 2015. (Profª C)
Talvez seja negativo o fato de o pnaic não incluir todo o corpo técnico e os dirigentes da escola, pois se isso acontecesse, acredito os professores da alfabetização conseguiriam um melhor resultado em seu trabalho. (Profª L)

- Não vejo como o Pnaic possa ser negativo quando conhecemos seu propósito e a formação recebida por nós alfabetizadores. (Profª P)

As respostas das entrevistadas, ao nosso ver, evidenciaram alguns aspectos que julgamos expressivos (ou caracterizadores?) desse grupo de alfabetizadoras: sua idade (a maioria possui mais de quarenta anos); seu tempo de magistério (a maioria com mais de vinte anos). É um grupo que demonstra, em seu discurso, compromisso, consciência da sua realidade educacional e, principalmente, a compreensão de que alfabetizar não é um processo restrito a um grupo, mas necessita do [...] *envolvimento eficaz da família, dos administradores, [...]*. (Profª Gr)

4.3 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

DADOS

- 10 Professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de João Pessoa - PB
- Idade entre 41 e 48 anos: 08 professoras
- Participação da Formação do PNAIC:
 - 2013: 03
 - 2014: 04
 - 2015: 09
- Formação superior em Pedagogia: 09 professoras;
- Pós-graduação: 06 professoras
- Carga horária no município: 30 horas
- Tempo de serviço:
 - 01 professora - 05 anos de magistério
 - 03 professoras - entre 10 e 20 anos
 - 06 professoras - entre 10 e 20 anos

As informações apresentadas pelas professoras alfabetizadoras - sujeitos desta pesquisa . conduzem-nos a afirmar que:

1. Houve pequena participação das professoras alfabetizadoras na formação do PNAIC, nos dois anos iniciais, principalmente em 2013, período em que o Programa deu ênfase à Linguagem;
2. Habilidades de consciência fonológica e reflexão fonológica e gráfica de palavras, bem como consciência fonêmica são termos linguísticos desconhecidos pela maioria das professoras entrevistadas (Esta afirmação é reiterada pelo fato de que **nove** professoras omitiram-se de responder à indagação de como procuravam desenvolver habilidades de consciência fonológica . objeto de estudo do Caderno de Formação em Língua Portuguesa, Unidade 3, Ano 1 (apesar de que, no grupo de dez professoras participantes da pesquisa, cinco delas atuam no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização . ano ao qual o Caderno é direcionado);
3. Não há, na escola de atuação dos professores sujeitos da pesquisa, atendimento aos princípios de *continuidade* do conteúdo, *sistematização* e *acompanhamento*, tanto dos alunos, quanto do

ensino e do professor . princípios defendidos por Soares (2013) como de grande relevância para a alfabetização;

4. Não há predominância de um método de alfabetização (inclusive, em uma mesma escola, uma docente alfabetizadora do turno da manhã utiliza um tipo de método e a do turno da tarde, outro método);
5. **Há**, nas escolas em que atuam as entrevistadas:
 - integração entre os docentes alfabetizadores com planejamento das atividades realizado em conjunto;
 - uma prática sistemática de alfabetização, com o desenvolvimento diário de atividades reflexivas sobre os princípios do SEA;
6. **Não há**, na maioria (ou em nenhuma) das escolas de atuação das entrevistadas:
 - acompanhamento dos alunos no sentido de constatar sua aprendizagem;
 - continuidade do projeto de alfabetização proposto pelo PNAIC;
 - um trabalho permanente em manter o entusiasmo e o envolvimento dos professores no processo de alfabetização;
 - preocupação em manter a continuidade dos conteúdos de maneira a atender às necessidades de aprendizagem de cada série.
 - um acompanhamento dos professores no sentido de verificar se realmente foi ensinado o que se pretendeu.
7. Uma professora, ao emitir sua opinião acerca de como as escolas poderiam contribuir para a execução de um programa como o PNAIC, denunciou, em um discurso em primeira pessoa, a precariedade de condições materiais em sua escola, o que lhe dificulta o trabalho de alfabetização:

- Dando maiores condições materiais. Para que eu possa oferecer uma aula satisfatória aos meus alunos, tenho que, mensalmente comprar. Exemplo: cópias, cola, lápis, papel ofício, tinta pra impressão. Livros que atendam tais necessidades para tirar cópias. Que à escola (administração) desenvolvesse projetos capazes de trazer

a família para participar. Não esperar apenas pelas ações docentes. (Profª Gr)

