



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA CRISTINA MEDICI DA COSTA

DIÁLOGOS SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

VITÓRIA

2021



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

DIÁLOGOS SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^aDr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela profunda convicção e consciência que me deu de que esteve comigo em todo o percurso desta pesquisa, especialmente no ano de 2020, quando senti sua mão repartindo benefícios enquanto passava com o mundo “pelo vale da sombra da morte”, podendo dizer, “Não temerei mal algum porque Tu estás conosco”.Teu amor constrange meu coração!

À minha querida orientadora, professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, por acreditar e continuar comigo na realização de mais um sonho. Por demonstrar, não só nos diálogos estabelecidos comigo e com os colegas, mas também no exemplo de vida, que a vida é uma “unidade plural” e que o nosso próximo não é o outro, sou eu. Com você confirmei que realmente “O falar é prata, mas o ouvir é ouro”, que a pesquisa é fruto de esforço individual, mas também coletivo. Agradeço pelas palavras pronunciadas que me ensinaram um modo ético e estético de ser e estar no mundo. A você minha eterna admiração; em você minha eterna inspiração.

Ao professor Rogério Drago por mais uma vez aceitar acompanhar minha trajetória acadêmica. Sou grata pela leitura atenta e intervenções enriquecedoras;por demonstrar, na vida e nas pesquisas, que a diversidade é bela;pelo modo como afetou/afeta a minha existência. Te admiro!

À professora Cleonara Maria Schwartz que também acompanha minha trajetória acadêmica, a quem tanto estimo e admiro, pelas valiosas interlocuções e por demonstrar nos encontros um modo relevante de viver, sempre acompanhado pelo “segredo” da alegria.

À professora Dania Monteiro Costa pela valiosa companhia inicial que me fortaleceu e demonstrou, de modo verdadeiro, o que é se alegrar com os que se alegram. Obrigada pelos momentos preciosos de diálogo e importantes apontamentos. A você meu carinho e gratidão.

Ao Professor Vanildo Sttieg, companheiro de caminhada e de ricas aprendizagens. Obrigada pelas contribuições. Fico muito feliz de tê-lo como avaliador do meu trabalho.

À professora Fernanda Becalli, presente inusitado e precioso que recebi nesta banca de defesa. Agradeço pela presteza com que acolheu o convite para avaliar este trabalho, pelo exemplo de professora comprometida com a busca de uma sociedade mais justa para todos.

A professora Amália Simonetti pelas contribuições primordiais que possibilitaram o exercício desta pesquisa.

À amiga Kezia Nunes pela companhia solidária que confirmou que “ser com” é constitutivo da humanidade e que não é possível ser sozinho.

À professora Alina Bonella que foi fundamental para a qualidade do trabalho com suas indicações de revisão textual.

À amiga Fabrícia pela generosidade, partilha e a doação, confirmando em seus atos que o reino de Deus é reino das riquezas circulantes.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa, pelas ricas leituras e discussões que, mesmo de forma virtual, foram reais, demonstrando o poder do próximo para nossa constituição e existência.

À Prefeitura Municipal de Vila Velha pela concessão de licença viabilizada para a realização desta pesquisa, e aos colegas de trabalho que me apoiaram e me acolheram amigavelmente.

Aos meus pais por me amarem e me ensinar que os sonhos de Deus são maiores que os nossos. À minha mãe que me mostrou que a vida é luta e trabalho, e que a família é a base para todo crescimento.

Ao meu marido, Francisco, pelo amor e dedicação incondicional, por cultivar comigo o solo fértil que nos presenteou com filhos e netos. Aos meus filhos, Natália, Vitor e Nadia, que fortalecem e alimentam minhas emoções e me ensinam a perdoar, conviver e doar. Ao meu genro e nora por trazerem mais sentido às nossas vidas. Aos meus netos por mostrarem que a vida é a festa da renovação do amor.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a proposta pedagógica do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic) do Estado do Ceará no que tange às concepções de linguagem, alfabetização e letramento que fundamentaram a formação dos professores alfabetizadores. Caracteriza-se como uma pesquisa de cunho documental, tendo como foco de estudo a *Proposta didática pedagógica alfabetizar letrando*, bem como as atividades das quatro etapas que compõem a revista *Vamos Passear na Escrita*, direcionada às crianças do 1º ano, também denominada *Caderno de atividade*. Nesse percurso investigativo, fizeram parte do nosso estudo as produções acadêmico-científicas acerca da temática. A pesquisa partiu da tese de que, apesar de ser anunciado pela autora que o ecletismo teórico que associou o alfabetizar letrando o construtivismo e a perspectiva discursiva enunciativa de acordo com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que trabalham com Bakhtin, o Paic evidencia o construtivismo como diretriz para a política de formação continuada de professores alfabetizadores. Considera, como princípios teóricos e metodológicos, a abordagem bakhtiniana no campo da filosofia da linguagem, bem como os estudos de base histórico-cultural no campo da Psicologia. Conclui que o Paic evidencia uma diretriz para a política de formação continuada de professores alfabetizadores que defende o construtivismo. Nesse contexto, além de ensinar aos professores que as crianças passam por etapas predeterminadas enquanto estão aprendendo a ler e a escrever, também ensina a linguagem a partir das formas abstratas, sem conexão com a vida.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Paic. Construtivismo.

ABSTRACT

This research is aimed at understanding the pedagogical proposal of the Pact for Literacy at the Right Age (Paic) of the State of Ceará regarding the conceptions of language, literacy and literacy that underlies the formation of literacy teachers. It is characterized as documentary research, focusing on the Pedagogical Didactic Proposal to Literate Literacy, as well as the activities of the four stages that make up the magazine "Vamos Passear na Escrita," aimed at 1st year children, also called Activity Book. In this investigative path, academic-scientific productions about the theme were part of our study. The research came from the thesis that, despite being announced by the author that the objective of the proposal of Literacy and Initial Reading Instruction is in accordance with the declarative discourse, with Bakhtin concepts and some of the authors that worked with Bakhtin and with the psychogenesis of the written language (the ferreirian constructivism). The teaching model of the didactic proposal of Literacy and Initial Reading Instruction of Paic is set on the pillars of the theory of constructivism. Consider how the theoretical and methodological principals, the Bakhtin approach in the field of Philosophy of language, as well as the historical and cultural studies in the field of Psychology conclude that Paic demonstrates a guideline for the politics of formation continued by professors of literacy that defends constructivism. In this context, in addition to teaching teachers that children go through predetermined steps while they are learning to read and write, it also teaches language from abstract forms, with no connection to life.

Keywords: Literacy. Teacher training. Paic. Constructivism.

LISTA DE TABELA

TABELA 1: Evolução de número de alunos “reenturmados” no município de Sobral	56
Tabela 2: comparação da evolução da matrícula da população de sete anos de idade no ensino fundamental, da taxa de distorção idade e série e da taxa de abandono entre 2001 e 2004, no município de Sobral Sobral/CE	63
Tabela 3: Atividades das etapas nos eixos de leitura e da escrita	128
Tabela 4: Objetivos didáticos do tempo roda de leitura e oralidade	132
Tabela 5: Objetivos didáticos do tempo lendo e compreendendo	132
Tabela 6: Objetivos didáticos do tempo apropriação da escrita	133
Tabela 7: Objetivos didáticos do tempo escrevendo do seu jeito	134
Tabela 8: Objetivos didáticos mais recorrentes	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos analisados	18
Quadro 2: materiais do Paic conforme o ano de 2016	44
Quadro 3: Composição do material do Paic	51
Quadro 4: Agrupamentos de gêneros conforme Shneuwly et al. (2004)	108
Quadro 5: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo oralidade	109
Quadro 6: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo leitura	110
Quadro 7: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo produção de texto Escrito	111
Quadro 8: Eixo compreensão e fluência em leitura	115
Quadro 9: Eixo oralidade.....	118
Quadro 10: Eixo produção de texto escrito	120
Quadro 11: Eixo produção de texto escrito: sistema de escrita e ortografia	121
Quadro 12: Gêneros textuais trabalhados nas situações didáticas	130
Quadro 13: Gêneros textuais do livro Parece... mas não é, 2008	131
Quadro 14: Reflexões teóricas para os professores (continua).....	191

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Aprece	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Copem	Coordenação de Cooperação com os Municípios
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Fopales	Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPR	Gestão por Resultados
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica Estado do Ceará
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Undime/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Ceará
Unicef	United Nations Children's Fund
Unifor	Universidade de Fortaleza
Urca	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Veiga de Almeida

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capas do material do 1º ano – Paic 2015/2016	44
Figura 2: Capas do material do 2º ano – Paic 2015/2016	45
Figura 3: Capas dos livros destinados para os professores que serão objeto de análise	46
Figura 4: Contracapa do livro Proposta didática pedagógica alfabetizar letrando	47
Figura 5: Contracapa do livro Registro do Professor	48
Figura 6: Sumário do livro Registro do Professor	49
Figura 7: Sumário do livro Proposta didática pedagógica alfabetizar letrando	50
Figura 8: Imagem do gráfico sobre a aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE na 1ª série básica (crianças de 6 anos) e na 1ª série regular (crianças de 7 anos) entre 2001 e 2003	64
Figura 9: Organograma da Copem	69
Figura 10: Gráfico de número de escola no Ceará dentre os 100 melhores resultados do Brasil	84
Figura 11: Desenho didático da Proposta didática pedagógica alfabetizar Letrando	85
Figura 12: Trava-lingua	139
Figura 13: Trava-lingua	140
Figura 14: Trava-lingua	141
Figura 15: Trava-lingua	141
Figura 16: Orientação didática do trabalho com adivinhas	143
Figura 17: Material para professor	148
Figura 18: Texto Parece... mas não é	148
Figura 19: Curiosidades do mundo animal de A a Z	149
Figura 20: Texto informativo sobre o Lobo-Guará e Família dos Lobos	150
Figura 21: Texto informativo sobre o Lobo-Guará e Família dos Lobos	150
Figura 22: Carta para Papai Noel	151
Figura 23: Primeira situação didática do eixo leitura analisada	152

Figura 24: Cartaz 1 da situação didática analisada	153
Figura 25: Cartaz 2 da situação didática analisada	154
Figura 26: Segunda situação didática do eixo leitura analisada	160
Figura 27: Texto da brincadeira Vamos passear no bosque.....	161
Figura 28: Texto da brincadeira Vamos passear no bosque.....	162
Figura 29: Atividade da segunda situação didática analisada	163
Figura 30: Atividade de apropriação da escrita da segunda situação didática Analisada	169
Figura 31: Fichas dos contos	172
Figura 32: Cartela dos contos	172
Figura 33: Cartazes dos contos	173
Figura 34: Orientações didática para o professor	174
Figura 35: Orientações didáticas para o professor	177
Figura 36: Texto Lobos de verdade	185
Figura 37: Texto Lobos de verdade	185
Figura 38: Atividades do eixo de escrita	187

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA	22
1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	22
1.2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	24
1.3 NA CONTRAMÃO, SURGEM OS CONCEITOS DE LETRAMENTO	36
2 HISTÓRICO DE IMPLEMENTAÇÃO E DE EXECUÇÃO DO PAIC	52
2.1 O COMEÇO EM SOBRAL	52
2.2 PAIC: DE SOBRAL PARA O CEARÁ	64
2.3 EIXOS DO PAIC	72
2.4 PAIC MAIS E MAIS PAIC: AMPLIAÇÃO DO PROGRAMA	80
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PAIC	85
3.1 ALFABETIZAR LETRANDO	86
3.2 O MODELO DE LINGUA PORTUGUESA NO PAIC	97
4 PRESCRIÇÕES CURRICULARES DO PAIC	106
4.1 QUADROS DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA CURRICULAR DE LINGUA PORTUGUESA DO CEARÁ DO PNAIC/MEC E DO PAIC	115
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO PAIC	124
5.1 ANÁLISES DOS EIXOS DE LEITURA ESCRITA	136
5.1.1 TRAVA-LINGUAS E ADIVINHAS	136
5.2 TEMPOS DA ROTINA	146
5.2.1 RODA DE LEITURA E ORALIDADE	147
5.2.2 LENDO E COMPREENDENDO	159
5.2.3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	170
5.2.4 ESCREVENDO DO SEU JEITO	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	223
APÊNDICE A	224
APÊNDICE B	227

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que os enunciados não são monológicos, mas resultado das interações verbais que estabelecemos com o outro, esta pesquisa pretende dialogar, com fundamento na perspectiva bakhtiniana de linguagem, com os cadernos de formação de professores do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic) do Estado do Ceará. O objetivo é compreender¹ a *Proposta didática pedagógica alfabetizar letrando* do Paic no que tange às concepções de linguagem e alfabetização. Apesar de se fundamentar em Soares (2003) e Moraes (2004-2010), nas teorizações da Língua Portuguesa que afirmam trabalhar com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que seguem Bakhtin e na psicogênese da língua escrita (o construtivismo), a proposta de *Alfabetizar letrando* está fundamentada no construtivismo. Para tanto, serão analisados os materiais do ano de 2016 elaborados para as crianças e professores do 1º ano.

O motivo em pesquisar um programa de formação de professores alfabetizadores está relacionado com o meu² envolvimento como professora dos anos iniciais desde 1996, como formadora de pedagogos e professoras do Ciclo de Alfabetização no sistema público municipal de Vila Velha/ES, desde 2008, e como docente do ensino superior, no curso de graduação em Pedagogia, ministrando a disciplina *Alfabetização Teoria e Prática*. A relação com esse segmento se estreitou ainda mais quando, no período de 2012 a 2016, passei a atuar como coordenadora do Comitê de Alfabetização de Vila Velha e como coordenadora municipal do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), programa federal de formação para professores alfabetizadores.

Nesse contexto, e considerando ainda que o governo do Estado do Espírito Santo portou essa proposta pedagógica de formação, que aqui se denominou Pacto pela Alfabetização no Espírito Santo (Paes), meu interesse aumentou na busca de compreender as razões pedagógicas que levaram o governo do Espírito Santo a

¹Entendemos “compreender” na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Para Bakhtin (2010), compreensão é diálogo com o outro, é produção de sentido entre o eu e o outro que acontece inevitavelmente, no encontro entre pessoas. Faremos um maior aprofundamento dessa questão no capítulo que trata dos aspectos metodológicos.

²Fazemos uso da primeira pessoa do singular na parte introdutória do texto por se tratar de uma experiência pessoal da pesquisadora.

determinar não somente a proposta de formação, mas também a utilização do material do Paic na formação de professores/as alfabetizadores/as e na alfabetização de crianças, estando os municípios inseridos (no Espírito Santo, há registro de 77 municípios que aderiram ao programa) na formação do Pnaic.

Desse modo, minha aproximação com a formação docente, tanto inicial como continuada, foi confirmando a importância de ampliar minha compreensão no que se refere às políticas públicas de formação de professores/as alfabetizadores/as. Esse diálogo foi se aprofundando, quando, no grupo de pesquisa, os participantes liam e dialogavam com as produções científicas dos colegas do grupo de pesquisa que realizaram estudos sobre o tema, qual seja: políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. Dentre esses trabalhos, citamos:

a) *O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (Profa)*. BECALLI, Fernanda Zanetti, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2007.

b) *Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas*. FERREIRA, Luiz Costa, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2014.

c) *Um olhar sobre o Pró-Letramento*. ANTUNES, Janaína Silva Costa, Universidade Federal do Espírito Santo, doutorado, 2015.

d) *Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. LOOSE, Celina, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2016.

e) *Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e letramento*. COSTA, Kaira Walbiane Couto, Universidade Federal do Espírito Santo, doutorado, 2017.

A maioria desses estudos proporcionou, no âmbito do grupo de pesquisa, momentos ricos de interlocuções e de trocas para pensarmos sobre a formação de professores alfabetizadores, ação que tem ganhado destaque em âmbito nacional, especificamente desde o ano de 1990, quando começam a ser implementados alguns programas de formação organizados pelo Ministério da Educação (MEC),

tendo como justificativa a falta de preparo dos docentes, decorrente da má-formação inicial e dos altos índices de reprovação e evasão concentrados nos anos iniciais.

Dessa maneira, buscando solucionar esses problemas, “[...] quatro programas em nível nacional foram implementados pelo Governo Federal tendo como alvo os professores alfabetizadores, quais sejam: Parâmetros em ação, Profa, Pró - Letramento e Pnaic” (GONTIJO, 2017, palestra proferida no Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita - Fopales). Com o mesmo objetivo, o Estado do Ceará, em 2007, implementou o Paic, cujo material oriundo desse programa será objeto de análise nesta tese (em capítulo posterior, tratamos dos aspectos históricos do programa).

Desse modo, na organização da presente pesquisa, considerando nossa perspectiva teórica, aproximamo-nos dos estudos que discutiram nosso objeto de pesquisa verificando como as “palavras alheias” abordaram o tema possibilitando, a partir delas, reelaborar “[...] dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de ‘outras palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda de aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2010, p. 402).

Nessa perspectiva, por meio de uma busca realizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos teses e dissertações que abordam o mesmo objeto de estudo.

Usando o descritor Paic, localizamos 28 trabalhos, no entanto apenas 13 deles (Quadro 1) estão relacionados com a área educacional. São eles:

Quadro 1: Trabalhos analisados

(continua)

Instituição	Tipos de pesquisa	Autor (a)	Título
Universidade Federal do Ceará _ 2010	Dissertação	Marly dos Santos Alves	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)
Universidade Federal do Ceará _ 2010	Dissertação	Jocelaine Regina Duarte Rossi	Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização

Universidade Federal do Ceará _2012	Dissertação	Maria Leonir do Nascimento Silva	Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental
Universidade Federal do Ceará – 2012	Dissertação	Jefferson de Queiroz Maia	A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)
Universidade Federal do Ceará _2013	Dissertação	Emanuela Queiroz da Silva	Programa de Alfabetização na Idade Certa: uma experiência bem-sucedida em Fortaleza
Universidade Federal do Ceará _ 2013	Tese	Andreia Serra Azul da Fonseca	Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic): reflexos no planejamento e prática escolar
Universidade Federal do Juiz de Fora _2014	Dissertação (mestrado profissional)	Roberta da Silva	Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE
Universidade Estadual do Ceará _2014	Dissertação	Liergina Pedrosa Alves e Silva	Formação dos professores do 1ºano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Paic
Universidade Federal do Rio Grande do Norte _2015	Tese	Lilia AsucaSumiya	A hora da alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do Paic-CE
Universidade Federal do Ceará _2015	Dissertação	Teresa Marcia Almeida da Silveira	Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)
Universidade Estadual do Ceará _ 2016	Dissertação	Maria Irani Mendes Maia	O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte/CE na voz de seus protagonistas
Universidade Federal do Ceará _2016	Tese	Emanuella Sampaio Freire	Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental
Universidade Estadual do Ceará–2015	Dissertação	Gabrielle Nascimento Lopes	Programa de Alfabetização na Idade Certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Considerando os objetivos dos trabalhos, constatamos que eles se concentraram em quatro temas: formação de professores, avaliação, políticas públicas e prática de professores. Dessa forma, apresentamos um panorama dando ênfase aos que versaram sobre formação de professores no âmbito do Paic, objeto de nosso interesse de pesquisa.

As conclusões diante da nossa leitura evidenciaram que a formação continuada de professores é uma medida necessária para melhorar a leitura e a escrita das

crianças matriculadas no ciclo de alfabetização. Nesse contexto, torna-se importante o desenvolvimento de estudos teóricos voltados à investigação de programas governamentais relacionados com a formação do professor alfabetizador das escolas públicas, onde a maior parte das crianças das classes populares estão matriculadas.

Além disso, as análises dos trabalhos apontaram ainda para a necessidade do preenchimento de uma lacuna, qual seja: a ausência de estudo sobre a proposta pedagógica do Paic no que tange às concepções de linguagem e alfabetização que ancora a *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando*, partindo de uma visão discursiva de linguagem, fator que diferencia o nosso trabalho em relação aos que foram aqui revisados, o que reforçou o nosso interesse na realização desta pesquisa.

Assim, tendo em vista o nosso *corpus* analítico: a *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando* e as revistas *Vamos passear na escrita* dos quatro bimestres, inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos nossas opções teórico-metodológicas fundamentadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos pressupostos teóricos da pesquisa documental, explicitando nossa concepção de linguagem e alfabetização, bem como o surgimento de diferentes conceitos de letramento constatando como o surgimento desse termo influenciou as políticas de formação direcionadas para a alfabetização.

No segundo capítulo, trouxemos a história do programa desde o momento inicial no município de Sobral e o processo de ampliação em âmbito estadual.

Logo após, no terceiro capítulo, aprofundamos os pressupostos teóricos do Paic incluindo o sentido da proposta de *Alfabetizar letrando* e o modelo de Língua Portuguesa. Nesse percurso, trouxemos a concepção de linguagem bakhtiniana, que fundamentou nosso estudo, bem como nossa concepção de alfabetização estabelecendo nossas contrapalavras.

Por conseguinte, no quarto capítulo, delineamos as prescrições curriculares do Paic que estão intimamente relacionadas com os pressupostos metodológicos do

programa concretizados nas atividades dos eixos de leitura e escrita, análises apresentadas no quinto capítulo.

Assim, a partir dessa organização, tendo em vista nosso compromisso ético-responsivo, analisamos o material direcionado para os professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental participantes do programa, buscando compreender a concepção de alfabetização e linguagem.

Com as considerações finais, finalizamos apresentamos a relação da nossa tese com a proposta do programa.

1 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Neste capítulo, temos como objetivo explicitar a perspectiva teórica e metodológica adotada neste estudo, a partir de conceitos que nos ajudaram a compreender a proposta pedagógica do Paic desenvolvida no Estado do Ceará, no que tange às concepções de linguagem e alfabetização. Para tanto, como anunciado, nossa opção teórica se pautou na perspectiva bakhtiniana de linguagem, por tratar a língua como uma produção eminentemente humana que se manifesta nos textos/documentos.

Sobre a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, Bakhtin (2010, p. 307) afirma que “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”, pois é no texto que o humano se manifesta. Discutimos, ainda, o conceito de letramento que se tornou hegemônico no campo da alfabetização, a fim de identificar qual concepção de alfabetização tem prevalecido em materiais didáticos como o Paic.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Bakhtin (2010), em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, estabelece um diálogo entre as duas correntes do pensamento filosófico linguístico existentes em sua época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Para os defensores do objetivismo abstrato, a língua é um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais e, para o subjetivismo idealista, a língua é a expressão do mundo interior. Bakhtin (2004, p. 124), no entanto, acredita que a língua se constitui na interação verbal, no seu uso em situação concreta, isto é, “[...] na comunicação verbal concreta [...]”.