8. Outras respostas à questão citada no item anterior fazem referência a uma participação mais efetiva da escola, na figura de seu dirigente e/ou coordenador. Entretanto, não podemos afirmar se tais respostas provêm de uma prática efetiva vivenciada em sua escola ou se denuncia uma ausência dessa prática:

- Um acompanhamento/envolvimento mais efetivo da gestão/coordenação e participação nas formações junto com os docentes. (Profª E);

- Estar principalmente aberta para acolher o professor e as necessidades que o mesmo oferece, contribuindo com recursos físicos, estruturais e pessoais: ser um agente facilitador diante de cada execução. (Profª G);

- A direção poderia se envolver mais, a família deveria ser convocada a participar, colaborando com o esforço dos professores para colocar em prática o que aprenderam com o PNAIC. (Profª P).

9. São considerados aspectos positivos do PNAIC:

- é considerado válido, atendendo às necessidades da prática pedagógica, contribuindo significativamente para essa prática;
- seu material didático utilizado para a formação dos professores é adequado;
- trouxe mudanças para a prática docente da maioria das entrevistadas: a partir da formação, foram introduzidos projetos, sequências didáticas e gêneros textuais;
- após sua formação, as docentes sentem-se profissionais especializadas, capazes de desenvolver um trabalho de qualidade para a alfabetização de seus alunos;
- troca de experiências entre os professores;

- programa inovador, dinâmico, com propostas desafiadoras e motivadoras para os alfabetizadores (adaptado da resposta de uma entrevistada);
10. São considerados aspectos negativos do PNAIC:
- *[...] A falta de remuneração . a ajuda de custo que não se paga do início ao fim. (Profª Gr);*
 - *[...]a dificuldade que alguns professores tenham em por em práticas as metodologias. (Profª Cl) ;*
 - *A falta de custo, estímulo e respeito dado ao pagamento dos profissionais que fizeram o pnaic em 2015. (Profª C);*
 - *[...] o fato de o pnaic não incluir todo o corpo técnico e os dirigentes da escola, [...] (Profª L).*
11. O objetivo do PNAIC foi alcançado em parte, (segundo oito docentes questionadas); para uma delas, entretanto, não foi alcançado *por falta do envolvimento eficaz da família, dos administradores, material específico, etc. (Profª Gr).*

A análise das respostas das docentes - sujeitos desta pesquisa - denuncia que urge mudanças na estruturação da política de alfabetização em nosso município. Há que se articular todos os grupos envolvidos no processo de alfabetização, no intuito de vencer o desafio do analfabetismo, através do fortalecimento da gestão escolar, da ação pedagógica, da valorização do magistério e da participação efetiva da comunidade escolar representada pelos pais dos alunos. Todos precisam ver na alfabetização um desafio que deve ser enfrentado em conjunto, prevalecendo a ideia de unidade de ação, banindo as atitudes de separatividade de alguns setores. Todos somos responsáveis pela situação vigente e todos podemos transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proveio da necessidade de compreender uma situação específica relacionada à alfabetização associada ao mais recente programa de apoio ao analfabetismo instituído pelo governo federal em 2012: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - um programa voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores.

A situação aludida caracterizou-se pela constatação, no segundo semestre de 2015, da presença do analfabetismo em grande número de alunos de duas turmas de quarto ano do ensino fundamental, de duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa . PB. Escolas em que seus professores do Ciclo de Alfabetização afirmavam estar participando do PNAIC. Logo, subentendemos que os referidos alunos haviam recebido, bem como seus professores, nos dois anos anteriores, o apoio do Pacto. Essa aparente não efetivação, nas duas escolas mencionadas, do objetivo maior daquele Programa - *“assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”* instigou-nos, inicialmente, a estudá-lo. Fizemos um levantamento de sua estrutura, seus objetivos, os princípios que o norteiam, seus eixos de atuação - particularmente o da formação continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

Entretanto, o olhar perscrutador sobre a atuação do PNAIC não é suficiente para compreendermos as dificuldades enfrentadas por nossos professores alfabetizadores na efetivação de sua maior tarefa, ou seja, propiciar a seus educandos a aquisição do sistema de escrita alfabética. Ampliamos nosso olhar e o detivemos sobre o processo de alfabetização em sua complexidade: seu percurso em nossa história brasileira, desde os anos 80, quando o fracasso da escola pública na fase de aquisição da leitura e escrita tornou-se enfática, levando pesquisadores e governo a buscarem solução. Encontramos subsídios teóricos para nosso estudo em autores que, há muito, encontram-se engajados . na teoria e na prática - em fomentar discussões no intuito de transformar essa realidade educacional brasileira que insiste, há décadas, em excluir a população das classes menos favorecidas à

cultura letrada: Mortatti (2000; 2006; 2011; 2013; 2015); Soares (1985; 2003; 2013; 2014), Morais (2010; 2012); Ribeiro (2001).

Com Mortatti (2010), depreendemos que o fracasso da alfabetização no Brasil não é exclusividade do atual momento histórico do país, mas já se instalara desde o início da década de 1980, estendendo-se até os dias atuais - período por ela denominado de *quarto momento crucial*, no qual ações públicas passa(ra)m a ser exigidas para solucionar o problema dessa exclusão.

Soares (2003) considera a progressiva perda de especificidade da alfabetização um dos fatores relevantes para a compreensão do fracasso da aprendizagem na alfabetização da escola pública. Especificidade a ser resgatada mediante o reconhecimento de que a alfabetização entendida como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica . constitui um processo interdependente e indissociável do letramento, devendo se realizar através da aprendizagem das relações fonema-grafema, no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita. E isto significa ressignificá-la.

Com esta compreensão, formulamos nossos objetivos e utilizamo-nos de dois procedimentos: (i) realizamos uma análise documental focalizando três cadernos oferecidos pelo Pacto para a formação de professores de Língua Portuguesa²⁶; (ii) aplicamos questionários a professores alfabetizadores participantes da formação do referido Programa, em quaisquer dos anos 2013, 2014, 2015, na cidade de João Pessoa, PB.

A análise documental do material didático da formação do Pacto, especificada acima, possibilita-nos afirmar que **seu conteúdo é substancial para o processo de resgate da especificidade da alfabetização, esta vista como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, em suas relações com o sistema grafofônico (as relações fonema e grafema)**. Seu objetivo de conduzir o docente em formação à compreensão das relações entre consciência fonológica e alfabetização - esta entendida na perspectiva do letramento - constitui o referencial imprescindível à efetivação do que Soares(2003) considera como resgate da especificidade da alfabetização e, conseqüentemente, sua ressignificação.

²⁶Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa . Formação do Professor Alfabetizador - Caderno de Apresentação, p. 33) disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em 28.jul.2015.

Entretanto, para a efetivação desse processo de ressignificação, o conteúdo daquele material didático específico deve **constituir-se objeto de ensino direto e explícito**. É o que tentamos investigar em nosso segundo procedimento desta pesquisa, através da aplicação de questionários aos professores alfabetizadores, sujeitos a quem foi direcionado aquele conteúdo. Antes de apresentarmos nossas conclusões a respeito dessa investigação, teceremos algumas considerações que julgamos importantes para a compreensão dessas conclusões:

1. Esta pesquisa começou enfrentando uma situação considerada adversa: os sujeitos solicitados a colaborar inicialmente, Orientadores de Estudo e seus orientandos - Professores Alfabetizadores . , participantes do PNAIC no município de João Pessoa - PB, não atenderam às solicitações da pesquisadora e nem mesmo ao apelo de sua própria Coordenadora de Linguagem no referido programa de formação. Mesmo assim, a pesquisa contou com a colaboração de dez professoras da mesma rede municipal de ensino, também participantes do citado Programa, as quais foram visitadas pela pesquisadora em seu próprio local de atuação docente;
2. Consideramos o não atendimento (omissão) daqueles sujeitos inicialmente solicitados como uma resposta também expressiva que nos impele à reflexão sobre o processo de alfabetização do município de João Pessoa. Corroboram para tal reflexão, dois fatos:
 - algumas queixas provindas da Coordenadora de Linguagem do PNAIC no estado, sobre as dificuldades enfrentadas pelo Programa diante das inúmeras limitações. Segundo ela, o Pacto não abrange toda a rede, pois em João Pessoa não houve acolhimento, tornando-o desarticulado com a rede básica, fazendo com que funcione sozinho, muitas vezes; há problemas estruturais relacionados à constituição de equipe, aos professores prestadores de serviço, à indicação de coordenador local; há confronto entre especialistas da Rede e equipe do Pacto; as Redes acolhem outras metodologias paralelas como o %Alfa e Beta+, %Airton Sena+; há falta de

contrapartida e, principalmente, há desinteresse da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa;