Sendo assim, Bakhtin (2010) estabelece críticas ao subjetivismo idealista, porque, em sua opinião, a palavra é orientada externamente para o grupo social em que o indivíduo se insere. Ele também discute criticamente o objetivismo abstrato. Essa corrente do pensamento filosófico-linguístico concebe a língua como um conjunto de normas que está pronto para ser usado pelos falantes. Como assinala Bakhtin (2010), a língua é uma manifestação humana que ocorre em um movimento dialógico do qual o locutor se serve para suas “*necessidades enunciativas*”. Dessa

maneira, a língua não é um sistema estável de normas e nem se constitui a partir de leis da psicologia individual, mas é produzida na interação verbal que ocorre entre os interlocutores participantes de situações concretas de comunicação. Sendo assim, a interação verbal é fator determinante para a constituição dos enunciados e se efetiva numa perspectiva dialógica que ocorre pela alternância dos sujeitos participantes do ato enunciativo. Conforme salienta Bakhtin (2010, p271),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Nessa direção, um enunciado sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem; nunca é o primeiro ou o último, mas se constitui em um elo na corrente de comunicação discursiva. No ato enunciativo, todos os participantes possuem uma posição ativa e responsiva “[...] delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2010, p. 275). Nesse contexto, a alternância movimenta-se em busca de uma resposta e posicionamentos concretos do outro, pois a “[...] palavra avança cada vez mais a procura da compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2010, p.334). É a partir dessa compreensão ativa responsiva dos sujeitos que eles se tornam participantes reais da comunicação discursiva em um enunciado pleno.

Isso significa que não podemos pensar as pessoas fora das relações com o outro, porque “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 125). Fora dessas condições, não é possível sua existência. Dentro de tal concepção, considera-se a ancoragem social do discurso, o caráter ideológico e vivencial, próprio de uma língua viva, pois “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2010, p. 99) que projetará as condições específicas da esfera dos sujeitos interlocutores presentes nos atos enunciativos, pois eles não se constroem por si só mas pressupõem sempre o seu direcionamento.

Segundo Bakhtin, só podemos compreender os enunciados se levarmos em conta que eles sempre se dirigem a “alguém”. Dessa forma, a sua composição e seu estilo dependerão do modo como o falante e/ou o escrevente “[...] percebe e representa para si os seus destinatários” (BAKHTIN, 2010, p.301), ou seja, as enunciações escritas ou faladas são negociadas com outros dizeres, outros registros, outros significantes e, também, outros destinatários que compõem e determinam a emergência dos enunciados escritos ou falados. Nessa perspectiva, a composição do enunciado dependerá do campo da atividade humana, da vida a que o enunciado se refere e de seu possível destinatário.

Isso explica que, em Bakhtin (2010), não constituímos o enunciado contrapondo-nos ao social. Assim, o trabalho é mútuo: enquanto o autor do enunciado se constitui, o outro, a quem o enunciado se destina, também é constituído. Portanto, é um trabalho dialógico, não de oposição. Dessa forma,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Nessa direção, os professores alfabetizadores, destinatários dos enunciados presentes nos suportes usados pelo programa, não são figuras exteriores aos textos presumidos nesses enunciados. Sendo assim, ao analisarmos os cadernos do Paic, inferimos como os docentes estão inscritos nos textos que lhes são dirigidos.

1.2 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO

Para alcançar o objetivo de compreender a *Proposta Didática Pedagógica Alfabetizar Letrando* do Paic, no que tange às concepções de linguagem e alfabetização, apesar de a autora anunciar que ela se fundamenta em Soares (2003) e Moraes (2004-2010) e também nas teorizações da Língua Portuguesa que apresenta, trabalhar com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que dialogam com Bakhtin, e com a psicogênese da língua escrita, o construtivismo, a proposta de

Alfabetizar letrando do programa está fundamentada no construtivismo. Desse modo, fez-se necessário, então, elaborar um panorama dos conceitos de alfabetização que existiram ao longo da história, pois “[...] o modelo escolar que temos hoje é resultado de um longo processo de práticas educativas, de rupturas, de continuidades, de embates, de conflitos, de tensões, de seleções, de exclusões, de disputa de poderes” (PERES, 2000, p. 62).

Diante disso, neste tópico, pretendemos realizar esse movimento, sem, no entanto, perder de vista a concepção de linguagem bakhtiniana aqui apresentada, pois está intimamente ligada à nossa concepção de alfabetização. Desse modo, o conceito de alfabetização adotado nesta pesquisa leva em conta a necessidade de as crianças compreenderem a língua em seu funcionamento, tendo a relação interlocutiva como princípio básico. Assim, ao ensinar a língua, ela precisa ser compreendida como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal” (BAKHTIN, 2010, p.127).

Iniciando nossas discussões, trazemos o texto de Soares (2003),³ “*As muitas facetas da alfabetização*”, por ser um dos primeiros a serem publicados no Brasil, tratando especificamente do conceito de alfabetização. Apesar de ter sido publicado em 1985, continua presente nas discussões até o momento.

Ao buscar construir um conceito de alfabetização, em seu texto, Soares (2003), afirma ser necessário diferenciar o processo de aquisição da língua oral e escrita do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita, porque é este último que não se interrompe. Segundo a autora, não diferenciar esses dois processos seria conferir um significado mais abrangente à alfabetização, negando sua especificidade. Para Soares (2003), a atribuição de sentido amplo à alfabetização não seria adequada, se for considerado, por exemplo, seu significado etimológico que se restringe a “levar à aquisição do alfabeto”.

No entanto, como ela mesma afirma, “[...] em se tratando de um processo complexo como o de alfabetização [...]” (SOARES, 2003 p. 14), essa definição simplificadora a

³ Texto publicado em *Cadernos de Pesquisa*, revista de Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização, nº 52, de fevereiro de 1985.

pouco colabora para atender à sua natureza complexa, pois limita-se apenas ao ensino das letras e não leva em conta as diversas dimensões necessárias para que uma criança seja alfabetizada.

A partir dessa ideia, para desenvolver a discussão em torno da alfabetização, Soares (2003) assinala que, na década de 1980, considerando o duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* possuem na nossa língua, havia dois pontos de vistas em torno do conceito de alfabetização. Para explicar essa questão, Soares (2003) toma como exemplo duas frases. A primeira é: “Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*”. A partir desse exemplo, evidencia que os verbos ler e escrever significam ter o domínio da “mecânica” da língua escrita, ou seja, que a alfabetização é a aquisição da habilidade de “[...]codificar a língua oral em língua escrita(escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler) ” (SOARES, 2003, p. 15), isto é, alfabetizar é representar os fonemas em grafemas e os grafemas em fonemas.

Para evidenciar o segundo ponto de vista, utiliza a frase: “Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato” (SOARES, 2003, p.15). Dessa forma, ler significa apreender significados manifestados na língua escrita e escrever é expressar significados por meio da língua escrita, ou seja, ler e escrever é “[...] um processo de compreensão/expressão de significado” (SOARES, 2003, p. 16).

Entretanto, Soares (2003, p 16) argumenta que, mesmo que esses dois conceitos se combinem, eles são parcialmente verdadeiros, porque “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral [...]”, isto é, são poucas letras do alfabeto que possuem relações biunívocas. A depender do seu posicionamento na palavra, determinadas letras possuem diferentes sons e vice-versa.

Com relação ao que é enfatizado no segundo conceito, alfabetização como processo de compreensão e expressão de significados, a autora afirma ser também parcialmente verdadeiro, pois organizamos de maneira diferente nossos discursos orais e escritos. Isso significa que não conseguimos representar com exatidão, na escrita, todos os recursos que utilizamos no discurso falado.

Sobre isso, Gontijo (2008) considera que há contradições no posicionamento da autora, porque, ao mesmo tempo em que afirma que os dois conceitos são parcialmente corretos, mesmo quando combinados, defende

[...] um conceito suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003, p. 18).

Em outras palavras, Gontijo (2008) reconhece que as contribuições de Soares (2003) são importantes e colaboram para a elaboração de um conceito de alfabetização que abranja as suas diferentes dimensões. No entanto, conforme mencionado, entende que é incoerente a construção de um conceito que abarque dois pontos de vistas parcialmente corretos, por isso propõe que eles devem ser (re)significados para que seja possível construir um conceito ou teoria da alfabetização abrangendo suas diferentes dimensões. Nesse contexto, a autora defende:

A meu ver, a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto, portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão lingüística. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática socio cultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 34).

Esse conceito nos leva a considerar que é por meio da leitura e da escrita, em um movimento dialógico, que as crianças podem interagir com o outro e expressar o que sentem, pensam, desejam, concordam e discordam. Desse modo, a alfabetização não se restringe à codificação e à decodificação, conforme defende Soares (2003), porque é no contexto de processos de leitura e escritura que as crianças desenvolverão a compreensão das relações sons e letras e letras e sons.

Gontijo (2008, p 31) aponta, ainda, que Soares (2003) atribui, ao mesmo tempo, um conceito amplo ao letramento e um conceito específico à alfabetização, reduzindo esta última à aprendizagem dos aspectos linguísticos. Essa diferença pode ser complexa, tanto no plano prático como no plano teórico, porque “[...] poderá

ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (em detrimento das condições escolares históricas e sociais de acesso igualitário aos conhecimentos na sociedade) ” (GONTIJO, 2008, p. 31).

Há ainda um terceiro aspecto que, segundo Soares (2003, p. 18), precisa ser levado em conta: “[...] os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita”, ou seja, o processo de alfabetização está ligado diretamente aos usos da escrita na sociedade. É preciso esclarecer que esse aspecto do conceito de alfabetização apontado pela autora está intimamente relacionado com o conceito de alfabetização funcional elaborado pela Unesco, no início da década de 1960, para subsidiar programas e projetos de alfabetização de adultos em todo o mundo.

Para entendermos melhor essa questão, tomamos dois textos que nos ajudarão nesta discussão: o texto de Carmem Perrota, denominado *O conceito de alfabetização: aspecto histórico*,⁴e, também, a discussão sobre o conceito de alfabetização funcional no livro *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora em américa latina y el caribe*,⁵ para, em seguida, construirmos alguns posicionamentos críticos.

Em seu texto, Carmem Perrota (1985) afirma que o analfabetismo está relacionado com os diferentes entendimentos de homem, sociedade, educação, bem como com as constantes transformações mundiais. Sendo assim, os conceitos de alfabetização acompanham a evolução, “[...] tanto do ponto de vista social como tecnológico” (PERROTA, 1985, p. 44). Diante disso, na década de 1960, o conceito de alfabetização adotado pela Unesco passou a não se limitar mais a um conteúdo mínimo, mas se estendeu a uma “[...] alfabetização funcional inscrita no curso de uma educação permanente [...]” (PERROTA, 1985, p. 44).

Após apresentar uma síntese dos conceitos de alfabetização elaborados pela Unesco, no período de 1948 a 1980, Perrota (1985) assinala, conforme conceitos

⁴ Texto apresentado no XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, realizado em Porto Alegre, em novembro de 1984, e que, posteriormente, foi publicado na coletânea veiculada nas escolas estaduais do Espírito Santo, a partir do ano de 1985, produzida pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (Sedu/ES).

⁵ Livro publicado em 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

apresentados por esse Organismo, que a alfabetização passou, nas conceituações desse órgão, a ser vinculada, o máximo possível, às realizações da vida cotidiana dos alfabetizandos, de ordem técnica, cultural, econômica ou política. Assim, houve uma mudança de um conceito de alfabetização “stricto sensu” para um conceito de alfabetização funcional, na perspectiva de uma educação permanente que, posteriormente, sofreu ainda uma ampliação para incorporar “[...] a nova dimensão de alfabetização como instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano” (PERROTA, 1985, p. 47).

Desse modo, sinaliza que esse conceito acena também para uma alfabetização emancipatória e, nesse contexto, a autora menciona as contribuições de Paulo Freire, quando este diz que a alfabetização é um meio de se exprimir e se libertar, proporcionando ao homem a emancipação das amarras do sistema econômico. No entanto, mesmo considerando a dimensão política da alfabetização, esse posicionamento da autora não é sustentado, pois seu objetivo é, de certo modo, apresentar os conceitos adotados pela Unesco.

Assim, conclui que, apesar da evolução nos conceitos de alfabetização adotados pela Unesco, não ocorreram mudanças significativas no campo educacional do país na década de 1980. A partir de tal conclusão, questiona: “[...] o que falta para reverter a situação dos dados já tão conhecidos por nós?” (PERROTA, 1985, p. 53). Em termos políticos, a alfabetização é essencial, se for concebida como “[...]um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores [...] em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 2008, p. 112). Nesse sentido, a alfabetização é um ato de criação, é um dos modos de entrada do sujeito para o mundo da cultura, a fim de que atue de forma crítica, criativa e inventiva.

No livro *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora em América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2013), o conceito de alfabetização funcional também é discutido. Segundo a Unesco (2013), esse conceito surge na década de 1960 em consequência das necessidades decorrentes do processo de modernização e desenvolvimento econômico, com vistas a preparar mão de obra

subutilizada, tornando-a mais produtiva e mais útil para o indivíduo e para a sociedade. De acordo com o texto, a inclusão da alfabetização funcional ocasionou controvérsias e suscitou muitas críticas. Em decorrência disso,

[...] en 1972 la Conferencia de Tokio señala que la funcionalidad no ES un fin en si misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación, y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo (INFANTE, 2000, p. 15, apud UNESCO, 2013, p.18).

Nesse contexto, a alfabetização surge associada à ideia de mudança social. Assim como no texto de Carmem Perrota (1985), Paulo Freire é mencionado como figura central ligado a essa concepção, especialmente com referência à sua crítica à educação bancária e sua proposta de educação libertadora, que promoveu “[...] un nuevo marco ideológico para la alfabetización de adultos y para El desarrollo del movimiento de Educación Popular en esta región” (TORRES, 2005, p. 7, apud UNESCO, 2013, p. 18).

Paulo Freire participou do Simpósio Internacional de Alfabetização de Adultos, realizado em Persépolis, em 1975, contribuindo com suas ideias progressistas. No relatório do Seminário, a alfabetização foi definida

[...] no solo como El aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización CREA las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano⁶ (IALM, 1977, p. 636, apud UNESCO, 2013, p. 19).

Apesar desse movimento, prevaleceu a compreensão de alfabetização como participação dos sujeitos no mundo da economia, devido à necessidade de a Unesco adotar um conceito que pudesse contribuir para a padronização internacional de estatísticas educacionais. Desse modo, a Unesco considerou que:

⁶ “[...] não apenas como aprendizado de leitura, escrita e cálculo, mas como contribuição para a libertação da pessoa e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria as condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições e objetivos da sociedade que é vivida; também estimula sua iniciativa e participação na criação de um projeto capaz de atuar no mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um genuíno desenvolvimento humano”.

Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan así mismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad⁷ (UNESCO, 1978, anexo 1, p. 18).

Contrariando os conceitos de alfabetização que a reduzem ao processo de decodificação e codificação e, também, que a correlacionam exclusivamente como desenvolvimento econômico, Gontijo (2016, p. 138) argumenta:

[...] não se aprende a ler e a escrever para responder a demandas de uma sociedade idealizada, tecnológica, científica, industrial, urbana, mas, aprendendo a ler e a escrever, aprende-se a problematizar a realidade vivida e a expressar os diversos posicionamentos em frente a essa realidade para sua transformação.

Tomando os dois textos, vimos que ambos se referem ao trabalho de Paulo Freire, entretanto mostram a impossibilidade de os organismos internacionais, considerando seus vínculos com a perpetuação da sociedade capitalista, adotar um conceito que abarque a dimensão política da alfabetização, pois esse processo proporciona situações de ensino-aprendizagem que levam os aprendizes a questionar a ordem social, política e econômica vigente. Na perspectiva da alfabetização funcional, o ensino da leitura e da escrita está relacionado com aspectos utilitaristas, ou seja, preparo para a realização de tarefas cotidianas do âmbito profissional e social.

Entendemos, assim, que alfabetização envolve aspectos políticos nos quais os sujeitos são compreendidos como construtores sociais, capazes de interferir na realidade. Partido desse pressuposto, Geraldi (2011, p. 29), comentando a perspectiva freiriana, afirma:

A alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização 'à aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve' é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse

⁷É a alfabetização funcional personalizado que pode empreender aquelas atividades nas quais a alfabetização é necessária para um desempenho efetivo em seu grupo e comunidade e que permitiria que ele continue usando leitura, escrita e aritmética a serviço do auto desenvolvimento e do desenvolvimento da comunidade.

neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais.

Nessa direção, entendemos que a alfabetização é eminentemente política, ou seja, o ensino da leitura e da escrita não é neutro, pois, quando ensinamos, fazemos opções que se fundamentam em diferentes formas de conceber a educação, os sujeitos, de maneira mais ampla, um projeto de sociedade.

Para dar continuidade à discussão sobre os conceitos de alfabetização, consideramos, ainda, fundamental trazer as ponderações expostas no texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, de Magda Soares (2003), no qual a autora retoma alguns posicionamentos expostos no artigo denominado *As muitas facetas da alfabetização*, discutido no início desta parte. O texto que passamos a discutir foi produzido, inicialmente, para a realização de uma palestra na 26ª Reunião Anual da Anped que ocorreu em Poços de Caldas/MG, nos dias 5 a 8 de outubro de 2003, e publicado em 2004, na Revista Brasileira de Educação. Nele, a autora inicia dizendo que, no texto anterior (*As muitas facetas da alfabetização*), já havia anunciado, mesmo implicitamente, o conceito de letramento.

A partir daí, realiza uma análise do que chama desinvenção da alfabetização para propor a sua reinvenção. Nesse contexto, define o conceito de letramento. Aponta, ainda, a necessidade de distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento para, posteriormente, apresentar as relações entre ambos.

Conforme a autora, a discussão sobre a relação entre o ensino da linguagem escrita, na escola e as práticas sociais de leitura e escrita emerge, primeiramente, em países de Primeiro Mundo, como a França, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos. De acordo com a autora, essa necessidade se dá porque neles a população dita alfabetizada não dominava habilidades para participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Já no Brasil, segundo a autora, a necessidade do uso da escrita em práticas sociais surge vinculada à aprendizagem inicial da escrita e, por isso, os conceitos de alfabetização e letramento se confundem. Ela justifica essa fusão a partir do tipo de análises efetuadas pelos censos demográficos pela mídia e pela produção acadêmica.

Em consequência dessa fusão, segundo Soares (2003), ocorre, no Brasil, diferentemente do que aconteceu nos países do Primeiro Mundo, um movimento de apagamento dos aspectos relativos à alfabetização com a consequente perda da sua especificidade, qual seja: como processo de codificação e de decodificação, isto é, sua faceta linguística, que ela denominou de *desinvenção da alfabetização*. Esse fato, segundo a autora, é um entre muitos fatores que ocasionou o fracasso escolar em alfabetização, hoje revelado em avaliações estaduais, nacionais e internacionais externas à escola.

Nesse contexto, aponta duas causas que provocaram a perda da especificidade da alfabetização. A primeira é de natureza pedagógica, considerando a implantação do sistema de ciclos e a progressão continuada. A segunda causa se refere à mudança conceitual sobre a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrida no Brasil, em meados dos anos de 1980. De acordo com a autora, essa mudança está relacionada como fato de a teoria construtivista, resultante do estudo sobre a psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1989), ter sido adotada no Brasil.

Ferreiro e Teberosky (1989) criticam os métodos antigos por tratarem o ensino da leitura e da escrita como aquisição de uma técnica de associação dos símbolos gráficos e seus respectivos sons, predominando, assim, o domínio da mecânica do ler e do escrever. Desse modo, afirmam que

[...] a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento na relação com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita _consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunções’, na perspectiva dos métodos ‘tradicionais’ – passam a ser vistas como ‘erros construtivos’, resultado de constantes reestruturações (FERREIRO; TEBEROSKY, 2003, p. 11).

No bojo dessas discussões, Soares salienta que, acertadamente, as autoras consideram a criança como um ser ativo que busca compreender a natureza da linguagem, tentando formular hipóteses e regularidades. Porém, de acordo com Soares (2003), a ênfase aos aspectos psicológicos ocasionou um apagamento da natureza do objeto de conhecimento que, segundo ela, é fundamentalmente linguístico.

Com relação às críticas de Soares (2004), Gontijo (2008) argumenta que, na teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky, os problemas a serem resolvidos pelas crianças são de natureza linguística, pois focalizam essa dimensão. Prova disso é o fato de buscarem mostrar, “[...] por meio das etapas da evolução da escrita, como as crianças constroem hipóteses sobre as relações entre unidades das palavras e letras (supondo, no denominado período de fonetização da escrita, apenas dois tipos de relações – entre sílaba e letra e entre fonemas e letras)” (GONTIJO, 2008, p 25). Gontijo (2008) salienta ainda que, a partir do trabalho dessas autoras, o período de fonetização da escrita foi a etapa mais divulgada entre os professores, tanto do ensino fundamental quanto da educação infantil, colocando em evidência a natureza linguística da alfabetização.

Todavia, Gontijo (2008) não discorda da necessidade de privilegiar a dimensão linguística no processo de ensino da escrita e da leitura, desde que ocorra num contexto de interação. Dessa forma, para a autora, é necessária uma “[...] organização didática do processo ensino-aprendizagem, pois as crianças não aprendem as convenções que regulam essas relações no sistema de escrita sem o auxílio de alguém que compreenda essas relações e convenções” (GONTIJO, 2008, p. 27). Isso significa que o desenvolvimento da criança depende da intervenção docente e não ocorre apenas por meio da interação sujeito e objeto, como afirmam as autoras.

O trabalho com a dimensão linguística também é abordado por Soares (2003), sugere em seu texto, com base na perda da especificidade da alfabetização, a sua reinvenção e a invenção do termo letramento. Nesse sentido, explica que acredita ser necessário o retorno à alfabetização como um processo autônomo, que ocorra independente do letramento e anterior a ele. Justifica sua proposta, baseando-se na proposição de que, assim como ocorreu nos Estados Unidos e na França, países que, segundo ela, têm inspirado a educação brasileira, no Brasil, no contexto do construtivismo, o sistema grafofônico, isto é, as relações fonema-grafema, não têm sido preocupação daqueles que alfabetizam, pois somente a interação da criança com a língua escrita seria o suficiente para que elas sejam alfabetizadas.

Diante disso, sugere que a aprendizagem da escrita ocorra por meio dos dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, ou seja, o trabalho linguístico a partir do ensino das relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico, o que denominou ser alfabetização, e “[...] pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento” (SOARES, 2003, p. 14). De modo geral, alfabetização se refere à aquisição do código escrito, que é de domínio individual, e o letramento está relacionado com a capacidade de se utilizar a escrita em situações sociais, o que é pertinente com os aspectos sociais. Sobre isso, vale trazer as reflexões de Gontijo (2008, p. 32), que considera a alfabetização como

[...] um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Primeiro porque as crianças se apropriam, durante a alfabetização, de um objeto cultural, resultado da prática e da vida social (a escrita). Tratando-se das relações entre o oral e o escrito, o fato de os sistemas de escrita permitirem pensar as unidades da linguagem oral resultou das práticas sociais dos usos de sistemas que, inicialmente, tinham fins comunicativos e mnemônicos; segundo os processos interiores que possibilitam a realização dessas relações e seu uso para produzir sentidos, provêm de uma atividade, inicialmente, exterior, interpsicológica, portanto, social.

Isso significa que não é possível separar o individual do social no processo de alfabetização, pois utilizamos os elementos que foram construídos socialmente na realização de uma prática que também realizamos para atender a uma demanda que é social. Assim, a autora acredita, como dito inicialmente por Soares(2003), que

[...] um conceito de alfabetização deve incorporar diferentes aspectos que integram esse processo. Dessa forma, a questão central sobre o conceito de alfabetização não está relacionada à necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo [...] está na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão lingüística da alfabetização (GONTIJO,2008, p. 34).

No entanto, mesmo após esses anúncios, o termo letramento continua sendo usado com frequência, no âmbito educacional e acadêmico, com diferentes definições. Trataremos dessa questão no próximo tópico.

1.3 NA CONTRAMÃO, SURGEM OS CONCEITOS DE LETRAMENTO

No âmbito educacional, segundo Gontijo (2008), esse termo obteve destaque nas décadas de 1980 e 1990 a partir dos trabalhos Soares (2000), Kleiman (1999) e Tfouni (1995). Para a primeira, o letramento se refere “[...] ao estado e à condição que os indivíduos ou grupos adquirem para fazer uso da leitura e da escrita na sociedade [...]”, para a segunda, “[...] é um conceito amplo que abrange as práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes espaços e tempos [...]” (GONTIJO, 2008, p. 30 - 31), sendo a alfabetização, para ambas, um conceito voltado para a aprendizagem do código escrito, Nesse contexto, Tfouni (1995) afirma que a alfabetização pertence ao campo individual e o letramento aos aspectos sociais. Desse modo, podemos verificar que as autoras atribuíram ao letramento um sentido mais amplo e completo quando comparado com a alfabetização, ligando o letramento as questões sociais da aquisição da língua e definindo a alfabetização como a aprendizagem do código escrito, ou seja, o processo de codificação e decodificação.

No plano teórico, o uso do termo letramento é ainda muito controverso, por existirem diferentes sentidos que lhe são atribuídos por pesquisadores de várias áreas de conhecimento. Na obra *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?*, organizada por Zaccur (2011), verificamos uma considerável produção que denuncia a ausência de um consenso na definição do termo. Porém, conforme assinala Geraldi (2010, p. 21), parece ser dominante, entre os usuários do termo, que o letramento independe da

[...] presença explícita da leitura ou da escrita [...]. Isto pode ser comprovado pela remessa aos múltiplos letramentos, entendidos não como práticas distintas de letramento ou como maneiras distintas de uso da escrita, mas como capacidades desenvolvidas pelo convívio com as diferentes esferas das atividades comunicacionais humanas, nas quais gêneros discursivos, com seus estilos próprios, temas e configurações composicionais, circulam constituindo campos de especialidades.

Entretanto, para esse autor, partindo do pressuposto de que letramento é “[...] responder adequadamente às exigências e demandas sociais de uso da leitura e da escrita” (p. 21), o conceito é uma resposta aos ditames do mercado e ao mundo do trabalho, excluindo da “[...] linguagem sua razão de ser: os sentidos que mobilizam o

homem [...]” (GERALDI, 2011, p. 30). Na mesma perspectiva, Britto (2011, p. 59) afirma que “[...] o letramento não significa ir além do alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização de tarefas do cotidiano urbano-industrial”. Dito com as palavras do autor:

[...] o letramento, deste ponto de vista, se subsume ao fato de o modo de produção exigir um domínio de escrita que habilite os indivíduos a operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver diretamente com a questão do conhecimento formal. A percepção do letramento como uso da escrita nas práticas sociais e profissionais implica, mesmo quando a concepção de sociedade do pesquisador é outra, como é o caso de Soares, concepção tecnicista da educação dos sujeitos. De fato, quando se fala em novas demandas da escrita, o que se consideram são os usos pragmáticos com o predomínio da ordem da produção material e da reprodução ideológica, a qual se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme os protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos (BRITTO, 2011, p. 59-60).

Diante disso, a questão é formar um cidadão apto para atuar conforme as determinações do sistema, estando *subserviente às demandas produtivas* e não portador de uma educação voltada ao conhecimento e à formação intelectual integral.

Gontijo e Schwartz (2011, p. 48) também concordam com Geraldi (2011) quando, após análise do *Guia de livros didáticos* (2009), apontam que

[...] a noção de letramento está ancorada numa concepção que não é suficientemente esclarecida, criando-se um vazio que pode ser preenchido por diferentes posições que pensam os mecanismos envolvidos na construção de textos e, também, no discurso.

Quanto ao uso do termo, as autoras concluem que “[...] ele traduz apenas a dimensão pragmática, funcional da leitura e da escrita” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 48). Além disso, denunciam que, no contexto do letramento, ocorreu a dicotomização entre alfabetização e letramento, restringindo a alfabetização à dimensão linguística, ou seja, processo de aquisição do código escrito, possibilitando o retorno a métodos antigos.

O problema da dicotomia entre alfabetização e letramento também foi apontado por Pérez e Araújo (2011). Segundo as autoras, isso se deu tendo em vista a tentativa de diferentes estudiosos de formular teoricamente o conceito de letramento, o que

acarretou uma visão *reducionista e simplificadora* da alfabetização. Para elas, o processo de apropriação da escrita é complexo por estar ligado à *incompletude humana* e, nossa incompletude, está

[...] engendrada na/pela centralidade que a leitura e a escrita ocupam nas sociedades ocidentais contemporâneas, e, na perspectiva da complexibilidade a alfabetização não está estritamente vinculada apenas às práticas escolares, pelo contrário, associa-se a práticas sociais e culturais mais amplas – o que numa aproximação freireana poderíamos chamar de ‘palavramundo’ (PEREZ; ARAÚJO, 2011, p. 127).

Assim, para as autoras, diante da necessidade de conceber os sujeitos na sua complexidade, incompletude e inseridos em uma cultura, a alfabetização deve ter a conotação de democratização dos frutos da própria existência humana (PEREZ; ARAÚJO, 2011) escola, como espaço de *entrecruzamento de culturas*, tem a tarefa de ajudar as crianças a “[...] traduzir/ampliar/aprofundar essas leituras de mundo, também por meio da escrita [...]” (p. 130). Isso significa compreender a alfabetização para além da codificação e decodificação, isto é, como busca da compreensão do mundo a partir do trabalho de leitura e escrita. Sobre isso, Gontijo (2002, p. 53) aponta:

[...] a alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver no homem um processo de tomada de consciência de si mesmo e da realidade que o circunda, de modo que possibilite que ele reflita conscientemente sobre essa realidade, transformando-se e a transformando como sujeito e como agente sócio-histórico.

Isso significa que o ensino da leitura e da escrita na escola deve possibilitar a formação de sujeitos críticos. Para tanto, deve ser desenvolvido como atividade consciente e que produza sentido. Isso decorre de uma concepção de alfabetização que:

[...] não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor (SMOLKA, 2003, p. 69).

No entanto, isso não descarta a necessidade de reflexão sobre os aspectos linguísticos da escrita, pois eles contribuirão para a apropriação da significação social da linguagem escrita. Diante disso, vamos nos fundamentar em uma concepção de alfabetização como

[...]uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 20).

Essa perspectiva nos remete a considerar a necessidade de adotar o texto como unidade de ensino, pois as crianças se apropriam dos sentidos produzidos socialmente em relação aos textos que circulam na sociedade. Além disso, é por meio do trabalho de escritura que elas podem expor suas ideias, culturas, conhecimentos, tendo em vista as situações de interação verbal. Nessa direção, o trabalho com produção de texto na escola não pode ser tomado apenas como objeto de conhecimento, mas sim como um modo pelo qual a criança interage com o outro, um interlocutor real.

Dessa forma, a sala de aula precisa ser pensada como um espaço de interação e interlocução entre os sujeitos, possibilitando que o trabalho com a linguagem aconteça a partir das experiências ali vivenciadas. Nessa perspectiva, Geraldi (2003, p. 98) traz importantes contribuições, quando afirma que “[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Para ele “[...] o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (p. 98)

Para tanto, o papel do professor não é apenas o de gerenciar a aprendizagem. Neste caso, ser professor

[...] é ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro* (grifo do autor), portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vistas fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos (GERALDI, 2003, p. 112).

Isso significa reconhecer que, a partir do diálogo, no interior da sala de aula, os diferentes sentidos possíveis podem ser suscitados, a depender das diferenças sociais, culturais e comunidades linguísticas ali existentes. Dessa maneira, o texto será o lugar onde a língua se revelará e poderá ser compreendida, expressando-se em toda a sua totalidade, “[...] quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso [...]” (GERALDI, 2003, p. 135).

Diante disso, Geraldi (2003) aponta que, para que os sentidos se constituam com relação ao trabalho de produção de texto na escola, é preciso considerar que os aprendizes da língua tenham o que dizer, uma razão para dizer o que têm a dizer, saibam para quem dizer, constituam-se como sujeitos desse dizer e escolham as estratégias do dizer, ou seja, “[...] o ensino da língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranquilidades que o ajuste social lhe confere” (GERALDI, 2003, p. 131).

A partir desse posicionamento teórico, o desafio que se coloca é compreender a proposta pedagógica do Paic, no que tange às concepções de linguagem e alfabetização. Para tanto, serão analisados o material elaborado para os professores participantes desse programa no ano de 2016, buscando responder a algumas questões: que concepções de linguagem, alfabetização e letramento são propostas pelo programa? Quais tipos de atividades são indicados para o professor alfabetizar as crianças? E de letramento? A proposta de alfabetizar letrando se concretiza no programa? Como é realizado o trabalho com textos?

Nesse sentido, é preciso propor uma metodologia que possibilite responder a essas questões e nos oriente na busca pela compreensão do programa. Diante disso, considerando nossa questão de estudo, voltamos nosso olhar para os pressupostos teóricos da pesquisa documental. Le Goff (1990) afirma que os historiadores positivistas dão destaque ao documento. No entanto, eles reduzem o pesquisador a um mero coletor de informações e fatos presentes no documento. Para eles, as ideias já estão concebidas nos textos, exigindo do historiador apenas a habilidade de retirá-las sem nada acrescentar, mantendo-se, dessa forma, o mais próximo possível da realidade do texto, ou seja, o historiador é um ser passivo diante dos

fatos, restando-lhe somente a ação de reunir e organizar as informações de maneira que sejam publicadas.

Em 1960, segundo Le Goff (1990), ocorreu uma “verdadeira revolução documental”, pois o documento passou a incorporar as produções comuns relativas aos indivíduos. Dessa forma, o documento passou a ser considerado como “[...] produtos da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder, sendo necessário perceber, não apenas como um documento, mas sim como um monumento” (LE GOFF, 1990, p. 536), não como uma verdade ou prova de um determinado tempo histórico, mas sim como um lugar de diálogos e posicionamentos.

Bakhtin (2010, p. 400), quando diferencia o conhecimento produzido pelas ciências exatas do conhecimento criado nas ciências humanas, diz:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Isso significa que, no encontro do pesquisador com o seu outro, e, conseqüentemente, com o conhecimento que pode ser gerado a partir desse encontro, o que sobressai é a produção de um conhecimento dialógico entre textos. Assim, “[...] independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2010, p. 308).

Isso explica a nossa compreensão de documentos como textos enunciativos, “[...] pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN 2010, p. 307), nos quais os sentidos materializados são produtos de uma relação comunicativa entre sujeitos, ou seja, relações dialógicas nas quais a compreensão se dá. O “[...] texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2010,

p. 401). Nessa direção, a compreensão é uma maneira dialógica na qual se manifestam as variáveis sociais e culturais dos participantes da interação verbal que dá sentido ao texto.

Desse modo, a compreensão não ocorre apenas no sentido de explicação da existência de um único significado do texto, pois, como se constitui na relação com o outro, seus elementos sozinhos não têm sentido, mas representa a expressão da consciência do outro. É na busca dessa compreensão que a investigação se torna diálogo. Segundo Bakhtin (2010, p. 316), “[...] não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal)”.

Diante desses pressupostos, para a compreensão dos textos materializados na proposta pedagógica do Paic, recorreremos às relações dialógicas entre os enunciados da proposta, ou seja, buscaremos os sentidos materializados nos textos da proposta priorizando o diálogo que estabeleceremos com eles. Sobre isso, Bakhtin (2010, p. 378) afirma que, “[...] no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. Isso significa que novos conhecimentos poderão ser gerados a partir desse encontro. Assim, o pesquisador, em sua visão de mundo, é parte do novo enunciado a ser produzido.

Nessa direção, o território interno de cada um não é soberano, como bem explicita Bakhtin (2010). Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio.

Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o meu interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (BAKHTIN, 2010, p. 341).

Nessa perspectiva, o pesquisador se deixa afetar pelo contexto da pesquisa rompendo com a neutralidade da produção de conhecimento, explicitando o modo como as circunstâncias o afetam. Isso significa que a compreensão se dá a partir do olhar do pesquisador com as fontes, com os temas que se quer investigar nos confrontos de ideias e das negociações de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nessa direção, é a experiência singular de um encontro

único e irrepetível que orienta o percurso do pesquisador na busca de produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida.

Isso porque cada um ocupa um lugar determinado no tempo e no espaço e, desse lugar único, revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo que nos envolve. Dessa maneira, a ênfase está na constituição do sentido estabelecido a partir do olhar e pela palavra que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte do contexto de uma dada época. Desse modo, ao observarmos os enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a presença marcante do outro. Por isso,

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2010, p.308).

Nessa direção, ao analisarmos os textos, além de estabelecermos relações dialógicas com os documentos, buscaremos as relações que foram produzidas durante sua elaboração, sua ideia, intenção e a realização dessa intenção, elementos que determinam o texto como enunciado, ou seja, a quem esses documentos se dirigem e o que querem legitimar. O desafio que se coloca, portanto, de acordo com nossa proposta teórico-metodológica fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, é compreender a proposta pedagógica do Paic, no que tange às concepções de linguagem e alfabetização, a partir dos enunciados presentes no material impresso que constitui nosso *corpus* de pesquisa.

Nossos primeiros movimentos em busca dos materiais possibilitaram o contato com uma das autoras, Maria Amália Simonetti⁸ que, gentilmente, enviou-nos, via correio e e-mail, os textos que serão objetos de análise. O programa compreende um conjunto de 16 livros para o 1º e 2º ano direcionados para alunos e professores conforme apresentamos no quadro e nas figuras abaixo (Figuras 1 e 2)

⁸Professora da Universidade Federal do Ceará e autora do material de formação do Paic.

Quadro 2: Materiais do Paic conforme o ano 2016

Ano	Material para os alunos	Material para os professores
1º	Cinco livros <i>Vamos passear na escrita</i> , sendo um de jogos	Uma <i>Proposta didática alfabetizar letrando</i>
	Um livro de literatura: <i>Parece...mas não é</i>	Um <i>Caderno de registro para o professor</i>
2º	Quatro livros <i>Pé de imaginação</i>	Duas <i>Propostas didáticas alfabetizar letrando</i>
	Um livro de literatura <i>Pé de imaginação</i>	Um <i>Caderno de registro para o professor</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Figura 1: Capas do material do 1º ano - Paic 2015/2016



Fonte: Escaneado pela autora.

Figura 2: Capas do material do 2º ano - Paic 2015/2016



Fonte: Escaneado pela autora.

Desse conjunto, nosso *corpus* analítico compreende a Proposta didática para alfabetizar letrando e o *Caderno de registro* destinado aos professores apresentados nas figuras que seguem abaixo.

Figura 3: Capas dos livros destinados aos professores que serão objetos de nossa análise



Fonte _ Escaneado pela autora.

Ao analisarmos as capas referentes à Figura 3, verificamos que são elaboradas a partir de enunciados visuais e verbais. Ambas trazem a simulação de um livro aberto, transmitindo a ideia de que o manuseio do material e sua leitura será um momento privilegiado de estudo além de trazer a ideia de uma paisagem, um horizonte sendo acenado buscando seduzir o alfabetizador. O título dos livros aparece em destaque no centro da capa, nas cores branca e preta, e já anuncia, explicitamente, o conceito de letramento que pode estar subsidiando a proposta. O selo com o nome do programa aparece no final das capas dos dois livros, tendo ao lado o brasão do Governo do Estado do Ceará, trazendo a chancela de oficialidade do programa. Suas cores são verde musgo e salmão.

A contracapa do texto *Proposta didática para alfabetizar letrando*, representado na Figura 4, possui as mesmas arte e cor da capa. Seu formato é em espiral, com abertura vertical, medindo 20cm por 27,5cm. O *Caderno de registro* apresentado na

Figura 5 tem a contracapa da mesma cor da capa e formato paisagem. Também é em espiral, com abertura horizontal medindo 26,5 cm por 20,5cm.

Figura 4: Contracapa do livro *Proposta didática para alfabetizar letrando*



Fonte _ Escaneado pela autora.

Figura 5: Contracapa do livro Registro do (a) professor(a)



Fonte_ Escaneado pela autora

No sumário do *Caderno de registro do professor*, apresentado na Figura 6, observamos que, após uma mensagem ao professor, que traz a justificativa e o objetivo do material de registro, aparecem os quadros de avaliação da leitura, escrita, cópias e reescrita, que deverão ser preenchidos a partir das atividades das crianças realizadas em cada etapa. O sumário é finalizado com reflexões teóricas que subjazem ao programa e às referências.

Figura 6: Sumário do livro Registro do professor

SUMÁRIO	
Mensagem aos(as) Professores(as)	05
Identificação da Turma	08
Mapeamento das Atividades Avaliativas de Leitura e Escrita	10
1ª Etapa	19
Quadro I — Avaliação da Leitura	
Quadro II — Avaliação da Escrita - Psicogênese da Escrita	
Quadro III — Psicogênese da Escrita de Palavras	
Quadro IV — Avaliação da Cópia, Escrita e Reescrita	
2ª Etapa	35
Quadro I — Avaliação da Leitura	
Quadro II — Avaliação da Escrita - Psicogênese da Escrita	
Quadro III — Psicogênese da Escrita de Palavras	
Quadro IV — Avaliação da Cópia, Escrita e Reescrita	
3ª Etapa	51
Quadro I — Avaliação da Leitura	
Quadro II — Avaliação da Escrita - Psicogênese da Escrita	
Quadro III — Psicogênese da Escrita de Palavras	
Quadro IV — Avaliação da Cópia, Escrita e Reescrita	
4ª Etapa	67
Quadro I — Avaliação da Leitura	
Quadro II — Avaliação da Escrita - Psicogênese da Escrita	
Quadro III — Psicogênese da Escrita de Palavras	
Quadro IV — Avaliação da Cópia, Escrita e Reescrita	
Reflexões Teóricas	83
Referências	91

Fonte_ Escaneado pela autora

O sumário do livro, *Proposta didática para alfabetizar letrando*, conforme mostra a Figura 7, traz, inicialmente, uma apresentação com um breve histórico do programa, o embasamento teórico da proposta didática do ensino da língua portuguesa, as orientações e os objetivos dos idealizadores do programa a serem alcançados nas etapas pelos professores alfabetizadores participantes da formação e, por fim, a bibliografia do material.

Figura 7 Sumário do livro Proposta didática para alfabetizar letrando

SUMÁRIO	
MENSAGEM AOS(ÀS) PROFESSORES(AS).....	6
QUERIDAS PROFESSORAS! QUERIDOS PROFESSORES!	7
APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAR LETRANDO.....	8
PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAR LETRANDO - LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO	12
TRAVA-LÍNGUAS E ADIVINHAÇÕES	33
MÚSICAS - PARECE... MAS NÃO É	42
1ª ETAPA.....	47
2ª ETAPA.....	97
3ª ETAPA.....	145
4ª ETAPA.....	199
BIBLIOGRAFIA.....	246

Fonte _ Escaneado pela autora.

Quanto à autoria dos materiais, como podemos conferir no Quadro 4, eles foram organizados por formadores e orientadores do Paic que têm vínculo com universidades públicas do Ceará, com a Secretaria Estadual da Bahia ou com a iniciativa privada, tendo alguns deles organizado mais de um fascículo, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Composição do material do Paic

Fascículo	Autores	Instituição
<i>Caderno de registro e Vamos passear na escrita</i>	Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade	Universidade Federal do Ceará
	Maria Cílvia Queiroz	Universidade Federal do Ceará
	Rejane Carla Melo Gurgel	Iniciativa privada
<i>Proposta didática alfabetizar letrando e Pé de imaginação</i>	Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade	Universidade Federal do Ceará
	Maria Cílvia Queiroz	Universidade Federal do Ceará
	Nadja Maria amado de Jesus	Secretaria Estadual de Educação
	Rejane Carla Melo Gurgel	Iniciativa privada
	Maria Lourdesjane Lopes Siebra	Iniciativa privada
	Kemilly Mendonça Maciel Ventura de Vasconcelos	Iniciativa privada
José Expedito de Jesus Junior	Secretaria Estadual de Educação	
Livro de leitura: <i>Parece...mas não é</i>	Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade	Universidade Federal do Ceará
Livro de literatura: <i>Pé de imaginação</i>	Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade	Universidade Federal do Ceará
Caderno de jogos <i>Vamos passear na escrita</i>	Sem autoria	Sem identificação

Fonte: Brasil, Programa Alfabetização na Idade Certa, 2016.

Finalizando, reiteramos que buscaremos, no encontro com os enunciados presentes nos cadernos do Paic, estabelecer um processo de interação com o objeto de pesquisa, sem desconsiderar os sujeitos envolvidos na constituição do programa, na busca por compreender a proposta pedagógica do programa, no que tange às concepções de linguagem e alfabetização.