- quando da visita às escolas da rede municipal de ensino desta capital, em busca de professores para colaborarem com esta pesquisa, constatou-se, em duas dessas unidades de ensino, uma aparente desinformação de suas gestoras, no que concerne à identificação das docentes de sua escola participantes do PNAIC. Fez-se necessário perguntar a outras professoras ali presentes, quem havia realmente participado do Pacto. E a resposta foi de que algumas professoras participantes tinham se transferido da escola. Nesse momento, pareceu-nos visíveis grandes entraves ao processo de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa: a) o distanciamento entre tais gestores, alfabetizadores e o programa de formação; b) a mobilidade docente, impedindo o professor de construir uma história junto à sua unidade de ensino, aos seus educandos; c) a política de contratar professores como prestadores de serviço, acentuando essa desconstrução da identificação do professor com a escola de atuação, e quiçá, com a própria Rede de Ensino.
3. Diante disso, somos levados a considerar ~~o~~ natural o comportamento daqueles professores participantes do Pacto que demonstraram desinteresse em colaborar com a pesquisa;
 4. Avaliamos a participação das docentes entrevistadas como expressiva para a compreensão da sua prática alfabetizadora e, possivelmente, da prática de um sem número de docentes do Ciclo de Alfabetização: é perceptível em suas respostas ao questionário (até mesmo na omissão de algumas) o compromisso com essa prática, denunciando, sem receio de interpretação, suas limitações de conhecimento linguístico, as precariedades tanto da instituição educacional da qual fazem parte, como da própria realidade educacional do município. Ao mesmo tempo, ousam sugerir propostas de melhoria para a escola, convocando a participação de

toda a comunidade escolar, desde seus administradores até a família de seus discentes.

As conclusões a que chegamos são:

1. As docentes, em sua maioria, desconhecem os termos linguísticos **habilidades de consciência fonológica e reflexão fonológica e gráfica de palavras**, bem como **consciência fonêmica**, os quais, conseqüentemente não devem fazer parte de sua prática como ensino sistemático e específico (seria por isso que se omitiram em responder à questão de como procuravam desenvolver habilidades de consciência fonológica em sua prática docente?)
2. Não há atendimento aos princípios de **continuidade** do conteúdo, **sistematização** e **acompanhamento**, tanto dos alunos, quanto do ensino, do professor, da escola e da rede . princípios defendidos por SOARES como de grande relevância para a alfabetização;
3. Não há um método predominante na prática dessas alfabetizadoras; são utilizados dois métodos: um (estratégia de cinco professoras) consiste em partir-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos); outro (estratégia das outras cinco professoras) consiste em partir-se das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas);
4. Os conhecimentos do sistema grafofônico apresentados pelos Cadernos de Formação em Linguagem, Unidade 3, Anos 1,2 e 3 . material de apoio do PNAIC, se dominados pelos alfabetizadores em formação, colaboraria para que estes efetivassem na sua prática o objetivo maior do Programa, que também deve ser o seu objetivo: assegurar a plena alfabetização de seus alunos. Entretanto, pelas

respostas apresentadas na pesquisa, a relação entre o fazer docente dessas professoras e os conhecimentos do sistema grafofônico constantes naquele material é contraditória.

Em síntese, nosso estudo nos leva à conclusão de que **o PNAIC pode, sim, ressignificar a alfabetização, mas não o faz sozinho; não é suficiente sem a contrapartida dos sujeitos que, direta ou indiretamente vinculam-se ao processo de alfabetização: administradores de ensino, desde a Secretaria Municipal de Educação (em nosso caso, a de João Pessoa-PB), os dirigentes das escolas e seus técnicos de apoio, até os professores alfabetizadores participantes de sua formação (a quem é imprescindível o domínio dos conteúdos apresentados no material didático específico do Pacto, relacionado ao SEA e suas relações fonológicas). Ressalte-se também o apoio da família do discente, esta convocada pelos docentes da pesquisa a participar desse tão complexo processo de aquisição da escrita e da leitura.**

REFERÊNCIAS

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. . Belo Horizonte: Autêntica, 2005

Avaliação Nacional da Alfabetização (**ANA**): documento básico. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

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** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. [57] p.