2 HISTÓRICO DE IMPLEMENTAÇÃO E DE EXECUÇÃO DO PAIC

Nos últimos anos, um discurso amplamente divulgado pelo MEC é o investimento na formação de professores como um dos elementos essenciais para garantir a alfabetização de todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo desse princípio, muitos programas, em níveis nacional e estaduais, foram criados, dentre eles o Paic, que tem o objetivo de alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado do Ceará até os sete anos de idade (SEDUC, 2012)

A partir dessa afirmação, buscamos constatar o alcance desse objetivo proposto pelo Paic, a fim de melhor compreendermos sua complexidade e interfaces. Para tanto, analisaremos o contexto no qual o programa foi elaborado, esboçando os marcos regulatórios, a trajetória que instituiu essa política educacional no Estado do Ceará e as razões de sua implementação. Nessa perspectiva, usaremos o material elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, intitulado *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*, e o material do Inep/MEC, no ano de 2005, *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE* e, ainda, o site institucional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

2.1 O COMEÇO EM SOBRAL

De acordo com as informações contidas nos materiais de pesquisa, esse programa foi uma iniciativa do deputado estadual Ivo Gomes, do Partido Popular Socialista (PPS), que, partindo de sua experiência como secretário de Educação do município de Sobral, cidade do semiárido cearense, no ano de 2001, na segunda gestão do então prefeito Cid Gomes (2000 a 2003), implementou uma política municipal de educação voltada para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para iniciar os trabalhos, em 2000, o município realizou uma pesquisa com o objetivo de averiguar os níveis de leitura das crianças que estavam em vias de conclusão da 2ª série do ensino fundamental e, de acordo com os resultados, a metade das crianças do município não sabia ler. O diagnóstico foi realizado com o

apoio de Edgar Linhares, professor aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em leitura.⁹ Além do resultado negativo nessa avaliação, também no ano de 2000, Sobral apresentou um dos piores rendimentos entre os participantes da avaliação realizada pelo Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna,¹⁰ parceiro do município, realizada pela Fundação Carlos Chagas com os alunos de 1ª e 4ª séries.

No ano seguinte, 2001, dando continuidade aos trabalhos, foi implementado pelos gestores um processo sistemático de avaliação da aprendizagem de todos os alunos de 2ª a 4ª série (cerca de 12 mil estudantes). Os resultados continuaram desanimadores, mostrando que, “[...] 60% dos alunos que estavam iniciando a 2ª série, 40% dos alunos da 3ª e 20% daqueles que frequentavam a 4ª série não sabiam ler” (INEP/MEC, 2005, p. 28).

Diante disso, os gestores de Sobral definiram como prioridade a alfabetização das crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental e, para nortear a nova política educacional, foram estabelecidas sete metas para o período de 2001-2004, com destaque para as duas primeiras:

1. Alfabetização do conjunto de crianças de 6 e 7 anos de idade.
2. Alfabetização, em caráter de correção, de todos os alunos de 2ª à 6ª série que não sabem ler.
3. Regularização do fluxo escolar no ensino fundamental por meio de ações que garantam as condições necessárias à aprendizagem.
4. Redução do abandono para percentual inferior a 5%.
5. Progressiva universalização e qualificação do atendimento da educação infantil.
6. Reestruturação do sistema de ensino das séries terminais do ensino fundamental.
7. Progressivo atendimento à alfabetização de todos os jovens e adultos que ainda não sabem ler (INEP/MEC, 2005, p. 28).

Nesse contexto, as políticas educacionais foram articuladas em torno de dois eixos orientadores: fortalecimento da ação pedagógica e fortalecimento da gestão

⁹ A metodologia de avaliação externa da aprendizagem foi desenhada e implementada por Edgar Linhares, que era também vice-presidente do Conselho Estadual da Educação do Ceará.

¹⁰ O Programa Acelera Brasil é um programa que visa a regularizar o fluxo escolar dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, da rede estadual de ensino, em um prazo máximo de quatro anos, possibilitando ao aluno a correção da sua defasagem idade-série no período de um ano letivo.

escolar, definindo com clareza o que era incumbência da escola e o que era de responsabilidade da Secretaria de Educação. No que se refere à responsabilidade da Secretaria de Educação, destacamos a ampliação do ensino fundamental para nove anos, subdividindo a 1ª série em básica (seis anos) e regular (sete anos),¹¹ e a nucleação das escolas da zona rural agrupando os alunos em unidades mais bem estruturadas e com maior capacidade técnica nas áreas pedagógica e administrativo-financeira. Para garantir a nucleação, a Prefeitura assegurou transporte escolar para todas as crianças. Além disso, o município fez um acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, visando a assumir, progressivamente, a responsabilidade pelo ensino fundamental.

Um olhar especial também esteve voltado para as práticas da sala de aula, com intervenção direta na metodologia de ensino. Assim, a Secretaria de Educação, sob a orientação do professor Edgar Linhares, adotou, para o material do Paic, um método de ensino que “[...] prevê que a leitura e a escrita sejam trabalhadas a partir da frase, que vai sendo desmembrada em palavras, sílabas e letras, sempre da escala maior para a menor” (INEP/MEC, 2005, p. 33), tendo como principal fonte teórica a *Marcha global analítica*, de André Inizan. Todas as orientações foram disponibilizadas para os professores em apostilas denominadas *Orientações didáticas*, as quais foram trabalhadas em encontros de formação com todos os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos durante os anos letivos.

Com o objetivo de solucionar o problema de falta de material didático nas escolas, a Secretaria também disponibilizou as “matrizes pedagógicas” com atividades que eram elaboradas pela equipe de consultores e aplicadas pelos professores nas escolas. Essas atividades tinham “[...] como referência duas estratégias de ensino-aprendizagem: a repetição e a ação e representação” (INEP/MEC, 2005, p. 34). Caso a escola quisesse implementar outro método, ela assumiria a responsabilidade do alcance das metas.

¹¹ A ampliação do ensino fundamental foi assegurada legalmente pela Lei Municipal, medida prevista na LDB. Logo no primeiro ano de ampliação, 2001, essa decisão significou a inclusão de 2.850 crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

A fim de garantir o empenho dos professores e a mudança na prática pedagógica, a Secretaria de Educação de Sobral estabeleceu uma gratificação mensal, instituída por lei municipal, no valor de R\$100,00 para quem alcançasse as metas estabelecidas, ou seja, alfabetizar, na 1ª série básica, 75% dos alunos, e na 1ª série regular, 90% dos alunos. Ainda, para as turmas de 2ª a 4ª, a meta era alfabetizar 100% dos alunos. Para o professor cuja turma não alcançasse a meta de porcentagem de alunos alfabetizados, a gratificação era reduzida em 25% ou 50%, a depender do “grau de descumprimento da meta de alfabetização”. Caso a turma alcançasse a meta na avaliação externa posterior, o professor poderia receber o valor integral.

Os alunos não leitores da 2ª a 4ª série foram “reenturmados” em uma classe de alfabetização. Essa decisão partiu de uma avaliação compartilhada com os professores que concluíram que seria difícil resolver o problema do analfabetismo escolar entre essas crianças, caso mantivessem alunos leitores e não leitores em uma mesma turma. Na busca de solucionar o problema, os alunos não leitores foram matriculados em suas séries,

[...] mas eram inseridos em uma turma de alfabetização. Se fossem retidos por mais de um ano em classe de alfabetização, registrava-se o desempenho ‘não satisfatório’ na sua série de matrícula e não poderiam ser passados à série subsequente. Quando apresentava um bom rendimento, o aluno era novamente inserido em seu fluxo regular(INEP/MEC, 2005, p.41).

Dessa forma, a reenturmação aumentou significativamente o número de turmas. Foi necessária, assim, a contratação temporária de professores e de espaço físico, o que demandou aumento dos recursos financeiros. Segundo a Seduc (2012), a fim de atender a essa demanda, algumas turmas passaram a funcionar em casas que foram alugadas, “mesmo sendo espaços físicos inadequados às atividades escolares”. Com essas decisões, a cada ano, verificou-se a diminuição de alunos não leitores de 2ª a 4ª série, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Evolução de número de alunos “reenturmados” no município de Sobral

_ Evolução de número de alunos “reenturmados” no município de Sobral

Ano	Número de alunos enturmados
2001	4.051
2002	4.507
2003	3.048
2004	961

Fonte:Elaborado pela autora a partir de informações do Inep/MEC 2005.

Assim, no ano de 2004, caiu para 7,6% o total de alunos reenturmados de 2ª a 4ª série das escolas municipais (INEP/MEC, 2005), o que pode indicar uma melhoria na aprendizagem.

Durante todo o processo, ocorreram avaliações externas e internas para o monitoramento da aprendizagem. Inicialmente, as avaliações eram feitas uma vez ao ano. A partir de 2001, passaram a acontecer semestralmente, no mês de junho e novembro. Nas avaliações, “[...] os alunos de classes de alfabetização da rede municipal são avaliados em sua capacidade de codificação e de decodificação da língua” (INEP/MEC, 2005, p. 43). Uma equipe de avaliadores foi constituída pela Prefeitura de Sobral para participar da operacionalização da avaliação. Essa equipe era constituída por estudantes e graduados em Licenciatura pela Universidade Estadual do Vale de Acaraú (UVA). Os instrumentos de avaliação tinham como objetivo avaliar a leitura e a escrita. A avaliação da leitura era dividida em três etapas:

[...] leitura de palavras, frases e texto. Na medida em que obtém sucesso, o aluno passa à etapa subsequente. Se não consegue um bom resultado em determinada etapa, o teste é encerrado.

- Leitura de uma cartela de palavras.
- Leitura de uma cartela de frases.
- Leitura de um texto do texto
- Questões de compreensão¹² (somente com alunos da 1ª série regular e de 2ª a 4ª série que leiam texto) (Referência).

Para os testes de leitura, foi elaborado um instrumental que indicava se o aluno foi capaz de ler textos, frases, palavras e sílabas. Era preenchido por uma equipe específica, após ouvir as leituras que eram gravadas em fita cassete.

¹² Essa etapa é realizada somente com crianças que leram o texto a partir da 1ª série regular. O avaliador faz à criança, oralmente, três perguntas de compreensão sobre o texto lido, marcando o resultado no formulário correspondente (INEP/MEC, 2005, p. 97).

Começa solicitando a leitura de palavras dissílabas, depois vai alternando entre estas e as outras monossílabas e trissílabas. A cada criança devem ser apresentadas, no mínimo, 12 palavras (quatro monossílabas, quatro dissílabas e quatro trissílabas). A leitura deve ser iniciada com palavras que contenham sílabas simples. Se a criança conseguir ler as palavras, então será considerada leitora de palavras. Se a criança apenas lê as sílabas das palavras sem reconhecê-las, será considerada leitora de sílabas. E, por fim, se não reconhecer nem as sílabas, então será considerada não-leitora.

- Se for considerada não-leitora, o teste se encerra. Se for considerada leitora de palavras, o teste continua com a apresentação de uma cartela de frases.

- O teste é encerrado se a criança não conseguir ler as frases. Se ela for considerada leitora de frases, o teste continua com a apresentação de um texto. Se a criança conseguir ler o texto apresentado, sua avaliação conclui-se nesta etapa e ela será considerada leitora de texto. Se não conseguir, então o avaliador lhe apresentará as frases.

- É importante que o avaliador não faça interrupções durante a leitura do texto. Se for necessário, ele solicitará uma segunda leitura, depois que a primeira for concluída (INEP/MEC, 2005, p. 96).

A etapa de avaliação da escrita, para as crianças da 1ª série básica consistia em um ditado de quatro palavras e uma frase. Buscando descontrair a criança, na formação dada aos avaliadores pela equipe da Seduc, orientou-se que o avaliador iniciasse a conversa com a criança a partir do “grupo temático” escolhido, por exemplo, “[...] se o tema é o mundo animal, podia ser perguntado: ‘Você gosta de animal? Você cria algum bichinho?’ (INEP, 2005, p. 97). Em seguida, o aplicador deveria informar que diria os nomes de alguns animais para “ver o modo dela escrever”. Durante a escrita, o avaliador poderia encorajar a criança com frases do tipo, “Pense nessa palavra, escute os sons, qual será a letra que você pode usar para escrever esse som?” (INEP, 2005, p. 98). Conforme indicado no documento produzido pelo Inep (2005, p. 97):

- O ditado é iniciado com uma palavra dissílaba (com duas sílabas). Em seguida é ditada uma palavra monossílaba (uma sílaba), uma palavra trissílaba (três sílabas) e por fim uma palavra polissílaba (quatro sílabas).

- Por último, é solicitado à criança que escreva uma frase.

- A seqüência do teste só deve ser interrompida se for constatado que as solicitações estão completamente acima da condição da criança, como, por exemplo, se percebido que a criança parece não ter nem idéia sobre o que é escrever. Se isso foi constatado, o avaliador deve inserir uma observação na folha de teste e dizer que este foi encerrado em determinado momento.

Para os alunos da 1ª série regular e da 2ª a 4ª série, o ditado é de um texto elaborado pelo avaliador, porém, antes de iniciar o ditado, o texto deve ser lido com

boa entonação e ritmo. Ele pode fazer uma segunda leitura e desenvolver uma conversa informal sobre o assunto do texto. Somente depois, o ditado poderia acontecer, começando pelo título do texto e o avaliador lendo uma frase de cada vez, como evidencia o excerto que segue:

- Faz uma leitura integral da primeira frase do texto e pede que os alunos a escrevam. Em seguida, repete a frase lendo pausadamente palavra por palavra. Dá um tempo médio de 2 minutos, de acordo com o tamanho da frase e também do ritmo das crianças.
- Repete o mesmo processo com as demais frases do texto.
- Ao terminar o ditado, solicita uma leitura coletiva do texto que cada um escreveu.
- Finalmente recolhe o ditado de cada aluno (INEP, 2005, p. 98).

Para a Seduc, o foco principal das avaliações é a escola, buscando adquirir uma visão precisa da capacidade de leitura e escrita dos alunos, identificando cada aluno e professor nominalmente para conhecer os avanços e dificuldades individuais no processo de ensino e de aprendizagem e formulando estratégias de formação e orientação. De posse dos resultados das avaliações, reuniões eram realizadas com o diretor, o coordenador pedagógico e os professores, para análises dos dados e tomadas de decisões e definições de estratégias visando a solucionar os problemas.

De acordo com a Seduc/MEC (2012), o monitoramento foi uma estratégia fundamental para o alcance de melhores resultados. Nesse processo, o coordenador pedagógico, a partir de observações do trabalho do professor nas turmas que apresentavam dificuldade de aprendizado, estabelecia, juntamente com o professor formas de melhorar a prática. Nesse contexto, de acordo com a Seduc/MEC (2012), a família foi convocada para fazer parte das discussões, o que foi fundamental, principalmente no que se refere à diminuição do número de faltas e das taxas de abandono escolar. Para tanto, após ter acesso aos resultados das avaliações, a escola estabelecia uma relação direta com as famílias, chamando-as para reuniões. O objetivo era mobilizá-las para que entendessem a gravidade do problema educacional no município e se sentissem mais comprometidas com o cumprimento das propostas da nova política educacional.

Para facilitar a comunicação entre a Secretaria de Educação e as escolas, foi criada a Superintendência Escolar,¹³ sob a orientação do Programa Escola Campeã, do Instituto Ayrton Senna e da Fundação do Banco do Brasil,¹⁴ que recebia as solicitações da escola na Secretaria de Educação e as redirecionava para a secretaria da escola solicitante. Além disso, a Superintendência realizava visitas às escolas e, após avaliar a implementação do plano de gestão da escola, preenchia um Instrumental de Acompanhamento¹⁵ elaborado com um conjunto de indicadores avaliados dentro de uma escala de pontos e os sistematizava no documento denominado *Consolidado das visitas da Superintendência às Escolas*, permitindo à Secretaria a proposição de novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação. A escola que alcançasse as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação era premiada com o *Prêmio Escola Alfabetizadora*. Os valores eram destinados aos diretores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e professores. No ano de 2004, das 38 escolas, 20 foram contempladas.

Nesse contexto de avaliação, monitoramento, alcance de indicadores e premiação, fica nítida a entrada de uma política gerencialista. Segundo Hypolito (2008, p. 67 - 68), isso ocorre a partir do argumento do Estado conservador de que os altos gastos com as políticas sociais, constituídas e mantidas pelo governo, são excessivos. Assim, atrelado ao enxugamento do Estado, surge uma “Nova Gestão Pública” com a criação de “[...] novas concepções para estado, mercado, economia, escola pública e administração pública” (2008, p. 69), a partir de um discurso capitalista que luta pelo controle político, cultural e econômico e que se apresenta com um discurso hegemônico. Para ele,

O modelo de gestão pública que está sendo gestado como legítimo e inquestionável se nos apresenta como algo sedutor, participativo (pelo menos na aparência) – quando propõe descentralização e autonomia

¹³ Função criada a partir da Lei nº490, de 6 de janeiro de 2004.

¹⁴ O Programa Escola Campeã foi desenvolvido mediante uma aliança estratégica entre o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, no período de 2001 a 2004. O Programa Escola Campeã foi encerrado. A parceria da Secretaria de Educação de Sobral com o Instituto Ayrton Senna continua mediante o Programa Rede Vencer.

¹⁵ Os dois instrumentos citados, Instrumental de Acompanhamento das Escolas pela Superintendência e Consolidado das Visitas da Superintendência às Escolas, foram criados no âmbito do programa, como uma das sugestões de diagnóstico da situação da escola, e produzidos em conjunto com os municípios parceiros.

escolar, mas o que muitos estudos mostram é que na verdade o que têm ocorrido são transferências de obrigações e responsabilidades, com a transformação deste modelo de gerencialismo como o único possível. (HYPOLITO, 2008, p 77).

Dessa forma, o discurso monológico do Estado conservador busca naturalizar as reformas educativas com foco na regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar como ação inevitável, tendo a eficiência e os bons resultados como padrão para a educação e para a escola. Esse modelo de gestão não tem demonstrado a melhoria da educação. Fica nítido que, em boa medida, temos sido reféns da prática neoliberal que nos submete a formas de controle que incentivam uma disputa entre os docentes. Assim, a busca por “[...] um trabalho coletivo que tenha como critério o entorno escolar e os profissionais envolvidos, fica comprometida pelo imperioso alcance de metas” (HYPOLITO, 2010, p. 1348).

Compreendemos que a avaliação tem grande importância para a promoção da qualificação da escola, pois nos permite interferir precocemente a fim de alcançar objetivos previamente traçados, o que difere da avaliação escolar para premiar ou punir. A avaliação na perspectiva apresentada “[...] se despotencializa quando se resume a apresentar dados e práticas que geram medidas/números que servirão somente para comparação entre pessoas/instituições, sem levar em conta sua natureza multifacetada e os processos que a constituem” (ANTUNES, 2015, p. 165),.

A característica multifacetada presente na escola é apontada por Adrião (2012, p. 61), quando destaca “[...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público”, respectivamente contidos nos princípios III e IV do art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a autora cita ainda o art. 15LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que afirma que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada as normas gerais de direito financeiro público” (ADRIÃO, 2012, p. 7).

Isso significa que é o pluralismo de ideias que deveria pautar as ações do governo, concedendo às escolas autonomia para fazer escolhas e elaborar suas ações de acordo com as necessidades dos educandos.

A autora amplia o debate sobre autonomia pedagógica, citando Paro (2001, p. 113-114), que afirma que a escola deveria ter um mínimo de liberdade

[...] para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza de atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição. Da parte do educando, trata-se da garantia de sua atuação como ser de vontade, condição imprescindível para seu aprendizado significativo. Da parte do educador (e da escola como educadora), diante da multiplicidade e riqueza dos métodos e abordagens do ensino, a imposição arbitrária de apenas um ou outros deles para todo um sistema de ensino pode significar a escolha errada para as situações particulares, além de concorrer para a estagnação e o retrocesso na busca de soluções novas e mais adequadas às questões do ensino. A esse respeito, a história da educação tem mostrado o quanto essa multiplicidade e essa riqueza de métodos se deve a uma atitude de constante abertura a novas soluções.

Essa perspectiva, então, foge à ideia de difundir nas escolas uma dada concepção de avaliação, que tenha como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar, culpabilizando os professores por, supostamente, não exercerem a contento suas funções,

[...] naturalizando a existência de desempenhos desiguais entre os professores e, em consequência, a aceitação de atendimento aos alunos por docentes com qualidades diferenciadas [...] o que chama a atenção para a inconsistência de estratégias de política educacional que associam incentivos monetários a desempenhos escolares, justificadas pelo discurso de indução de melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, MAIA; HAAS, 2006, p. 197).

Constatamos, assim, que, as estratégias políticas colaboram para fortalecer a competição no interior das escolas e entre elas, que passam a ser julgadas por seus desempenhos, simplificando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho. Segundo Cômico (2014, p. 46), a regulação da educação via avaliação tem como princípio conceitos como eficiência e modernização, devendo as instituições de ensino demonstrar “[...] eficiência e qualidade dos serviços oferecidos à população. Dessa forma, a avaliação se configurou como uma estratégia importante para o

gerenciamento e governo da educação”. Sem dúvida, nessa perspectiva, a avaliação está a serviço da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais e não atua como um processo capaz de direcionar projetos e ações como precisa ocorrer.

Em todo o percurso, foi enfatizada a função do gestor, sua capacidade de liderança, organização pedagógica e responsabilidade pelo desempenho da escola. Diante disso, a Secretaria de Educação do município de Sobral passou a exigir cuidado na contratação de diretores, tendo em vista um perfil de comprometimento. Dessa maneira, entendeu que seria necessária a implementação de processo seletivo¹⁶ com base em mérito, bem como um programa de formação¹⁷ dos gestores, o que teve um significado histórico para o município.

Foi entendido ainda que, o fortalecimento das escolas para a consolidação da aprendizagem dos alunos implicava também a construção da autonomia financeira, possibilitando-lhes custear as despesas cotidianas. Com esse objetivo, a Seduc criou o Fundo para o Desenvolvimento e Autonomia da Escola (Fundae)¹⁸, constituído com os recursos do próprio município ou de pactos interinstitucionais que eram depositados diretamente na conta da escola, devendo seu uso ser definido pelo Conselho Escolar. Segundo o Inep/MEC (2005), com o trabalho desenvolvido no período de 2001-2004, Sobral alcançou bons resultados, indicando uma melhoria significativa na qualidade de educação do município, conforme indica a tabela 2 na qual podemos verificar que o município de Sobral matriculou 100% das crianças de sete anos de idade no ensino fundamental e diminuiu, significativamente, as taxas de distorção idade-série e de abandono nas turmas de 1ª a 5ª série. Disso decorreu a capacidade da rede municipal em Sobral em dobrar o número de crianças das séries iniciais do ensino fundamental alfabetizadas.

¹⁶ O processo de seleção de diretores, realizado por uma equipe de consultores constituída por professores da Universidade Federal do Ceará (UFC).

¹⁷ O programa de formação foi instituído pelo Programa Escola Campeã, do Instituto Ayrton Sennae da Fundação Banco do Brasil, e um programa estruturado pelos consultores que realizaram o processo de seleção. Inicialmente ocorreu uma formação de uma semana seguida, posteriormente, de encontros mensais realizados durante os três anos.

¹⁸ Durante o ano de 2004, o valor total de recursos do fundo foi de R\$ 684 mil

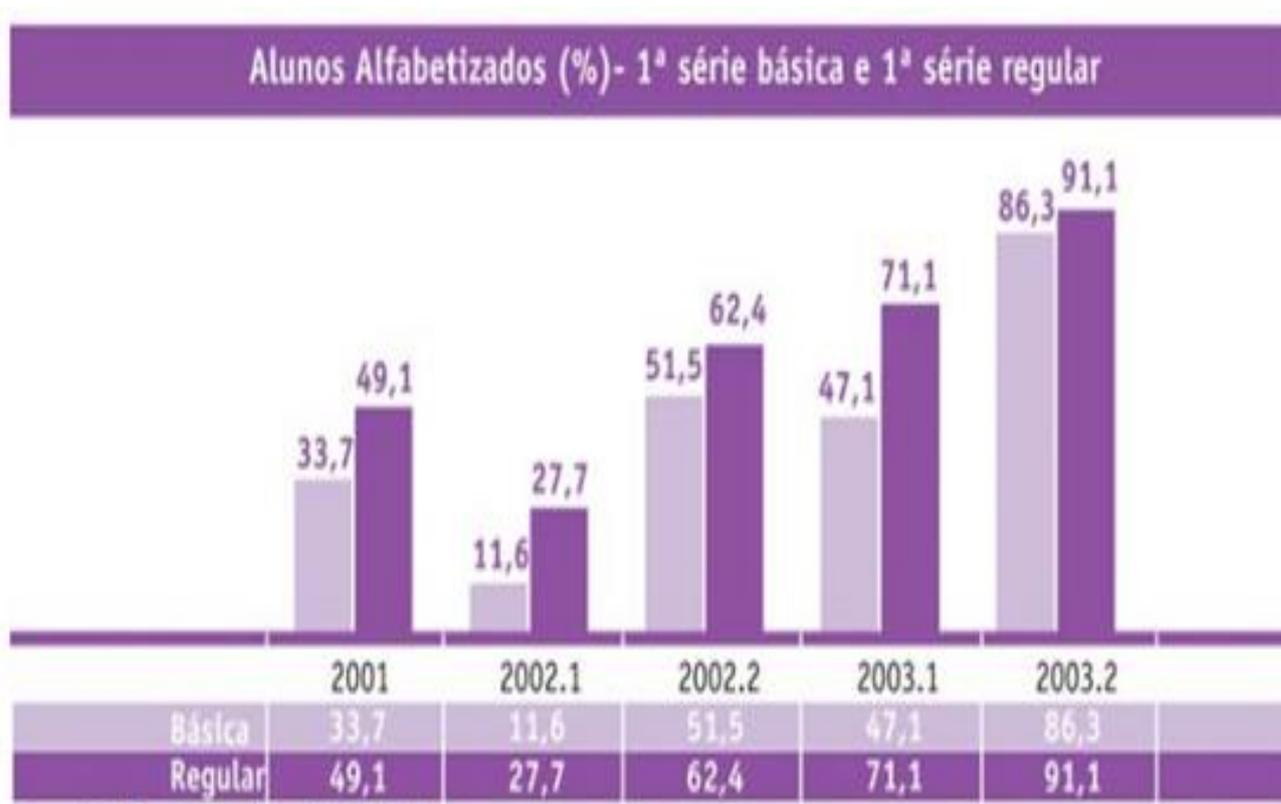
Tabela 2: Comparação da evolução da matrícula da população de sete anos de idade no ensino fundamental, da taxa de distorção idade-série e da taxa de abandono entre 2001 e 2004, no município de Sobral/CE e no Brasil

Indicadores	Sobral		Brasil	
	2001 (%)	2004 (%)	2001 (%)	2004 (%)
População de 7 anos de idade-série no ensino fundamental	86,6	100,0	81,1	81,5 ¹
Taxa de distorção de idade-série no ensino fundamental				
Séries iniciais (1º ao 5º ano/1ª à 4ª série)	28,5	13,6	33,0	24,9
Séries finais (6º ao 9º ano)/5ª à 8ª série	61,1	42,1	46,8	39,5
1º ano	-	0,1	-	7,5
1ª série/2º ano	17,8	1,7	25,3	18,5
2ª série/3º ano	25,9	9,8	31,9	25,5
3ª série/4º ano	36	19,0	38	29,0
4ª série/5º ano	41,8	29,8	39,4	31,0
5ª série/6º ano	56,8	31,8	50,0	40,5
Taxa de abandono no ensino fundamental				
1ª à 4ª série	3,8	0,7	8,2	6,6
5ª à 8ª série	12,5	10,5	11,4	10,5
1ª série	4,9	0,3	10,5	8,7
2ª série	3	0,7	7,2	5,7
3ª série	2,8	1,0	7,7	5,9
4ª série	3,5	1,3	6,6	5,4
5ª série	9,8	4,6	13,6	12,1

Fonte: MEC/ Inep/DIDIE: IBGE-PNADs 2001 e 2003, Projeções populacionais – UFMG/ Cedeplar (1) Dado referente 2003.

Os dados nos apontam uma melhora nos índices, no entanto os recursos oferecidos para os municípios e escolas com melhores desempenhos pode ter sido um dos fatores da mudança dos dados, assunto que abordaremos no item a seguir.

Figura 8: Imagem do gráfico sobre a aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE na 1ª série básica (crianças de 6 anos) e na 1ª série regular (crianças de 7 anos) entre 2001 e 2003



Fonte _ Prefeitura Municipal de Sobral, 2005. Observação: Os dados são de avaliações externas realizadas com os alunos da rede municipal a partir de 2002. Ocorreram duas avaliações durante o ano.

Conforme mostra o gráfico¹⁹ acima, na educação básica, no período de dois anos, a porcentagem de crianças que aprenderam a ler e a escrever subiu de 33,7% para 86,3% e, na educação regular, subiu de 49,1% para 91,1% no mesmo período.

2.2 PAIC: DE SOBRAL PARA O CEARÁ

Segundo a Seduc (2012), partindo dessa experiência, o deputado Ivo Gomes, que foi secretário de Educação de Sobral na época do início dos trabalhos com o Paic aqui relatados, buscou colaborar com a educação do Estado. Sua iniciativa se deu no ano de 2003, após a divulgação dos dados de 2001 do Saeb, que apontaram que as turmas da 4ª série (atual 5º ano) do Estado do Ceará tinham uma baixa média de

¹⁹Gráfico disponibilizado na p. 17 do material intitulado: Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: a experiência de Sobral/CE, elaborado pelo Inep/MEC.

desempenho em Língua Portuguesa. Assim, de acordo com a Seduc (2012), diante do que o deputado considerou “fracasso escolar”, ele procurou, inicialmente, formar uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre o analfabetismo escolar no Estado, com a ajuda da Unicef.

No entanto, o então presidente da Assembleia Legislativa, Marcos Cals, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sugeriu a criação de um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Assim, no ano de 2004, com o apoio técnico da Unicef e a parceria da Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime /CE), da Seduc, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e com a participação de algumas universidades do Estado _ Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UVA), Universidade de Fortaleza (Unifor) e Universidade Regional do Cariri (Urca) _ foi instituído o *Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar*. Além disso, foi criado um Comitê de Articulação²⁰ formado por instituições da sociedade civil, um organismo de cooperação internacional entre universidades, o Poder Legislativo e o Governo Federal. Este último possibilitou a aquisição de material estruturado para o 2º ano e formação de professores a partir de contribuição financeira.

Para iniciar os trabalhos, o Comitê realizou três pesquisas com o objetivo de explicitar as facetas do analfabetismo no Estado do Ceará. As pesquisas foram desenvolvidas em escolas dos municípios de Canindé e Fortim, selecionados a partir de critérios estabelecidos pela equipe técnica da Seduc.

Uma das pesquisas foi a avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto realizada com oito mil alunos da 2ª série do ensino fundamental (atual 3º ano) de 48 municípios do Estado. Essa avaliação indicou que “[...] 39% dos alunos não leram; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e apenas 15% leram e compreenderam” (SEDUC, 2012, p. 29).

²⁰ O Comitê de Articulação foi estabelecido a partir de um termo de parceria assinado entre o governo do Ceará e a Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDM-CE).

A outra pesquisa foi um exame dos programas dos Cursos de Pedagogia em cinco instituições de formação de professores no Estado do Ceará para verificar a ênfase dada ao curso, no que se refere à atuação dos professores nos anos iniciais. O resultado mostrou que as universidades não tinham estrutura curricular adequada para proporcionar uma boa atuação dos professores nas turmas de alfabetização. A última pesquisa analisou a organização do trabalho dos docentes nas turmas de alfabetização. Concluiu que: havia nas escolas uma má organização do espaço e do tempo para o trabalho com as turmas de alfabetização; os professores não tinham metodologia adequada; o acompanhamento pedagógico da Secretaria não era suficiente; e o Estado não possuía uma política com definições claras para as turmas de alfabetização.

Diante disso, em 2005, quando se iniciava um novo período das gestões nos municípios cearenses, os prefeitos foram chamados para assumir o programa e se comprometerem a alfabetizar as crianças. A adesão dos municípios interessados foi formalizada a partir de um Protocolo de Intenções,²¹ celebrado entre os prefeitos, o Governo Estadual e a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de unir esforços e meios para o desenvolvimento do programa.

No protocolo, as competências da Seduc e dos municípios foram especificadas. A 1ª fase do programa aconteceu nos anos de 2005 e 2006, tendo como primeira ação duas avaliações externas de leitura e escrita para os alunos do 2º ano, de caráter censitário. A avaliação era elaborada pelo programa e, após pré-testada e consolidada, era apresentada aos municípios a partir de uma formação que os preparava para aplicar a avaliação. Concluídas as avaliações, estratégias e ações foram formuladas para serem implementadas tendo o apoio pedagógico do programa. Essa primeira fase foi considerada piloto e, dos 184 municípios cearenses, houve a adesão de 56.

No ano de 2007, o então governador Cid Gomes, eleito em 2006 e reeleito em 2010, diante dos resultados dos diagnósticos apresentados pelo Comitê Cearense, elegeu

²¹ Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/PASTA_TATIANA/protocolo.pdf

como prioridade do seu governo, a eliminação do analfabetismo escolar. Nesse contexto, e tomando como modelo a experiência de Sobral que, segundo o Inep (2005), no ano de 2005, apresentou uma elevação da nota do Ideb para 4,0, o governador tornou o Paic²² uma política pública do Estado do Ceará, formulando-o como um programa de cooperação com os municípios.

Desse modo, estabeleceu como responsável a Seduc, que planejou o programa em uma abordagem sistêmica e articulada, organizando-o em cinco eixos “[...] interdependentes, indissociáveis e simultâneos de trabalho[...]” (FONSECA, 2016, p. 56): Gestão da educação municipal, Avaliação externa, Alfabetização, Formação do leitor e Educação infantil. A ideia era diferenciar programas de ações, criar uma única linha de ação e privilegiar um conjunto de fatores que deveriam funcionar interligados, pois a supressão de um comprometeria o resultado desejado.

Nesse contexto, de acordo com André (2010, p. 177), “[...] a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” foram importantes fatores tendo em vista um conjunto possível de ações que promoveram a definição de critérios para planejar situações que possibilitassem avanços no processo de ensino e aprendizagem, pois atribuir apenas a ação do professor e sua formação como meios responsáveis de aprendizagem dos alunos é uma visão muito simplista, mesmo porque, segundo a autora (2010, p.3):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p.176).

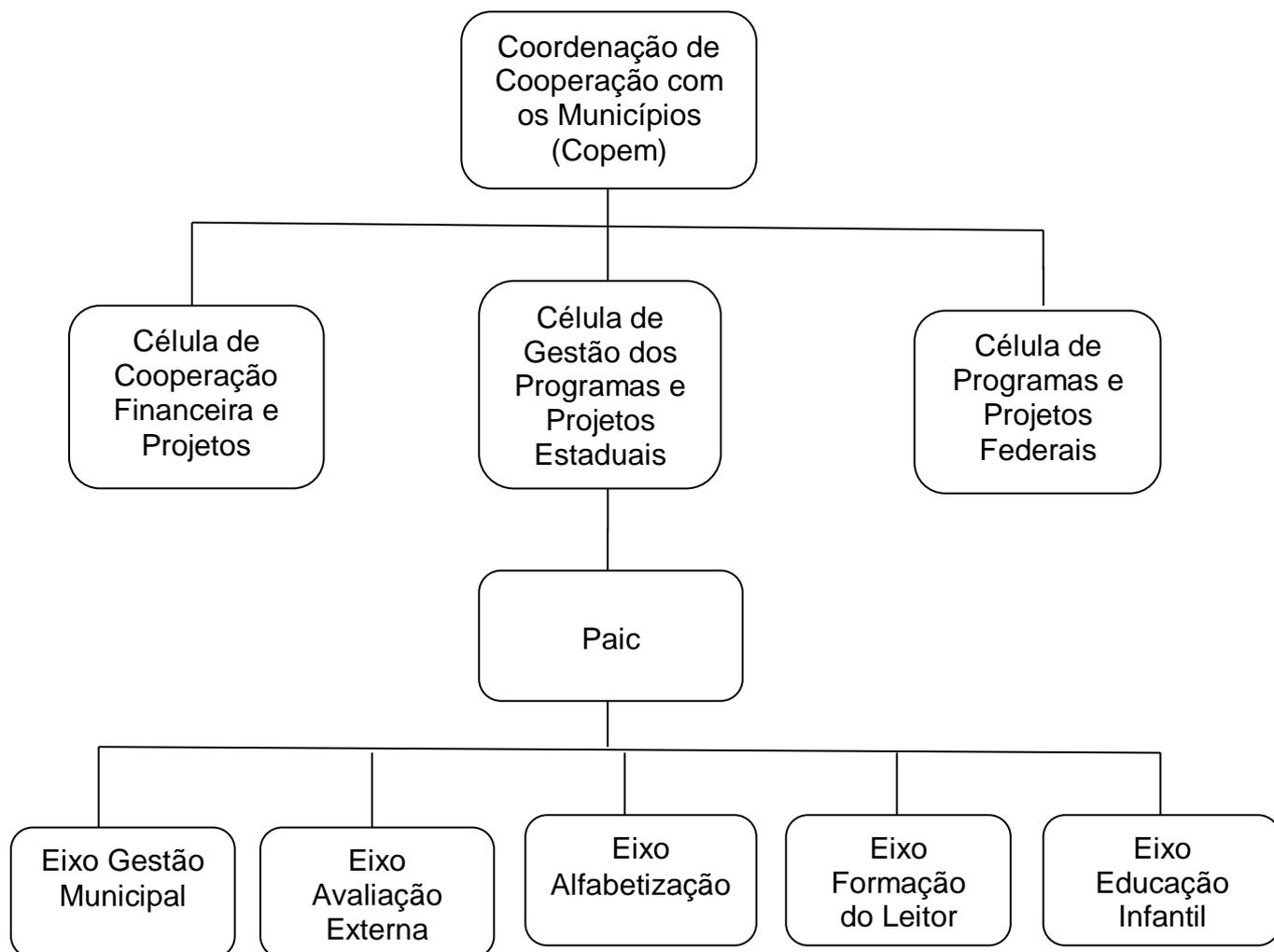
Para a autora, o fato de as ações desenvolvidas no Paic não terem tido foco apenas na ação e na formação do professor, mas também no trabalho colaborativo em rede, tornou possível o sucesso na aprendizagem das crianças. Além disso, André (2010) afirma que as mudanças necessárias foram contempladas pela política de educação de Sobral. Para tanto, pensou-se na “prospecção” da educação considerando as metas estabelecidas para a continuidade do processo.

²²Lei nº 14.026/2007.

Assim, a autora conclui que, não basta apenas buscar soluções imediatas, tendo em vista um único fator. É preciso pensar na reestruturação do sistema envolvendo todos os elementos que estão ligados, direta ou indiretamente, ao trabalho da escola.

Para fortalecer o regime de colaboração, segundo o documento *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará*, foi realizado um arranjo organizacional a partir da criação da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem) que, junto com os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), apoiava os municípios no desenvolvimento dos programas estaduais e na articulação com os programas federais. Além disso, buscando aprimorar o trabalho, foram criadas 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) para representar a Seduc nas diversas regiões do Estado do Ceará. O organograma a seguir evidencia essa organização.

Figura 9: Organograma da Copem



Fonte: Organograma elaborado pela autora a partir das informações da Seduc contidas no material: Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Seduc, 2012, p. 70.

Aproximadamente 30 pessoas, divididas entre os eixos do programa, faziam parte da equipe do Paic que funcionava na Copem. Para assessorar o trabalho, cada eixo possuía um ou mais especialistas,²³ na maior parte, professores pertencentes às universidades cearenses que contribuíram nas formações realizadas.

²³ A colaboração dos especialistas foi viabilizada via regime de bolsas, estabelecido por programa detransferência tecnológica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico (Funcap), órgão do Governo do Estado (SEDUC, 2012, p. 70).

A responsabilização dos entes federados favoreceu, de acordo com a Seduc (2012), fortemente para que a alfabetização das crianças acontecesse, especialmente quando o governo do Estado do Ceará acreditou na capacidade dos municípios de gerenciar uma rede de ensino investindo na instância local como provedora da educação pública. Foi nesse contexto que, no período de 2009 a 2012, quando ocorreu a renovação das gestões municipais, foi posto em prática um novo processo de articulação entre Estado e municípios, tendo a reafirmação do protocolo de intenções de todos os municípios mantendo a mobilização em torno da alfabetização na idade certa. Mesmo assim, precavendo-se de possíveis rupturas, a Seduc estabeleceu diretrizes, definindo um plano de trabalho com metas e metodologias a serem alcançadas por todos os municípios, com o foco na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que a Seduc considerou como relevante para estimular os municípios a priorizar a alfabetização e aderir ao Paic foi a vinculação da distribuição do ICMS a indicadores municipais. A responsabilidade do Estado foi estabelecida a partir do Decreto²⁴ n.º 29.306, de 5 de junho de 2008. Nessa perspectiva, 25% do total do ICMS arrecadado no Estado era distribuído entre os municípios que aderissem ao Paic. Da verba recebida, 18% eram destinados à educação, 5% à saúde e 2% ao meio ambiente.

No entanto, a verba estava vinculada aos resultados das avaliações.²⁵ Assim, para recebê-la, a média municipal de proficiência obtida pelos alunos do 2º ano na avaliação Spaece-Alfa e do 5º ano no Spaece e Prova Brasil deveria estar no nível adequado. Atingindo esse objetivo, desses 18% destinados à educação, 12% eram encaminhados para os municípios que tivessem alcançado o nível de proficiência adequado no 2º ano e 6% para os municípios que alcançaram o nível de proficiência adequado no 5º ano. Além desse incentivo, o governo do Estado criou o Prêmio Escola Nota Dez,²⁶ concedido às escolas públicas que obtivessem melhor resultado de alfabetização, medido por meio do Índice de Desempenho Escolas –

²⁴ Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/decreto_29306_2008.pdf

²⁵ Trataremos dessas avaliações mais à frente.

²⁶ Regulamentada pelo Decreto nº 32.079/2016.

Alfabetização (IDE – Alfa) e que alcançaram pontuação entre 8,5 e 10, tendo, no mínimo, 20 alunos matriculados no 2º ano.

A premiação consiste na multiplicação do valor de R\$2.500, 00, pelo número de alunos do 2º ano avaliados pelo Spaece Alfa [...] a regra tem a intenção de inibir que as escolas induzam as crianças com baixos níveis de proficiências a não comparecer na avaliação, elevando artificialmente seus resultados [...] o valor é pago em duas parcelas, a primeira corresponde a 75% do total, é concedida mediante a elaboração de um plano de aplicação dos recursos angariados. Para conquistar a segunda parte (25%), a escola precisa cumprir dois critérios: manter ou elevar os resultados no ano seguinte [...] e apoiar durante um ano uma escola que tenha IDE-ALFA entre os 150 mais baixos do estado, de modo a elevar seu índice a pelo menos 5,0 (SEDUC, 2012, p. 88)

Além de as escolas com melhores desempenhos receberem recursos, houve também recursos financeiros destinados as 150 escolas com menores IDE-Alfa. O valor por aluno avaliado no 2º ano era menor, R\$1.250,00. No entanto, a primeira parcela, 50%, era enviada à escola mediante a aprovação de um plano para melhorar o desempenho dos alunos, no qual deveria estar explicitada a aplicação dos recursos. A outra parcela, 50%, só era entregue à escola quando esta alcançasse, pelo menos, 5,0 no IDE-Alfa e tivesse 20 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, tendo 50% deles participado da avaliação Spaece-Alfa.

Podemos inferir que a vinculação da adesão na perspectiva de regime de colaboração se torna sedutora, tendo em vista que os benefícios que poderão ser realizados com a verba destinada aos municípios, poderá ser tomada como combustível para campanhas eleitorais do gestor em curso. Então, como não aderir?

Além disso, os resultados da avaliação com premiações às escolas ou docentes contribui para desviar os processos avaliativos de seus princípios formativos em troca de alcance de resultados. Nessa perspectiva, os exames em larga escala vêm proporcionando o estabelecimento de competitividade sem contribuir, de maneira significativa, para a melhoria nos baixos desempenhos dos alunos deixando de ser um processo elaborado coletivamente e se tornando um instrumento de medida da capacidade das instituições para o atendimento às demandas do mercado. Essa questão exemplifica o papel do Estado, que passa a se ocupar da função reguladora cobrando das instituições soluções dos problemas supostamente apontados pelo seu desempenho nas avaliações e se desresponsabiliza de suas reais funções.

2.3 EIXOS DO PAIC

Com o intuito de apoiar a alfabetização das crianças, as políticas municipais basearam-se em cinco eixos: Educação infantil, Alfabetização, Formação do leitor, Gestão municipal de educação e Avaliação.