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, 2012

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_8_MIOLO.pdf

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** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 48 p.

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** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 48 p.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3:**

unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 48 p.

Carta aberta em defesa do PNAIC. (CEALE, UFMG, 22/09/2015). Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html>Acesso em 23 set 2015.

Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. MEC, Brasília, dezembro/ 2012Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo PIBID. Campinas: PUC-Campinas, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador.** 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MACEDO, D. **Alfabetização, poder & ideologia.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400007&script=sci_arttext. Acesso em: 23Fev. 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor.** Paraná: UEPG/PR, 2014.

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

_____ **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo É 1876/1994.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____ **História dos métodos de alfabetização no Brasil** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate",

promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____ **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

_____ **Alfabetização no Brasil : uma história de sua história /** Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). . São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : O, cina Universitária, 2011.

_____ **Um balanço crítico da Década da Alfabetização no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 dez. 2014.

_____ **Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). . Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

_____ **A Querrela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa.** ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____ **História do ensino de leitura e escrita : métodos e material didático /** Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, organizadoras; Roger Chartier ... [et al.]. . São Paulo : Editora Unesp; Marília:O, cina Universitária, 2014. 338 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento.* **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.27, n.2, p.283-300, jul./dez. 2001.

SILVA, Myriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização.* In Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo:1985.

_____ **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática,1986.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros;** Minas Gerais: Autêntica 1998.

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

_____ *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25.

_____ *Alfabetização: o saber, o fazer, o querer*.in **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**/ Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). . Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p. 2014, p. 27-28)

_____ *Encontros Abertos: Palestra sobre alfabetização e letramento com Magda Soares* . parte 3 - Portal Cenpec - Publicado em 10 de jan de 2014). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VuWulkmcEi8> Acesso em 25.jul.2015

Todos pela Educação, 2015 Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33360/conheca-os-programas-federais-voltados-para-a-alfabetizacao/> acessado em 12/01/2016.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO EM LINGUAGEM DO PNAIC NOS ANOS DE 2013 E/OU 2014 E/OU 2015

1) Dados pessoais e perfil profissional das professoras entrevistadas

Nome (pode ser fictício): _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Formação acadêmica (citar):

() Curso de Nível Médio _____

() Curso de Nível Superior _____

() Curso de Pós-Graduação _____

Série/Ano em que atua: _____

Escola de atuação: _____

Tempo de serviço:

- No magistério: _____

- Em classes de alfabetização: _____

- Na série/Ano em que atua: _____

Carga horária no município: _____

Período de participação no PNAIC (marcar um x):

() 2013 () 2014 () 2015

2) Conhecimentos apresentados antes e após o PNAIC: concepções de alfabetização e letramento; saberes concernentes ao SEA; saberes relacionados ao sistema grafofônico.

1. São termos familiares, que **já faziam parte da sua prática pedagógica ANTES da formação do PNAIC** (você poderá marcar mais de uma opção):

() gêneros textuais

() sequência didática

() projetos didáticos

() heterogeneidade discente

() métodos de alfabetização

() relações fonema-grafema

() consciência fonêmica

() propriedades do SEA

() psicogênese da língua escrita

- escrita alfabética como código
- alfabetização na perspectiva do letramento
- conhecimento prévio dos alunos
- escrita alfabética como sistema notacional
- habilidades de consciência fonológica
- reflexão fonológica e gráfica de palavras
- hipóteses de funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

2. Mesmo com a formação do PNAIC, que termos ainda não estão dominados e, por isso, estão **pouco presentes ou não fazem parte de sua prática pedagógica?**

- gêneros textuais
- sequência didática
- projetos didáticos
- heterogeneidade discente
- métodos de alfabetização
- relações fonema-grafema
- consciência fonêmica
- propriedades do SEA
- psicogênese da língua escrita
- escrita alfabética como código
- alfabetização na perspectiva do letramento
- conhecimento prévio dos alunos
- escrita alfabética como sistema notacional
- habilidades de consciência fonológica
- reflexão fonológica e gráfica de palavras
- hipóteses de funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