De acordo com Fonseca (2013, p. 56), o eixo Educação infantil tem o objetivo de promover a universalização da educação das crianças de quatro a cinco anos nas pré-escolas e, nas creches crianças de zero a três anos. Para isso, segundo ele, os municípios receberam assessoria para implementação de políticas municipais na educação infantil, a fim de contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas, bem como a qualificação de seus professores no desempenho de suas funções.

No que se refere ao Eixo Gestão municipal de educação, o programa buscou a consolidação da capacidade do município de diagnosticar e planejar metas intervindo, acompanhando e monitorando. Para isso, nos municípios foram constituídas equipes para atuação no programa formadas por três ou mais pessoas, a depender do tamanho dos municípios, subdivididas nos eixos de ações do programa, que eram lideradas por um gerente. Para a equipe, segundo a Seduc (2012), foi instituída uma bolsa de R\$1.000,00, que era dividida entre os integrantes.

Nesse contexto, a Seduc também colaborou com as formações gerenciais dos municípios e deu apoio técnico para definição de metas e elaboração dos planos de acompanhamento e avaliação. Em um primeiro momento, o município foi orientado a fazer o diagnóstico a partir: da sua população; taxa de escolarização do ensino fundamental; população matriculada em diferentes idades com o levantamento dos números relativos às taxas de abandono e distorção idade série, resultados das avaliações externas; indicadores educacionais; e, por fim, as fontes de financiamento existentes. Concluído esse diagnóstico, era iniciada a elaboração de metas a serem alcançadas, tendo como base as metas propostas pela Seduc.

Ainda segundo a Seduc (2012), as metas estabelecidas eram referências para o monitoramento e acompanhamento das escolas e tinham o apoio das equipes regionais e municipais do Paic que capacitavam todos os envolvidos no processo. Todo o acompanhamento era registrado em instrumentos e no sistema de

acompanhamento do Paic disponibilizados pela Seduc que direcionava o olhar da equipe, mostrando o que era prioritário para o aprimoramento da gestão educativa em cada escola. Com base nessas informações, “[...] as equipes pedagógicas das escolas eram orientadas a fazer um acompanhamento de cada estudante, individualmente” (SEDUC, 2012, p. 104).

Em cada município, o monitoramento era coordenado pelos gerentes municipais e sua equipe, juntamente com os trabalhadores das escolas, principalmente os coordenadores pedagógicos, que elaboravam estratégias para enfrentar os problemas apresentados. Ainda, de acordo com a Seduc (2012), as gerências, por sua vez, recebiam assessoria da equipe regional *in loco*, quando também discutiam as estratégias necessárias e replicavam formações com os temas desenvolvidos nas reuniões de formação com a Copem que aconteciam duas vezes ao mês.

A Seduc (2012) estabeleceu o eixo Formação do leitor. Além de ser responsável por criar e dinamizar os acervos literários nas salas de aula, por meio da implementação de *cantinhos de leitura* em todas as salas de aula de educação infantil e de 1º e 2º anos do ensino fundamental, foi também instituído como responsável pela aquisição e distribuição dos livros, com o objetivo de despertar o interesse pela leitura e escrita. O eixo Avaliação possuía dois objetivos principais:

[...] o primeiro é promover a autonomia dos municípios para que possam conduzir suas próprias avaliações, criando os sistemas municipais de avaliação externa; e o segundo é diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais de ensino, comunicando os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno (FONSECA, 2013, p. 57).

Assim, em 2007, foi implementada a Prova Paic, por considerar que a avaliação externa²⁷ é um elemento fundamental para a intervenção pedagógica. Inicialmente, segundo o programa, apenas os alunos do 2º ano eram avaliados em Língua Portuguesa. Posteriormente, no ano de 2008 e 2009, a Seduc ampliou a avaliação para o 3º, 4º e 5º anos, até que, em 2010, os estudantes do 1º ano também foram envolvidos e foi incluída uma avaliação de Matemática. A Prova Paic tem caráter

²⁷ A palavra externa é utilizada para designar que a avaliação é desenvolvida por agentes externos à escola (SEDUC, 2012).

censitário e os resultados não eram usados para classificação dos municípios e composição de escala de proficiência. Para a elaboração das provas, foi firmada uma parceria com a Universidade Federal do Ceará, que também produzia os relatórios de resultados e ministrava formação.

Entendiam que, para consolidar os resultados, os dados eram inseridos no Sispaic e as Secretarias de Educação podiam gerar relatórios por escola, por turma, com informação por aluno e por descritor. Ao final de inserção dos dados, era produzido um relatório geral de cada município e do Estado como um todo. Além da Prova Paic, a Seduc também avaliava por meio do Spaece Alfa, vertente que integra o Spaece, que consistia em um sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará, com a finalidade de identificar o nível de leitura em que se encontravam os alunos da escola pública ao término do 2º ano do ensino fundamental no final do ano letivo. Já o Spaece avaliava as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática, a fim de identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Fonseca (2013), no seu trabalho que integra nossa revisão de literatura intitulado *Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa Paic: reflexos no planejamento e prática escolar*, assinala que um dos problemas basilares do ensino e da aprendizagem diz respeito ao tratamento uniforme a que são submetidos os alunos na avaliação do Paic, pois, para ela, o processo de aprendizagem é individual. No entanto, segundo a autora, frequentemente é tratado como coletivo, pois avaliam os alunos coletivamente, sem levar em consideração o seu nível de conhecimento. Para ela, a avaliação não envolve apenas o desempenho do aluno, mas também outros elementos, como currículos, projetos pedagógicos, professores e estrutura física, considerados determinantes para a expressão de um sistema educacional de qualidade.

A autora cita Demo (1996, p. 41) e concorda com a ideia do autor, quando afirma que a avaliação é um processo permanente e diário e não uma “[...] intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. Para o autor, a avaliação nessa perspectiva é vista como ato de força, barreira dura de ser superada”. Nessa direção, o resultado da avaliação não vem para fortalecer o projeto educativo, mas

sim para servir apenas como reprovação ou aprovação sem permitir ao avaliado a adequada defesa.

Sobre essa questão, Maia (2012), que pesquisou *A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)*, que também analisamos, afirma que essas formas de avaliação têm o objetivo de mensurar e quantificar o trabalho docente exercendo uma forte pressão, tanto psicológica quanto física, aparecendo permeadas de questionamentos e contradições, pois os resultados dessas avaliações produzem consequências negativas: culpabilização dos professores pelo insucesso de seus alunos e da escola; priorização do produto em detrimento do processo; valorização de questões de meritocracia e premiação ao lado de punições e desvalorização dos ditos “incapazes”, negligenciando os verdadeiros fatores da má qualidade da educação brasileira.

Outros trabalhos direcionados para esse tema e que também analisamos foram o de Silveira (2015), que tem o título *Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)*, e o de Alves (2010), intitulado *A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)*. A primeira afirma que, sob tais perspectivas, as avaliações se configuram no sistema educacional no qual o Estado passa a ser o avaliador por meio de “[...] testes padronizados, de natureza técnica e gerencialista, na direção de uma gestão de resultados no qual os níveis de [...] comparabilidade e os resultados são os domínios mais importantes para o sistema educacional” (2015, p. 122). A segunda, Alves (2010), aponta em sentido contrário, pois, para ela, a avaliação na alfabetização deve visar à sistematização de instrumentos que possibilitem o acompanhamento do aluno e o gerenciamento dos resultados a fim de identificar a aquisição de habilidades e competências adquiridas pelos alunos.

Nesse sentido, afirma que os instrumentos de avaliação do Paic caminham nessa perspectiva, pois “[...] visam identificar quais as competências básicas de leitura e escrita que os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental já dominam, ou

seja: a escrita de letras, a escrita do nome, a escrita de palavras, a escrita de frase e a produção de texto” (ALVES, 2010, p. 44)

Acreditamos que um bom desempenho não significa, necessariamente, um indicador de qualidade, levando em consideração que um bom desempenho pode ser proporcionado com treinos intermináveis do que se pretende cobrar na avaliação, tornando a escola lugar de treinamentos. Desse modo, na escola, corre o risco de errar quem pensar diferente do que é preciso para acertar as questões e ter bom desempenho, dando à avaliação a função de controle, dificultando a possibilidade de ser um espaço de realização das diferenças. Desempenho pode ser um indicador de aprendizagem, mas aprendizagem não se reduz a desempenho.

Diante disso, compreendemos que a escola deve ser pensada como espaço de vivência da cidadania também em termos avaliativos, sendo necessário, portanto, criar condições para que a avaliação da aprendizagem tenha a finalidade de garantir a formação dos educandos e dos professores, tendo em vista a formação de cidadãos responsáveis e responsivos, ou seja, pessoas que conhecem os seus deveres e sejam capazes de lutar por seus direitos.

No entanto, para formarmos cidadãos responsáveis e responsivos, precisamos saber escolher aquilo que é denominado não mais como habilidades e competências, mas como conhecimentos que possibilitem ao aluno exercer sua cidadania. Dessa maneira, a avaliação não deve se restringir à “escrita de letras, à escrita do nome, à escrita de palavras, à escrita de frase, como lembra Alves (2010), mas deve se estender a atividades que, além de nos possibilitar avaliar os aspectos textuais e formais relativos aos conhecimentos sobre o sistema de escrita e as relações entre sons e letras e letras e sons, permitam as crianças se posicionarem como sujeitos autores, atores e construtores sociais.

Silva (2012), em sua pesquisa *Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental*, que analisamos, partilha de nossas ideias, quando aponta que, ao invés de os professores buscarem meios para que os alunos se saiam bem nas provas, após treinamentos específicos das habilidades cobradas nos instrumentos avaliativos, a preocupação

dos professores deveria ser com o sucesso dos alunos. Para isso o educador deve agir como mediador na sala de aula a fim de identificar conhecimentos alcançados e não alcançados pelos alunos, garantindo, desse modo, a aprendizagem e não o treino de determinadas habilidades para a promoção das avaliações em larga escala.

O eixo no qual se basearam as políticas municipais foi a Alfabetização, porque foram detectados, a partir de observações dos trabalhos de professores em sala de aula,

[...] problemas na fundamentação teórica dos métodos e fragilidade nas práticas adotadas [...]. Uma das hipóteses da conclusão da pesquisa foi que um entendimento errôneo do construtivismo pode ter levado a decretar o fim das cartilhas escolares e, junto com elas, metodologias estruturadas de alfabetização, deixando um vazio metodológico (SEDUC, 2012, p. 123).

Diante dessa constatação, a Seduc (2012) percebeu a necessidade de colaborar com os municípios oferecendo formação de professores articulada com o currículo e a distribuição de material estruturado.²⁸ Nas formações, os professores abordavam e vivenciavam a utilização do material de maneira concreta, coordenando o tempo e as atividades propostas com marcação clara de uma rotina pedagógica explícita, “[...] na qual o professor sabe o que está ensinando e o aluno sabe o que está aprendendo” (SEDUC 2012, p. 125). Tudo isso acontecia de “[...] forma articulada ao acompanhamento e apoio para o uso da avaliação externa como instrumento de gestão para intervenção pedagógica” (SEDUC, 2012, p. 125).

Nesse contexto, Rossi (2010, p. 99), em sua pesquisa intitulada *Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*, realizada em uma universidade do Ceará e que compõe nossa revisão de literatura, traz uma crítica ao programa afirmando que o fato de as formações trabalharem com “[...] rotinas pré-fabricadas que defendem os interesses, inclusive comerciais de alguns grupos [...]” com o objetivo de serem usadas em todas as salas da mesma maneira “causa incômodo”. Para a autora,

²⁸ Conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para a sala e tarefa de casa (SEDUC, 2012).

[...] a formação deveria contribuir para que os municípios construíssem as próprias rotinas, mas o que se tem visto é que cada editora leva seu 'pacote pronto', o qual procura defender, sem considerar as características e as demandas próprias de cada sala de aula, as experiências anteriores vivenciadas pelos professores e pelas redes municipais (ROSSI, 2010, p. 99).

Silva (2014, p. 69) em sua pesquisa *Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE*, corrobora essa crítica trazendo a fala de uma das participantes da formação: “A formação é muito boa e nos ajudou bastante. Já vem tudo pronto, é só agente aplicar”. Acentua que os educadores não demonstram ser contra a formação, mas esperam algo mais motivador, que não seja voltado para a mera utilização dos materiais estabelecidos para alfabetizar as crianças. Acreditamos que a formação de professores não pode se restringir à implementação de rotina diária, pois estaremos primando pela técnica e esvaziando a ação pedagógica do professor que passa a ser concebido como mero executor.

Ainda segundo a Seduc (2012), o conteúdo do material foi desenvolvido na perspectiva do letramento de Magda Soares, procurando integrar a alfabetização e o letramento, possibilitando o ensino da codificação e decodificação e o trabalho de interação com gêneros e portadores de textos diversos. No entanto, o emprego do material estruturado não descartou o uso dos livros do PNLD, que eram utilizados como forma complementar.

Para as turmas do 1º ano, foi ofertado um material único acompanhado com um *kit* de 18 cartazes didáticos para serem usados em sala de aula e, para o 2º^o ano, as opções eram diversificadas, podendo o município optar pela adoção ou não de todo o material. O material era articulado com a formação de professores que compreendia momentos presenciais, encontros de avaliação, acompanhamento a distância e presencial realizado pelo formador por meio de observação em sala de aula. Para o desenvolvimento desse trabalho, os formadores eram capacitados, no entanto, no caso de municípios considerados prioritários, a formação acontecia *in loco* tendo, além da participação dos professores do 1º ano, a participação dos coordenadores pedagógicos das escolas e da equipe da Secretaria e das Credes.

²⁹ Para a elaboração e produção do material para o 2º ano, a Seduc recebeu apoio financeiro do MEC.

Segundo a Seduc (20102), o material estruturado e as formações funcionaram como fio condutor de todo o processo de organização e diversificação das aulas.

Baseado nos pressupostos teóricos de que a alfabetização deve ocorrer integrada e indissociada do letramento, o programa justifica sua preocupação com a formação de leitores. Desse modo, um dos eixos estabelecidos pelo Paic é o de Formação do leitor, disponibilizando, para as salas de aula, acervo literário, desde a educação infantil até o 2º ano, bem como suportes de leitura para a criação dos cantinhos de leitura e oficinas de dinamização. Para envolver os professores no hábito de leitura, foi criada a revista trimestral denominada *Pense!*, composta por resenhas literárias, artigos, relatos de experiências bem-sucedidas do Paic, entrevistas, cultura, lazer etc. Com o intuito de fomentar ainda mais a leitura, foram criados os clubes de leituras em todos os municípios, com encontros entre professores e comunidade escolar para compartilhar leituras de textos, saraus de poesia, entrevistas com autores, contação de histórias etc.

A educação infantil foi uma etapa também contemplada no programa por considerarem ser o “primeiro elo” com a “cultura letrada” e indispensável na preparação para a alfabetização que, conforme a Seduc (2012), será consolidada nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, os municípios receberam apoio na implementação de políticas de educação infantil que visam à formação, ampliação de vagas e elaboração de propostas pedagógicas.

Para as formações que ocorriam mensalmente, diferentes conteúdos foram abordados sempre contemplando a função de educar e cuidar. Na elaboração das propostas pedagógicas municipais, a Seduc criou, em parceria com o MEC, o documento denominado *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, que serviu de base para os municípios. Colaborando com a ampliação de vagas, o Governo Estadual buscou o financiamento no valor de R\$ 120 milhões com o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e construiu, no regime de colaboração com os municípios, centros de educação infantil. De acordo com a Seduc (2012), os professores do 1º ano já sentiam os reflexos positivos nas crianças que ingressavam no ensino fundamental, pois elas chegavam já familiarizadas com o “universo da leitura” e ansiosas para aprender a escrever.

Diante dos resultados positivos na alfabetização constatados pela avaliação em larga escala, e encerrada a primeira fase do Paic, no ano de 2011, a Seduc viu a necessidade de prosseguir com as ações incidindo também em outras aprendizagens importantes, como a Matemática. Assim, com apoio do Governo Estadual, as ações do programa passaram a contemplar as turmas, desde a educação infantil até o fim do ensino fundamental I, o 5º ano. Essa também foi uma expectativa apresentada pelos municípios, alegando que a ruptura do programa interferiria no ritmo dos avanços na aprendizagem das crianças (SEDUC, 2012).

2.4 PAIC MAIS E MAIS PAIC: AMPLIAÇÃO DO PROGRAMA

A nova etapa foi denominada *Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC + 5)*.

No ano de 2009, de acordo com o *site* do programa disponibilizado pela Seduc, em Português, somente 10% dos alunos estavam no nível adequado e, em Matemática, 6,9%, o que é considerado um desafio ainda maior, trazendo a necessidade de prosseguir com o apoio aos municípios, fortalecendo a capacidade de gestão com foco na aprendizagem com vistas a atingir o nível adequado de aprendizagem para o ensino fundamental I. Diante disso, o Paic Mais surgiu propondo: mais apoio à gestão municipal; mais apoio à formação dos professores de 3ª, 4ª e 5ª séries em Língua Portuguesa e Matemática; mais Literatura; mais participação das famílias; mais reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização; e compromisso dos municípios. Segundo a Seduc,³⁰

O **PAIC MAIS** é a ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano de escolaridade. É mais cooperação do Governo do Estado do Ceará com os municípios em prol da aprendizagem dos alunos. Pois, os municípios precisam continuar avançando no sentido de melhorar os resultados do 5º ano que ainda são muito baixos.

Além disso, ainda de acordo com as informações contidas no site da Seduc sobre o programa, buscando atingir o público mais vulnerável e as crianças que não foram alfabetizadas até o 2º ano, a Seduc, em parceria com o Governo Federal, desenvolveu o *software* “Luz do saber” voltado para a alfabetização com atividades

³⁰ Encontramos as informações dessa etapa no site do programa acessível no endereço <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia> no dia 6/11/2018.

estruturadas que poderiam ser modificadas pelo professor de acordo com seu público-alvo.

Essa nova etapa teve início no mês de maio de 2011, quando os municípios foram convidados a aderir ao Paic+ e assinar uma nova agenda de compromissos proposta pelo Governo Estadual, que durou até o ano de 2015, quando, no governo de Camilo Santana (2015 a 2018), foi lançado o Mais Paic (Programa de Aprendizagem na Idade Certa), ampliando ainda mais o programa que, além de atender às turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, passou a atender também às turmas do 6º ao 9º ano, afirmando-se como política de continuidade do Paic.

Para aderir ao programa Mais Paic, o Governo Estadual estabeleceu metas a serem cumpridas pelos municípios no ano de 2018. São elas:

- Alcançar IDEB na rede pública de 5,0 em 2017
- Alcançar os seguintes resultados nos níveis de desempenho do SPAECE:
Pelo menos 25% dos estudantes no nível adequado e no máximo 44% nos níveis crítico e muito crítico em Língua Portuguesa
- Pelo menos 16% dos estudantes no nível adequado e no máximo 64% nos níveis crítico e muito crítico em Matemática
- Reduzir o abandono a 2,5%
- Reduzir a distorção idade/série a 25%
- Elevar para 85% a porcentagem de jovens que concluem o ensino fundamental aos 16 anos

Segundo os dados do Inep, o ensino da rede pública do Ceará melhorou significativamente nos anos iniciais do ensino fundamental por conta do Paic, saindo de um Ideb, em 2007, de 3,7, chegando, em 2015, a 5,7, o que ultrapassou a média nacional, que foi de 5,3. Já no Ensino Fundamental II, de acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, 75% dos estudantes cearenses na rede pública estavam entre os níveis muito crítico e crítico em Matemática e, aproximadamente, 60% em Português. Diante disso, o objetivo dessa etapa foi apoiar a aprendizagem dos alunos para que estivessem bem preparados para ingressar no ensino médio. Para tanto, segundo o Simec (2015),

O Mais PAIC tem como uma das ações mais importantes o apoio à formação de professores do EFII, além de fomentar a constituição de políticas para este segmento, com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimento e incentivo. Para isso, o programa constitui-se dos seguintes eixos: Formação de Professores e

Coordenadores Pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa; e Literatura e Formação do Leitor.

No que se refere ao eixo de Formação de professores e coordenadores, o objetivo foi aproximar a formação do cotidiano da escola, aprimorando os conhecimentos dos professores de Português e Matemática. O enfoque da formação dos coordenadores foi dado ao papel que desempenham de suporte à docência, como “articuladores e animadores” da vida escolar.

No eixo Gestão municipal, vários são os objetivos, mas todos eles estavam voltados a identificar e incentivar as boas práticas do município com o apoio técnico do Governo Estadual, entendendo que a formação desvinculada do fortalecimento da administração local pode não trazer as mudanças necessárias. Nessa perspectiva, o eixo contemplou: formação das equipes; assistência técnica em temas estruturantes das rotinas de gestão, apoio e articulação em relação aos projetos e recursos federais e, por fim, produção de material que os auxilie e oriente no dia a dia e na consolidação de uma gestão voltada ao aprendizado dos estudantes.