3) **Uso dos conhecimentos e atividades apresentados pelo PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores:** métodos de alfabetização utilizados no ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; ensino sistemático da alfabetização na perspectiva do letramento; obediência aos princípios de *continuidade do conteúdo, integração entre os professores dos ciclos, sistematização, acompanhamento de alunos.*

1. Você identifica mudanças introduzidas em sua prática de sala de aula, a partir de sua participação da formação em Linguagem **do PNAIC**? Se afirmativo, dê exemplos.
2. Que métodos de alfabetização você costuma usar?

- parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos);
- parte-se das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas);
- o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras;
- outro método (nesse caso, especifique-o).

3. Assinale as situações que mais se aproximam de sua vivência como alfabetizadora na escola em que atua:

- Há integração entre os professores alfabetizadores, isto é, há envolvimento de todos, construção coletiva e planejamento em conjunto das atividades de alfabetização.
- Há continuidade do projeto de alfabetização proposto pelo PNAIC, mesmo após o término deste programa de formação
- Há acompanhamento dos alunos no sentido de constatar sua aprendizagem
- Há acompanhamento dos professores no sentido de verificar se realmente foi ensinado o que se pretendeu
- Há um trabalho permanente da escola em manter o entusiasmo e o envolvimento dos professores no processo de alfabetização
- Há uma prática sistemática de alfabetização, ou seja, diariamente, são desenvolvidas atividades variadas que conduzem os alunos à reflexão sobre os princípios do SEA
- Há uma preocupação em manter a continuidade dos conteúdos de maneira a atender às necessidades de aprendizagem de cada série.

4) Aspectos administrativos e pedagógicos da organização da formação de professores alfabetizadores pelas instituições públicas por ela responsáveis: acompanhamento do ensino, do professor, da escola e da rede.

1. Que condições lhe são oferecidas para participar da formação? Considere se a disponibilidade necessária para a formação traz dificuldades para sua vida pessoal ou profissional.
2. Qual foi o critério de escolha utilizado para selecionar os professores que dela participariam?
3. Quais informações você obteve sobre a formação antes do seu início (Por exemplo: duração, organização, conteúdos, materiais, formadores)?
4. Como foi organizada a formação em Linguagem, realizado entre 2013

e 2015, quanto à distribuição de carga horária e número de encontros?

5. Quais os tipos de atividades pedagógicas desenvolvidas nos encontros presenciais com seu orientador de estudos?
6. Quais dessas atividades você julga que mais contribuem para sua formação?
7. Você recebe apoio de sua escola para a execução do PNAIC? Em caso afirmativo, qual sua opinião sobre o apoio recebido?
() Excelente () Muito bom () Bom () Regular () Fraco
8. Na sua opinião, como as escolas poderiam contribuir para a execução de um programa como o PNAIC?

- 5) **Avaliação do material didático utilizado para a formação dos professores alfabetizadores:** relação entre o fazer docente e o conteúdo apresentado pelo material de apoio do PNAIC, especificamente o *Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, Ano 1, Unidade 3*, a partir de relatos sobre suas práticas de alfabetização.

1. O material utilizado pelo PNAIC, de maneira geral, na sua opinião:
() é extremamente adequado às necessidades dos professores alfabetizadores;
() é muito adequado às necessidades dos professores alfabetizadores;
() é adequado às necessidades dos professores alfabetizadores;
() é pouco adequado às necessidades dos professores alfabetizadores;
() é inadequado às necessidades dos professores alfabetizadores.
2. O *Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa, Ano 1, Unidade 3*. objeto de nosso estudo - aborda a necessidade de conduzir a criança alfabetizanda a desenvolver habilidades de consciência fonológica. Como você procura desenvolver tais habilidades com sua turma?