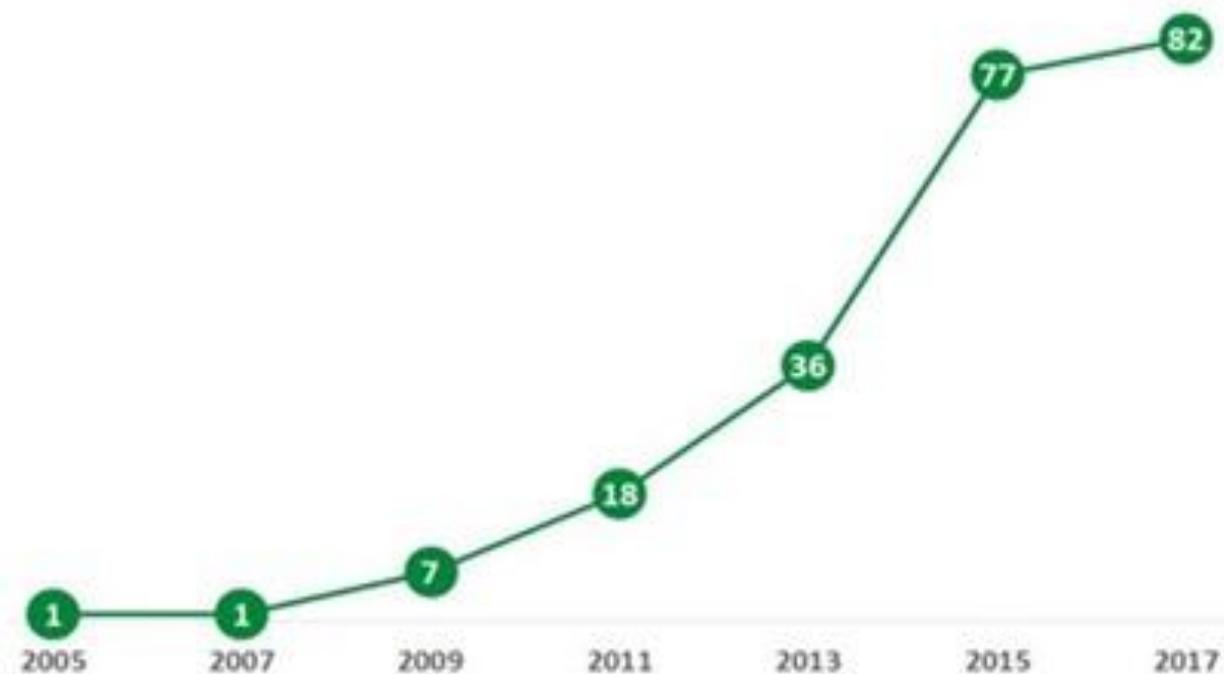
O eixo Avaliação externa foi ampliado tendo em vista a aprendizagem da língua portuguesa e da Matemática. A equipe da Seduc foi a responsável pelo acompanhamento das ações, com realização de seminários e oficinas para capacitação do corpo técnico-pedagógico das Secretarias de Educação e da crede. Os resultados das avaliações foram agregados em uma base de dados para a produção de relatórios, gerando, assim, uma base sólida para tomada de decisões, com vistas ao trabalho de intervenção pedagógica.

Por fim, o eixo Literatura e formação do leitor teve o objetivo de formar leitores na perspectiva do letramento literário, a partir da implementação e dinamização de acervos. Desse modo, usando a estratégia do ciclo de leitura, foram desenvolvidas atividades no contexto da área de Linguagens e Códigos e dentro das ações destinadas à literatura. Segundo Bravos e Freitas (2016, p. 9), “O Ciclo de Leitura é uma oportunidade onde professor se forma formando novos leitores, pois através da pedagogia do exemplo ele lê uma diversidade de gêneros com seus alunos, permitindo assim o “mergulho”, um deleite no universo literário”.

Todo esse trabalho foi elaborado por uma equipe específica formada pela Seduc. Para pensar e gerir o programa como Copem, foi necessária a contratação de especialistas nas áreas de Português e Matemática para estruturar o desenho do curso a ser ofertado com duração de um ano e meio. Também foram disponibilizados materiais pedagógicos impressos e em formato digital com as temáticas do curso e com as orientações didáticas para o trabalho na sala de aula e nas escolas, bem como um portal para os professores formadores com todo o conteúdo das formações, ficando a cargo da Seduc o acompanhamento do programa, distribuição de materiais, arranjo logístico para as formações e orientação dos profissionais especialistas.

Segundo Bravos e Freitas (2016, p. 11), a expansão do programa para as séries finais do ensino fundamental foi de grande relevância para o Estado, “[...] não somente para a elevação dos números e porcentagens das avaliações externas, mas também para o fortalecimento do ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma efetiva alfabetização”. Conforme os autores, o resultado desse trabalho colocou o Ceará na frente do resto do Brasil, conforme apresentado no gráfico abaixo elaborado e divulgado pela Seduc (2012).

Figura 10: Gráfico de número de escolas do Ceará dentre os 100 melhores resultados do Brasil Ideb



Fonte: MEC.³¹

Assim, conforme apresentado no gráfico, 82 das 100 melhores escolas estão no Ceará, atingindo, dessa maneira, um aumento de qualidade da educação de acordo com os critérios do Ideb. Contudo, consideramos importante explicitar que os resultados desse “avanço” estão fundamentados numa perspectiva de alfabetização tradicional que visa uma aprendizagem pré-determinada pelos padrões estabelecidos para os testes padronizados, e não caracterizam as reais capacidades dos sujeitos em relação à apropriação da leitura e da escrita e com a constituição de sujeitos históricos culturais. Sobre isso, Esteban (2012, p. 577 – 578) enfatiza que

A avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. Vista como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas estandardizadas, a avaliação fortalece a perspectiva classificatória, com seus matizes de exclusão e seletividade, e diminuiu a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos.

³¹ Disponível em: <http://thinkmovemake.com/2018/09/05/1535/ceara-e-destaque-no-ideb-e-sobral->

Desse modo, em nossa perspectiva, consideramos que esse processo de avaliação é de natureza restrita, reducionista e não pode oferecer subsídios aos professores no direcionamento em frente as suas demandas de trabalho pedagógico.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PAIC

Neste capítulo, analisaremos os aportes teóricos que fundamentam a Proposta Didática do Paic. Neste percurso, vale lembrar que a nossa opção teórica está pautada na perspectiva bakhtiniana de linguagem por tratá-la como uma produção eminentemente humana que se manifesta nos textos/documentos. Dessa maneira, considerando os textos contidos na proposta como enunciados plenos de significados, nossas análises partirão de uma perspectiva dialógica com as vozes e os sentidos propostos pelos pressupostos num posicionamento não de oposição, mas ativo e responsivo, permitindo-nos expor nossas contrapalavras a partir do que buscamos nos documentos.

Para iniciar nossas análises, trouxemos para este texto o diagrama construído por Simonetti (2016) que sintetiza a proposta didática. Em seguida, buscamos compreender, nos capítulos seguintes, as bases que sustentam os elementos que a compõem. Neste capítulo, nossa intenção foi analisar a concepção teórica de alfabetizar letrando e de língua portuguesa.

Figura 11: Desenho didático da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando



Fonte: *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, 2016, p. 22.

3.1 ALFABETIZAR LETRANDO

Os pressupostos teóricos que sustentam o ensino difundido pelo Paic assentam-se em alfabetizar letrando, tendo como bases teóricas os pesquisadores Magda Becker Soares e Artur Gomes de Moraes. A autora inicia seu texto com fundamento nas ideias de Soares (2003), afirmando que a alfabetização e o letramento envolvem diferentes “facetas”, como a linguística, sociolinguística, psicolinguística e a psicológica, condicionadas por fatores socioculturais, econômicos e políticos. Por isso, são termos complexos que precisam ser distinguidos, porque o

[...] conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele [...] (SOARES, 2003, p. 90, apud SIMONETTI, 2016, p. 14).

Nesse contexto, vemos que a autora assume, na proposta didática, a proposição de Soares (2003) e, dessa forma, diferencia os conceitos de alfabetização e letramento, ou seja, em sua opinião, são processos independentes, mas também interdependentes. Diante disso, diz que, quando o professor compreende a especificidade de cada termo sem separá-los, os alunos aprendem a ler e escrever “com melhor qualidade”. Isso significa, segundo Simonetti (2016), que o programa se desenvolve considerando que a alfabetização ocorrerá por meio de práticas sociais de leitura e escrita, por atividades de letramento, e este, por sua vez, no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Por isso a autora ressalta que, para que a criança entenda “[...] o sistema de escrita em línguas de base fonética e ortográfica, como a nossa, precisa compreender a relação grafema-fonema” (SIMONETTI, 2016, p. 15). Nesse ensejo, novamente traz Soares (2003) para afirmar que é necessário se apropriar do sistema de escrita alfabético por meio da

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003, apud SIMONETTI, 2016, p. 15).

Tais aspectos enfatizam a natureza linguística da alfabetização, especificamente, o fonético e o fonológico.

Sobre o termo letramento, já discutimos, no Capítulo 2, item 2.2 desta tese, quando tratamos de conceitos de alfabetização e, nesse contexto, destacamos os trabalhos de Magda Becker Soares na elaboração do termo letramento, em seus artigos *As muitas facetas da alfabetização (1985)* e *Letramento e alfabetização: as muitas facetas (2003)*, entre outros textos de outros autores que desenvolvem pesquisas sobre a alfabetização em âmbito nacional e mundial. No entanto, faz-se necessário abordar alguns aspectos apontados por Gontijo (2014), em seu livro *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*, no qual discute o que pode representar a adoção da perspectiva do letramento como política pública oficial para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Com essa finalidade, a autora analisa o relatório denominado *Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: novos caminhos (2007)*, produzido pelo Grupo de Trabalho³² constituído pela Câmara dos Deputados. Esse relatório, a partir do que têm defendido os participantes, aponta caminhos para a alfabetização nacional em supostas evidências científicas, sobretudo em pesquisas desenvolvidas em outros países, notadamente nos Estado Unidos. Como aponta Gontijo (2014), o relatório indica a necessidade de privilegiar processos de codificação e decodificação na alfabetização infantil e, por isso, recomenda a adoção de métodos fônicos como mais apropriados para desenvolver essas capacidades.

As recomendações do Grupo de Trabalho são fundamentadas em críticas elaboradas ao construtivismo no campo da alfabetização. Contudo, conforme salienta a autora, em que pesem as diferenças nos modos como pensam a atividade das crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, a concepção de

³²Grupo de trabalho constituído pela Câmara dos Deputados no seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, constituído por Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso Martins (Brasil), Jean Emile Gombert (França), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil-coordenador do relatório e diretor _ presidente do Instituto Alfa e Beto - IAB), José Carlos Junca de Moraes (Portugal – professor e diretor d Unesco), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra) (GONTIJO, 2014).

linguagem, que orienta as teorizações construtivistas e as proposições desse grupo, é a mesma. Por isso as críticas do grupo de trabalho ao construtivismo devem ser pensadas considerando o modo como deve ocorrer o processo de aprendizagem, pois estes se diferenciam. Enquanto, para o grupo de trabalho, a aprendizagem ocorre a partir de um ensino sistemático e explícito da codificação e decodificação, para o construtivismo, a aprendizagem dessas relações (codificação e decodificação) deve ser ensinada acidentalmente,

Conforme aponta Gontijo (2014, p. 41):

A primeira resposta de que tenho conhecimento sobre as proposições do GT constituído pela Câmara de Educação e Cultura é elaborada pela pesquisadora Magda Becker Soares, professora emérita da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A resposta foi veiculada no texto intitulado *Alfabetização e letramento: as muitas facetas*. Assim, segundo a autora, Soares (2003), ao discutir questões relativas à alfabetização e ao letramento, acaba por conciliar o conceito de alfabetização proposto pelo Grupo de Trabalho com o conceito de letramento, defendendo que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, 2003, p. 14, apud SIMONETTI, 2016, p. 14).

Desse modo, o conceito de letramento seria necessário para evitar a redução da alfabetização aos aspectos fonéticos e fonológicos, como proposto pelo Grupo de Trabalho. Contudo, ao adotar a perspectiva do letramento e propor sua articulação com o conceito de alfabetização, Soares (2003) esquece que o segundo está relacionado com o conceito de alfabetização funcional, cuja finalidade é formar pessoas adaptadas aos interesses do mercado.

Segundo Gontijo (2014), com relação ao construtivismo, erroneamente, Soares (2003) também acredita, como os participantes do Grupo de Trabalho, que:

[...] o construtivismo, ao privilegiar os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica. Dessa maneira, reforça a necessidade de reconhecimento das especificidades da alfabetização [...] e desta acontecer em contextos de letramento [...] (GONTIJO, 2014, p. 47-48).

Com relação à tese defendida por Soares (2003) de que o fracasso escolar e o baixo nível de alfabetização decorrem da excessiva perda da especificidade da alfabetização, Gontijo (2014) argumenta que isso não é decorrente apenas do construtivismo que, mesmo pensando nas capacidades das crianças de construir ou elaborar hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito, como mencionado, também não deixou de privilegiar esses aspectos, e que, historicamente, os métodos de ensino (de marcha analítica ou sintética) adotados no Brasil para ensinar a ler e a escrever sempre privilegiaram o ensino das unidades menores da língua, portanto, os aspectos fonéticos e fonológicos.

Diante disso, Gontijo (2014) pesquisou artigos apresentados no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 2003 a 2007, por considerar que esse é um espaço importante de divulgação de pesquisas de mestrado e doutorado no âmbito nacional. A partir das análises dos textos apresentados, concluiu que eles indicam que não houve perda da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do código escrito assinalado por Soares (2003) e considerada por Simonetti (2016), pelo contrário, apontam para a continuidade de práticas de alfabetização baseadas em modelos tradicionais.

Simonetti (2016), na linha do que é defendido por Soares (2003), afirma a necessidade de as crianças compreenderem a relação grafema-fonema para o entendimento de que uma língua como a nossa, que tem base fonética e ortográfica. Assim, citando Soares (2003, p. 13), a autora acredita que é indispensável que o professor atente para as especificidades do sistema alfabético e para o desenvolvimento da

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SIMONETTI, 2016, p. 15).

Esse posicionamento evidencia que os textos, tomados no letramento como instrumentos sociais, são trabalhados a fim de desenvolver habilidades de análise fonológica e a competência de codificar e decodificar a serem alcançadas pelas crianças.

Notamos que a proposta prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências. Em suas análises, Costa (2017) identificou que a noção de habilidades se respalda nos estudos de Phillippe Perrenoud (1999), tendo como base uma concepção inatista de sujeito que trata o aprendizado como resultado de treinamento. De acordo com Costa (2017), esses termos influenciam os objetivos pedagógicos que passam a ser considerados como “níveis de conhecimento desejáveis”. Segundo a autora:

Essa corrente pedagógica baseia-se na perspectiva construtivista, cujo lema é ‘aprender a aprender’, reforçando assim a teoria do capital humano. Conforme essa perspectiva, o sujeito constrói seu próprio conhecimento por meio da interação com o objeto. Essa visão de aprendizagem minimiza o ensino, a mediação qualificada do professor, os objetivos reais da educação e da escola de proporcionar a apropriação de conhecimentos científicos socialmente produzidos pela humanidade (COSTA, 2017, p. 30).

Continuando, Simonetti (2016) dialoga com Moraes (2004) concordando com suas reflexões apresentadas no texto intitulado *Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética: como ver esta relação quando desejamos alfabetizar numa perspectiva do letramento?* que propõe aliar um ensino sistemático da notação alfabética desvendando dois enigmas: “[...] descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações” (MORAES 2004 p. 13). Trata-se, portanto, “[...] de desenvolver habilidade de análise fonológica que está intrínseca ao exercício de reflexão metalingüística” (MORAES, 2004, p.26).

No mesmo texto, o referido autor assenta-se no conceito de letramento elaborado por Soares (1998), qual seja, a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam, e justifica sua escolha por ser essa a concepção que regula o ensino da alfabetização nos documentos nacionais. Assim, considerando que, nessa concepção, a aprendizagem da escrita alfabética se distingue do uso e produção de linguagem, questiona:

Como conciliar tais prioridades com as evidências acumuladas nas últimas décadas, de que para aprender o sistema de notação alfabética o indivíduo precisa desenvolver habilidades de análise fonológica (phonological awareness, em inglês)? Como não abandonar uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento e, ao mesmo tempo, ajudar os aprendizes a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras de nossa língua, a fim de que possam se apropriar da escrita alfabética? (MORAES, 2004, p. 23).

A partir dessas considerações, o autor afirma então ser importante o desenvolvimento de habilidades de análise fonológica para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Enfatiza que práticas reais de leitura e produção de textos na escola devem ser asseguradas a fim de atender a uma determinada finalidade. Nesse sentido, assinala: “Nada de usar textos como pretextos para ensinar letras ou sílabas soltas” (MORAES, 2004, p. 25).

Assim, segundo Moraes (2004, p. 26 - 27):

Se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria estas notações [...] não basta conviver com textos [...] é preciso olhar para o interior destes e dissecar as palavras [...] exercer uma reflexão metalingüística [...] que as crianças possam manipular/montar/desmontar palavras, observando suas propriedades.

Essas declarações do autor nos levaram a alguns questionamentos: se ler não é decodificar, como, então, assentar-se na perspectiva do letramento, se Soares (2003) faz distinção entre os conceitos de letramento e alfabetização, sendo o segundo termo definido por ela como o trabalho de codificação e decodificação da leitura e da escrita? Como propor atividades de “manipular/montar/desmontar palavras”, se afirmar que o texto não pode ser usado como pretexto para ensinar letras ou sílabas soltas por meio das quais se trabalhariam as unidades fonológicas da língua, deixando em segundo plano um trabalho significativo? Até que ponto o texto, escrito para atender a uma finalidade, como afirmado pelo autor, faz parte dessa tendência teórica?

Finalizando, Moraes (2004, p. 28), inspirado em Vigotski, afirma que, se a escrita é uma criação cultural, os membros mais experientes devem auxiliar as crianças “[...] a

prestar atenção/brincar/refletir sobre os pedaços sonoros das palavras”. Entretanto, vale lembrar que o autor citado por Moraes (2004) tem suas postulações no campo da Psicologia Histórico-Cultural. Isso significa que o ensino das unidades menores, como é proposto por Moraes, não coaduna com o posicionamento de Vigotski, pois, para esse pesquisador, o ensino da escrita não ocorre de modo mecânico, que exige apenas habilidades motoras para associar as letras aos seus respectivos sons. A escrita, para ele, antes de tudo, deve ser ligada à vida, ter significado e, nesse processo, a consciência da estrutura fônica das palavras ocorre enquanto as crianças estão escrevendo textos com a finalidade de comunicação. Nesse processo de escrita, a criança toma “[...] conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente em signo”(VIGOTSKI, 2001, p. 231, apud GONTIJO, 2008, p. 16).

Vigotski não considera primordial a linguagem oral nem tampouco o desenvolvimento da consciência fonológica para a apropriação da linguagem. Para ele, “[...] é apenas a execução de uma reação ante um sinal sonoro, como ocorre nos animais. No ser humano, ela possui um caráter essencialmente ativo” (TULESKI; EIDT, 2017, p. 43), numa perspectiva histórica e dialética, isto é, provocada pela relação do sujeito com sua vida social mediada pelos signos da cultura. Assim,

[...] durante o processo de evolução da escrita nas crianças, as estruturas para pensar a fala não estariam na escrita e nem mesmo existiriam previamente nos sujeitos, mas resultariam da ação desses sobre os objetos durante o processo evolutivo e na interação com a escrita. Nesse sentido, as estruturas lógicas que são instrumentos para pensar a linguagem oral e a linguagem escrita se constituem na interação do sujeito (criança) com o objeto (escrita) (GONTIJO, 2008, p. 141).

Isso significa que é no exercício da escrita, marcada pela funcionalidade, subjetividade dos interlocutores e suas relações com o mundo real, que as crianças serão conduzidas a apropriar-se do conhecimento do sistema de escrita alfabética, incluindo a relação entre sons e letras, tendo, nesse processo, a mediação qualificada do professor como fator determinante do resultado final.

Encerrando os pressupostos teóricos sobre a proposta de alfabetizar letrando, Simonetti (2016, p. 16) afirma que o professor deve entender como os alunos fazem para desvendar dois enigmas, quais sejam:

ENIGMA I - desvendar, dissecando as palavras em reflexão metalinguística, que a escrita representa os sons da fala: as letras/grafemas sonorizam-se em fonemas. Dizendo de outra forma: as letras/grafemas são signos gráficos, mas são lidas como signos sonoros. As letras são sonorizadas como notas musicais.

ENIGMA II - desvendar, dissecando as palavras em reflexão metalinguística, como as letras/grafemas organizam-se nas palavras para representar os sons da fala/fonemas.

Diante disso, fundamentada nos estudos da psicolinguística, a autora justifica esse percurso como necessário devido aos dois sentidos dados ao termo metalinguística. Para sustentar o uso do termo, ela se respalda nos pressupostos teóricos de Artur Moraes, Ana Teberosky e Nuria Ribeira (2010) apresentados no artigo *Terminologia metalinguística em livros de alfabetização usados no Brasil, na França e em Catalunha*.

O objetivo do texto apresentado pelos autores foi investigar a frequência, a diversidade e a progressão no uso de terminologia metalinguística em livros de alfabetização nesses países, por entenderem que esse é um instrumento importante na determinação do currículo escolar. A análise foi realizada considerando a linguagem e a metalinguagem, o que classificaram de “dupla visão”, porque, concordando com Andrew (1999), eles afirmam que a linguagem é ensinada por meio da linguagem.

Para analisar os aspectos linguísticos dos manuais dos livros didáticos como proposto por eles, os autores trazem os aspectos metalinguísticos a partir da definição de Gombert (2003) e Lucy (1993). De acordo com o primeiro, a partícula “meta” possui dois significados, considerando a linguística e a psicologia. Na linguística, “[...] tende a assumir o sentido de ‘usar a linguagem para falar da linguagem’, isto é, como ‘metalinguagem’. Quando está implicada a linguagem como sistema, se costuma usar o conceito de *linguagem reflexiva*” (MORAES; TEBEROSKY; RIBEIRA, 2010, p. 53).

Para a segunda, a partícula meta é a “[...] capacidade da linguagem para representar sua própria estrutura e uso”. A *metalinguagem* é tomada, então, como a “[...] terminologia específica para falar da linguagem” (MORAES; TEBEROSKY; RIBEIRA, 2010, p. 53).

Já em psicologia, segundo os autores, usa-se mais o termo “metalinguístico”. O prefixo “meta” significa o conhecimento do sujeito sobre seu próprio conhecimento que, neste caso, se denomina “consciência metalinguística”.

Conforme essas colocações, Simonetti (2016) apresenta, segundo esses autores, o uso do termo metalinguística de acordo com a psicolinguística. Nesse entendimento, na psicolinguística, esse termo tem dois sentidos: restrito e amplo. O primeiro se refere à capacidade da linguagem para falar da linguagem por conta da possibilidade da “auto-referência da língua”; e, no sentido amplo, reporta-se à capacidade reflexiva de examinar a linguagem em diferentes níveis, “[...] segundo as unidades linguísticas sobre as quais o sujeito opera sua reflexão: fonêmicas, fonológicas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas” (MORAES; TEBEROSKY; RIBEIRA, 2010, p. 54).

Desse modo, podemos empreender que Simonetti (2016) confirma que a proposta do programa se assenta nos pressupostos da psicolinguística propagados pela psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Isso se confirma no anúncio dessas autoras, quando afirmam:

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35).

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é analisar a proposta didática do programa, torna-se importante apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que fundamenta o Paic.

Essa teoria se propagou na década de 1980 e teve como objetivo atender o processo de redemocratização do país. Provocou mudanças no campo da alfabetização. Foi uma pesquisa experimental realizada em Buenos Aires e utilizou, como base teórica, os pressupostos “[...] da teoria lingüística de Avram Noam Chomsky³³ e da Psicogenética de Jean Piaget [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23).