- 6) **Aspectos positivos e problemáticos do PNAIC**

1. Na sua opinião, o PNAIC:
() tem sido extremamente válido, atendendo às necessidades da prática pedagógica dos professores alfabetizadores
() tem tido muita validade, atendendo a muitas necessidades da prática pedagógica dos professores alfabetizadores

- tem sido pouco válido, com pouca contribuição às necessidades da prática pedagógica dos professores alfabetizadores
- Não tem tido validade nenhuma, pois não tem contribuído para as necessidades da prática pedagógica dos professores alfabetizadores
2. Você considera que a formação recebida é:
- suficiente razoável insuficiente
3. Você considera o número de encontros de estudo do material de Língua Portuguesa do PNAIC:
- suficiente razoável insuficiente
4. Você considera a duração dos encontros de estudo:
- suficiente razoável insuficiente
5. Na sua opinião, a carga horária do curso todo é:
- suficiente razoável insuficiente
6. Você considera que o objetivo do Programa tem sido alcançado?
(Objetivo: *assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental*)
- Sim Não Em parte
7. Caso sua resposta seja **Não**, cite algumas razões, na sua opinião, que tenham contribuído para que esse objetivo não tenha sido alcançado.
8. Na sua opinião, a participação dos professores alfabetizadores no Programa PNAIC:
- tem contribuído significativamente para a melhoria e mudança da prática pedagógica desses professores
- não tem contribuído para mudanças na prática pedagógica desses professores
- tem contribuído apenas em alguns aspectos. Quais?
9. Com a formação recebida, você se sente um(a) profissional especializado(a), capaz de desenvolver um trabalho de qualidade para a alfabetização de seus alunos? Caso sua resposta seja **Não**, justifique.
- Sim Não
10. Na sua opinião, que aspectos do PNAIC podem ser considerados **positivos** para a alfabetização na Paraíba?
11. Na sua opinião, que aspectos do PNAIC podem ser considerados **negativos** para a alfabetização na Paraíba?

PRODUÇÃO DE TEXTO



NOME: Thiana Ribeiro

Produção de texto
 A menina foi ao jardim com a mãe.
 Ela foi plantar as sementes.
 Depois ela regou com a regadora.
 Quando ela regou a planta ela deu a água.
 Ela regou a planta com a regadora.
 Ela regou a planta com a regadora e ficou
 muito feliz.
 A planta ficou muito grande e deu uma flor
 bonita.

PRODUÇÃO DE TEXTO



NOME: Kamilly

Como criança da natureza
 Ela saiu a semente, mas não
 a deixou ali quando a sementinha
 todinha se acaizinha
 e a sementinha morreu e ele
 foi plantado mas não tinha
 e as sementes tal vez foram
 mas é ruim da natureza
 e não se cuidando mas não
 plantar e assim as
 natureza se tornando
 linda e cuidando
 pelas crianças
 e assim a natureza se tornando

PRODUÇÃO DE TEXTO



NOME: mathus

A Sementinha

Eu uma vez o menino com algumas sementinhas e depois planto sementinha no chão e depois regado muito e depois a semente e depois o menino foi regar e a flor nasceu

PRODUÇÃO DE TEXTO



NOME: gabriel

As semente cresceu

O menino está com a semente para que ela fique bonito.

O menino está regando as folhas para que ela fique linda e crescer.

O menino foi regar a flor e chegou

está linda e crescer e crescer e ficou

de lá e o menino cuidando muito bem

e ficou lindo como sempre e ele

ficou muito feliz para sempre =

FIM

PRODUÇÃO DE TEXTO



NOME: Javi Juan

A semente que nasceu a
Era um vez um menino que estava
com 15 sementinha na mão de leite e leite
a sementinha dentro da areia e depois ele pegou
o regador e regou elas muito e mesmo
ficou esperando elas muito mesmo depois
a flor está se nascendo e a flor está elas
pequenas foi crescendo crescendo até um
dia ela ficou bem grande mesmo
e mesmo cuidando dela muito mesmo
mesmo que ela estava muito tempo
mesmo um dia nasceu frutos nela e dentro
do fruto tinha sementinhas aí nasceu um
bucado de flor mesmo bem muito a

ANEXO 2

Aluno(a): Ruan Marcos Bento do Silva

Série: 4º Ano Turno: tarde

Data: 27/07/2015

Produção de Texto

Título: Partes metóricas

Era uma vez uma Partes metóricas
chamou o lobo quando as
companheiras vieram e quando chegaram Era
metóricas por onde sempre dia de paradas
shaman e lobo denário e vieram a três
deles o partos chamam sempre sempre com
companheiras paradas guerra metóricas

Aluno(a): Luís Carlos Martins Filho

Série: 9º ano Turno: Final Data: 27/07/20

Produção de Texto

Título: O poeta mentiroso

Era um poeta que estava vivendo em sua vida
e quando ele chegou no planeta seguinte
e viu um mundo diferente com os componentes
e viu lá, lá, lá e depois de um tempo
ele começou a escrever poemas com muita
depois ele começou a escrever e o poeta ficou
muito feliz e os componentes estavam
dele e o poeta ficou triste e o poeta
depois e viu lá, lá, lá e começou a
de novo e viu lá, lá, lá e o poeta
começou a escrever poemas e o poeta
em sua vida e ele ficou feliz e o
poeta foi para lá e viu lá, lá, lá
e viu lá, lá, lá e depois de um tempo
ele começou a escrever poemas e o poeta
ficou muito feliz e o poeta ficou

Aluno(a): Rodrigo Soares Soares de Brito

Série: 4ª Ano Turno: Tarde Data: 27/03/15

Produção de Texto

Título: O pastor mentiroso

Era uma vez um pastor mentiroso
ele chamava-lhe, lida se compunha emurda até ele e qui está
a contizar o pastor ficava nãa dos compunha e ai o lida de
aruda o pastor mentiroso mentiu extra: era e o compunha
de sua mãe perão e o pastor chamou a lida, lida de aruda de
da florista e o tacou o pastor mentiroso firm

ANEXO 3

REFERÊNCIAS APRESENTADAS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS 1, 2 e 3, UNIDADE 3, DA FORMAÇÃO DO PNAIC

1. Caderno de Língua Portuguesa Ano 1, Unidade 3: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética

Texto 1:

A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? (Artur Gomes de Moraes; Tânia Maria S.B. Rios Leite)(p. 06-17)

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

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

Texto 2:

O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? (Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Moraes) (p. 19-25)

Referências

AZEVEDO, Silvia. S.; MORAIS, Artur. G. **Conhecimentos fonêmicos**

de crianças concluindo a alfabetização. Monografia (Especialização em Alfabetização) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. **Problemas de Leitura na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 76, 1991. p. 41-49.

DE LEMOS, Cláudia T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado das Letras, 1988.

FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.) **A Produção de Notações na Criança.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In LAMPRECHT, R. (org.) **Aquisição Fonológica do Português.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, Jean. **Metalinguistic Development.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LEITE, Tânia. M. B. **Alfabetização: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e Práticas de Professores.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

MORAIS, Artur G. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas:** refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. Trabalho escrito apresentado em concurso para professor titular no Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife, 2010.

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

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. abr-jun, 21(2):113-8, 2008.

REGO, Lúcia. L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-135.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo/ Campinas: Trajetória Cultural/Ed. Da Unicamp, 1989.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.

2. Caderno de Língua Portuguesa Ano 2, Unidade 3: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização

Texto 1

A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização (Alexsandro da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal) (p. 06-18)

Referências

GOUGH, Philip B.; LARSON, Kevin C.; YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.) **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (org.) **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

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

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

FERREIRO, Emilia; GOMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las**

perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Mexico, Dirección General de Educación Especial (SEP. OEA), 1982.

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

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

GOMBERT, Jean Émilie. **Le développement métalinguistique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

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

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

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

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

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

Texto 2

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização (Ana Gabriela de Souza Seal Alexandro da Silva) (p. 20-34)

Referências

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

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean.

Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

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

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

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

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

2.3 Caderno de Língua Portuguesa Ano 3, Unidade 3: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos

Texto 1:

A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização (Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa) (p. 06-18)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de alfabetização.** Brasília, 2009.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GOMBERT, J.E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e Aquisição da Escrita:** Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Albuquerque, Eliana Borges e LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

Texto 2:

O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no último ano da alfabetização? (Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral) (p. 20-32)

Referências

CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabet Sousa; CORREA, Jane. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Vol. 11. nº 03 Porto Alegre 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2011000200016&script=sci_arttext

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KARMILOFF-SMITH, Annete. **Auto-Organização e Mudança Cognitiva**. Substratum. Artes Médicas. Vol. 01. N. 3. 1992. p. 23-48

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.