Para elas, as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever era uma questão de construção do conhecimento por parte da criança que aprende durante a interação com o objeto de ensino que, no caso, é a língua escrita. Nesse processo é que ela, levantando hipótese, testando, construindo e reconstruindo chega à compreensão, o que as autoras chamaram de base alfabética da língua escrita, ou seja, alcançar o nível alfabético. Assim, quando a criança já consegue fazer a correspondência fonema/grafema, ela está alfabetizada. A partir desse pensamento, o objetivo do estudo foi entender quais hipóteses as crianças constroem quando relacionam o oral e o escrito. Para tanto, seria necessário, durante o ato de escrever, levar a criança a “[...] tomar consciência de um conhecimento que já tem, porém, sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Diante disso, a língua escrita é compreendida pelas autoras como sistema de representação que ocorre a partir da interação da criança com a escrita. Desse modo, para elas

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22).

Essa compreensão da aprendizagem da língua escrita construída pelo sujeito na interação imediata com o objeto está ancorada nos pressupostos piagetianos, que é de natureza biologizante, na qual o indivíduo desenvolve o aprendizado da leitura e

³³ Principal representante do modelo psicolinguístico da leitura e da gramática gerativo transformacional.

escrita seguindo etapas. Partindo desse princípio, Becalli (2014, p. 77) afirma que, nessa concepção,

[...] postulou-se uma noção de sujeito universal, pois todos os indivíduos, independentemente das variáveis sócio-históricas, passam pelo mesmo processo de assimilação do conhecimento que se realiza pela relação entre sujeito e objeto, visto que o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto; ele é construído pelo sujeito na interação imediata com o objeto.

Essa concepção de sujeito não coaduna com a nossa concepção que está sustentada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, que propôs uma psicologia que se diferenciava da de sua época, denominando-a de psicologia “instrumental”, “cultural” ou “histórica” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 26).

‘Instrumental’ se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas [...] que incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa [...] e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento [...] ‘cultural’ envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza e que a criança pequena dispõe para dominar tarefas [...] o elemento ‘histórico’ se funde ao cultural que foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 26).

Nesse contexto, a concepção histórico-cultural se diferencia da concepção biológica piagetiana que considera a interação como categoria necessária no papel das relações entre sujeito e objeto. Na concepção histórico-cultural, para que ocorram as modificações nos sujeitos, é necessário considerar o conceito de mediação construído por ele. Segundo Gontijo, (2007, p. 16), para esse autor

As crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações com as outras pessoas no decorrer de sua vida. Vigotski diz que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos.

Nessa direção, o conhecimento se dá pelas relações estabelecidas com outros sujeitos e com suas redes de conhecimentos num determinado contexto social.

Ainda seguindo com as reflexões da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, para que as crianças entendam como a língua funciona, é preciso que compreendam que a língua escrita representa fonemas que compõem as palavras e, nesse processo de fonetização da escrita, as crianças elaboram três hipóteses: hipótese silábica,

hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. Isto é, a criança aprendiz da leitura e da escrita é um sujeito ativo, que aprende, que elabora hipóteses e constrói o conhecimento, fator que, para elas, é um avanço em relação às concepções que subjazem aos antigos métodos, nos quais há

[...] uma imagem empobrecida da escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu [...] (FERREIRO, 1985, p. 17).

Vale destacar que, considerando que, nessa abordagem, a base adotada é genética, quando as autoras indicam estágios evolutivos de desenvolvimento da escrita nas crianças, elas afirmam que eles são lineares e que todas as crianças passarão pelos mesmos níveis, de forma independente da sua cultura e das relações sociais que estabelecem com os outros, ou seja, são abstraídas das condições materiais e humanas. Conforme as autoras:

Os estímulos não atuam diretamente sobre os sujeitos, mas [...] são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito [...] e neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo [...], e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 21, apud GONTIJO, 2002, p. 7).

Isso significa que “[...] negligenciam o caráter mediado das atividades cognitivas que se formam nas crianças durante o desenvolvimento da leitura e da escrita” (GONTIJO, 2002, p. 15), ou seja, mecanismos de caráter biológico (assimilação e acomodação), que também existem em outras espécies, na visão das autoras, seriam os principais responsáveis pelo processo de elaboração do conhecimento. Portanto, o Paic enfatiza a dimensão psicolinguística do processo de ensino-aprendizagem como base do programa.

3.2 O MODELO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PAIC

Em relação aos pressupostos teóricos de língua portuguesa materializados na proposta do Paic, Simonetti (2016) inicia seu texto com uma citação da concepção

teórica de língua do Pró-letramento, que considera a interação verbal, de textos ou discursos, falados ou escritos, e esclarece que “[...] esse sistema depende da interlocução (inter + locução = ação lingüística) entre os sujeitos” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008 p. 9, apud SIMONETTI, 2016, p. 19). Nesse contexto, a interação verbal depende da interlocução que, nesse caso, se refere a procedimentos condicionados pela consciência do sujeito, e não ligados ao seu conteúdo vivencial. O ensino da língua se apoia na “[...] enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva [...] dado último e o ponto de partida da reflexão lingüística” (BAKHTIN, 2010, p. 102).

Nesse contexto, Simonetti (2016) traz uma citação da pesquisa realizada pelas autoras Goulart e Wilson (2013, p.22)³⁴em que elas assinalam:

[...] que relações podemos estabelecer entre a concepção de linguagem e os processos de alfabetização? Que tipo de reflexão as crianças realizam no processo de aprender a modalidade escrita verbal? Consideramos simplista a idéia que as crianças aprendem a escrever seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras) e à explicitação de conhecimentos como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades lingüísticas como a sílaba e seus diferentes padrões, e à formação de palavras, sem que com isso neguemos a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita (GOULART; GONÇALVES, 2013, p.22, apud SIMONETTI, 2016, p. 19).

Entretanto, a citação das autoras vem na direção de justificar o objetivo do trabalho que é focalizar aspectos do processo de alfabetização, destacando evidências de estratégias semióticas utilizadas por crianças, visando a contribuir tanto para a melhor compreensão de como elas aprendem a escrever e como os professores podem formular propostas de alfabetização, tendo como ponto de partida a concepção de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, que tem sua base filosófica integrada “[...] a uma semiologia em que sua marca distintiva é o tratamento simbólico e ideológico da realidade político-social com base em Bakhtin” (GOULART; GONÇALVES; 2013, p.20), o que se diferencia da proposta do Pró-letramento que tem como base a perspectiva do construtivismo.

³⁴ Na *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*, a autora traz, como autores dessa citação, Goulart e Wilson (2013, p. 22) do livro *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. No entanto as autoras citadas são organizadoras do livro e, as autoras da citação são Goulart e Gonçalves, presentes no primeiro capítulo do livro, denominado *Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita*.

Desse modo, as autoras, quando afirmam a importância do ensino alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras), a importância da compreensão da distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas, como a sílaba e seus diferentes padrões na formação de palavras, afirmam levando em consideração a teoria bakhtiniana.

Por isso, consideramos difícil a aproximação do trabalho dessas autoras com a proposta do Paic, principalmente porque o Paic privilegia, no processo de evolução da escrita, as relações entre unidades da fala e unidades da escrita, ou seja, unidades fonológicas e lexicais (unidades da língua), tomando como base frases e palavras descontextualizadas, demonstrando que suas bases teóricas são buscadas na linguística estruturalista cujos pressupostos foram criticados por Bakhtin.

Além dessas autoras, para explicar o que ela denomina de paradoxo da língua, Simonetti (2016) cita também um trecho que afirma ser do autor João Wanderley Geraldi(1993), de seu livro *Portos de passagem*, o que não podemos confirmar, pois não possui página e a citação não se encontra nas referências do material. No entanto, vale trazer a citação e refletirmos sobre ela:

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (GERALDI, 1993).

Considerando a concepção de linguagem desse autor, o trecho acima demonstra ser uma paráfrase de uma parte do livro citado, isso porque, nessa citação, a autora escreve que a língua é “[...] uma estrutura suficientemente fechada que *não admite transgressões* [...]” (SIMONETTI, 2016, p. 19, grifo nosso), o que pressupõe uma compreensão inflexível, previsível e autoritária em relação ao seu uso, mas esse entendimento não dialoga com o discurso do autor do livro *Portos de passagens*.

Baseando-se nos pressupostos desse autor, é importante esclarecer que, em sua perspectiva, a língua possui estabilidade, mas também muda ao longo da história. Assim, é necessário pensar o ensino da língua portuguesa atrelado à linguagem, ou seja, na interlocução entendida por ele como “[...] espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos [...] que só tem [...] consistência enquanto ‘real’ na singularidade do momento em que se enuncia” (GERALDI, 2003, p. 5) e, por ser singular, é um campo “movediço”, porque depende do tempo, contexto social, histórico e acontecimentos pelos quais a língua se constitui, pois

[...] o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução [...] se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua disponível como código disponível, não haveria construção de sentidos (e por isso seriam desnecessários fenômenos linguísticos empiricamente tão constantes como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido etc); se a cada fala construíssemos m sistema de expressões, não haveria história (GERALDI, 2003, p. 9 - 10).

Em fase dessas considerações, podemos compreender, então, que, o ensino e as atividades com a língua portuguesa não ocorrem separados das condições materiais humanas que subjazem do convívio social. Isso se explica porque

[...] os falantes trabalham continuamente a relação entre a língua e os mais diversos sistemas de referência existentes, aumentando a potencialidade significativa dos recursos expressivos, ao mesmo tempo, se necessário, estes também são ampliados ou modificados (POSSENTI, 1998,p. 69, apud GERALDI, 2003, p. 15).

Finalizando a concepção de Língua Portuguesa do programa, Simonetti (2016) reafirma que, para o trabalho de alfabetizar e letrar, é preciso recorrer aos estudos da linguística como a “ciência da língua”. Pensando na complexidade e abrangência em suas dimensões “[...] fonética, fonológica, morfológica, sintaxe, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolinguística e/ou psicolinguística, [...]” (SIMONETTI, 2016, p. 19), ela elege a dimensão dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin (sociolinguística), e a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (psicolinguística) como base teórica. Isso porque, segundo a autora, esses autores “[...] esclarecem pontos fundamentais na apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento” (SIMONETTI, 2016, p. 20).

Para justificar sua predileção pela dimensão dialógica de Bakhtin, a autora afirma que, segundo ele, na prática social humana, a estrutura formal da língua não é suficiente, por isso, conforme a autora, Bakhtin (2010) “[...] reconhece que as regras da língua existem e que as relações lógicas da língua são presentes e necessárias, mas seu domínio é limitado, pois os aspectos linguísticos do enunciado não se restringem apenas às relações lógicas da língua” (SIMONETTI, 2016, p. 20).

Ela continua a discussão afirmando que, ainda de acordo com Bakhtin (2010), “[...] toda relação dialógica é uma relação de sentidos, assim fazendo-se necessário o código e o sentido [...]” (SIMONETTI, 2016, p. 20). Ela entende, então, que, para esse autor, não é suficiente se apropriar da estrutura formal da língua, e também a alfabetização não se resume a codificar e decodificar, o que colabora para pensar a proposta pedagógica do programa na perspectiva de alfabetizar letrando.

A partir dessas enunciações, vimos que a forma como a autora define a língua se afasta da concepção de linguagem defendida por Bakhtin e se liga à ideia do que esse autor chama de língua “[...] *morta-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão linguística” (BAKHTIN, 2010, p. 120, grifos do autor). Isso porque, para Bakhtin, quando usamos a língua, participamos de um processo contínuo de transformações linguísticas difícil de registrar. Não se trata de um sistema imutável e incontestável de normas fixas, mas de um sistema de regras fluidas como a vida, vinculado a um contexto real no qual foi produzido e que considera a dimensão dialógica e ideológica. Pensamento diferente do filólogo linguista que a desvincula

[...] dessa esfera real, apreende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 101).

Segundo ele, para o usuário da língua, importa que a forma linguística seja adequada a um determinado contexto, tornando-a um signo adequado às condições daquele contexto. Isso significa que, para o locutor, a forma linguística ganha

importância, não como sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas como signo variável e flexível, pois,

[...] na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 2010, p. 98).

O foco então é a compreensão ativa vinculada à realidade que a circunda. Recorrer aos estudos da lingüística como ciência da língua para alfabetizar e letrar, que é a proposta da autora, assenta-se numa estrutura de linguagem externa à natureza humana que tem como objeto uma língua morta que “[...] não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua” (BAKHTIN, 2010, p. 94), sem qualquer referência à enunciação concreta e, por isso, não pode servir de base para a compreensão dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos.

A perspectiva lingüística vista dessa forma foi denominada por Bakhtin (2010, p. 33) como objetivismo abstrato, resultante de uma análise composta “[...] por elementos abstratamente isolados das unidades reais da cadeia verbal, das enunciações”, tendo como base as categorias da palavra estrangeira, quais sejam:

1. Nas formas lingüísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável.
2. O abstrato prevalece sobre o concreto.
3. O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica.
4. As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto.
5. A reificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da fala.
6. Univocidade da palavra mais do que polissemia e pluralência vivas.
7. Representação da linguagem como produto acabado, que se transmite de geração a geração.
8. Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua (BAKHTIN, 2010, p. 103).

Tais categorias servem de base, prática e teórica, para o estudo das línguas mortas, que foram adotadas pela lingüística “[...] como instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar a língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 103). Diante de tudo isso, Bakhtin, então, propõe um modo de estudo da linguagem adequado à realidade concreta da linguagem que se constitui num processo ininterrupto de evolução. Assim, o ensino das relações sons e letras e letras e sons ocorre não somente na

dimensão linguística, mas também na dimensão discursiva. Sobre isso, Godinho diz (2017, p. 100):

[...] ao focar a linguagem não como uma entidade isolada que pode ser simplesmente decomposta, Bakhtin a traz num prisma discursivo e enunciativo, uma vez que o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Assim, podemos afirmar que o ensino e a aprendizagem da linguagem não pode ser a palavra solta deslocada do seu contexto de produção e, muito menos, a partir de divisões abstratas, direção na qual delinearemos nossas análises.

Sobre a base teórica da psicogênese da língua escrita que Simonetti (2016) também traz para guiar teoricamente o ensino da língua portuguesa do programa, ela afirma que, assim como Bakhtin, também Emilia Ferreiro e Ana Teberosky esclarecem pontos fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento. Isso porque, segundo essas autoras, enquanto a criança formula hipóteses para apropriar-se do sistema alfabético, nesse percurso, ela reinventa-o, o que serve de pistas para o trabalho do professor, fazendo da alfabetização um processo conceitual que não se reduz à “codificação e decodificação da relação grafema-fonema”.

Com base nas teorizações das autoras, compreendemos que, apesar de criticarem os métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos e analíticos) e apontarem para uma concepção de criança como construtora de conhecimentos (sujeito cognoscente), o que poderia aproximar suas ideias do pensamento ou da concepção de linguagem bakhtiniana, consideramos difícil tal aproximação. Primeiro, porque, baseadas na linguística estruturalista, as autoras privilegiam, no processo de evolução da escrita, as relações entre unidades da fala e unidades da escrita, tomando como base frases e palavras descontextualizadas, privilegiando as unidades fonológicas e lexicais (unidades da língua), pressupostos criticados por Bakhtin conforme apresentamos.

Em segundo lugar, porque as autoras preconizam que a apropriação da língua escrita pela criança resulta de uma atividade individual passando por etapas que

evoluem até chegar à escrita alfabética. Já na perspectiva de linguagem bakhtiniana, a apropriação da linguagem escrita está vinculada às interações sociais que ocorrem entre os sujeitos participantes do diálogo, ou seja, escrever significa produzir enunciados a partir das relações sociais em eventos reais de comunicação.

Para ele, a constituição da linguagem não pode ser pensada longe da constituição histórica, cultural e social do sujeito, o que pressupõe que a apropriação da linguagem oral e escrita não ocorre linearmente, visto que a história e a cultura das crianças são diferentes. Também não é decorrente somente do contato do sujeito com o objeto de conhecimento (no caso, a linguagem escrita), mas ocorre como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2010, p.127, grifos do autor), a partir das práticas sociais humanas que acontecem de modo singular em cada sujeito, mesmo estando todos em um mesmo contexto de diálogo.

Assim, tratar das questões que envolvem o processo de alfabetização significa pensar em seus diferentes contextos e nas relações humanas que neles ocorrem, pois os sujeitos se constituem como autores/produtores de discursos na medida em que interagem com os outros, isto é, os enunciados são determinados pelas relações sociais entre os sujeitos participantes do diálogo. Sobre isso, Gontijo (2008, p. 27) afirma:

[...] diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou crianças) que lhes ensinam a ler e a escrever.

Essa afirmativa aparece explícita no livro intitulado *Produção de textos na alfabetização* (COSTA, 2018), no qual a autora mostrou as potencialidades que as crianças, no processo de alfabetização, têm de produzir textos escritos, indicando que a aprendizagem não ocorre somente a partir da escrita de sílabas, palavras e frases e nem tampouco se desenvolve naturalmente. Partindo desse princípio, a autora, após motivar as crianças a escrever e ler a partir de suas experiências de vida, assinala que “[...] sem o total domínio da escrita alfabética [elas] escrevem e, durante o processo de escrita, elas se apropriam de uma série de conhecimentos

que dizem respeito ao sistema de escrita” (COSTA, 2018, p. 149). No entanto, segundo ela, as crianças precisam estar motivadas para escrever a fim de satisfazer seus interesses e de se comunicar com o outro por meio da escrita. Nesse contexto,

[...] solicitam ajuda dialogando sobre os aspectos linguísticos necessários para a produção de seus textos, além de pronunciar em voz alta o diálogo que estabeleciam com elas mesmas, revelando, assim, suas tentativas de identificar as letras para escrever determinadas palavras e lembrar a forma de grafá-las (COSTA, 2018, p. 145).

Isso significa que as crianças se apropriam da linguagem por meio da interação verbal estabelecida com o(s) outro(s). Sendo assim, é necessário estranhar a tentativa de Simonetti (2016) de tomar como referencial teórico as teorizações de Mikhail Bakhtin e Ferreiro e Teberosky. O estudo de Costa (2018) aponta caminhos que nos ajudam a pensar que, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, as crianças não se apropriam das especificidades da escrita sem a mediação do outro e nem de modo espontâneo e linear.

Portanto a escrita só “[...] será apropriada pelas crianças se outras pessoas servirem de elo mediador entre a escrita e a criança” (GONTIJO, 2002, p. 32), isso porque “[...] os objetos criados pelos seres humanos são portadores de significações” (p. 12) que somente as pessoas podem produzir, e não apenas pela interação com a escrita, como é proposto pela concepção ferreiriana, pois:

Os objetos não falam, eles não dizem como podem ser usados, para que servem. Quem fala e quem diz somos nós, os seres humanos. Assim, somente nós podemos realizar a mediação entre as crianças e os objetos culturais. Somente, por meio da nossa mediação, as crianças podem produzir conhecimentos e se apropriarem dos conhecimentos criados ao longo da história humana (GONTIJO, 2008, p. 12).

Em Bakhtin (2010), isso pressupõe um movimento dialógico, um processo de interlocução que possibilita passar de uma compreensão passiva para a compreensão ativa, o que implica uma atitude responsiva ativa do outro, e não um resultado acidental produto da relação da criança com o objeto de conhecimento. É nesse contexto que precisamos assegurar o planejamento do processo ensino-aprendizagem.

4 PRESCRIÇÕES CURRICULARES DO PAIC

Este capítulo tem o objetivo de investigar as prescrições curriculares que a autora tomou como referência para compreender a *Proposta Didática Pedagógica do Paic* que são: a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano* (SEDUC, 2014);³⁵ e os quadros dos direitos de aprendizagem dos eixos de leitura e escrita do *Pnaic/MEC* e os respectivos objetivos, buscando os elementos em comum entre os documentos.

Assim, procuraremos comprovar nossa tese de que, apesar de ser anunciado pela autora que o ecletismo teórico que associou o alfabetizar letrando o construtivismo e a perspectiva discursiva enunciativa de acordo com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que trabalham com Bakhtin, o Paic evidencia o construtivismo como diretriz para a política de formação continuada de professores alfabetizadores

Discutiremos, primeiramente, os pressupostos teóricos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará, para, posteriormente, apresentar os objetivos dos quadros de direito de aprendizagem, estabelecendo um diálogo entre eles.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará inicia anunciando a importância do currículo a fim de planejar o que deve ser realizado nas escolas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem da criança. Desse modo, esclarece o que é uma proposta curricular e as partes que a compõem. Nesse contexto, enfatiza a importância de combater a desigualdade escolar e social a partir do avanço das “habilidades” de leitura e escrita, possibilitando o acesso a complexas práticas “letradas” do mundo contemporâneo. Desse modo “[...] o processo de alfabetização

³⁵ A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (SEDUC, 2014) nos foi enviada gentilmente pela autora Amália Simonetti, via correio, após uma ligação telefônica na qual expressamos a dificuldade de conseguir esse documento na internet. No contexto da conversa, questionamos sobre a citação dos direitos de aprendizagem do Pnaic/MEC indicados no material como respaldo para a elaboração das situações didáticas dos eixos, pois nas referências, não consta essa citação, aparecendo apenas “MEC. Direitos de Aprendizagem do 1º Ciclo de Alfabetização” (SIMONETTI, 2016, p. 247), documento elaborado antes do Pnaic Nacional. Diante disso, a autora informou que se tratava dos quadros de direitos de aprendizagem do Pnaic mesmo e que saiu com erro nas referências.

faz parte e deve andar junto com a ampliação do processo de letramento” (SEDUC, 2014, p. 18).

Esse posicionamento já nos esclarece que a base conceitual do ensino da língua portuguesa entende que a alfabetização ocorre por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, com atividades de letramento, e este, por sua vez, no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse contexto, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará se pauta na noção de gêneros, ressaltando sua importância para as práticas de alfabetização e evidenciando a ideia de trabalhar por meio de um agrupamento, pois, segundo a Seduc (2014, p. 24):

[...] ensinar a língua portuguesa por meio de gêneros que se agrupam em torno de capacidades de linguagem e características comuns é um bom modo de iniciar as crianças na compreensão da complexa relação entre meios de circulação, finalidades, funções de textos orais e escritos na nossa sociedade. Desde os primeiros anos da escolaridade, os alunos têm acesso a essa complexidade e vão descortinando-a na medida em que adquirem conhecimento e realizam seu percurso escolar, passando pelas diversas etapas da escolaridade até chegar ao ensino superior.

Assim, para auxiliar os professores sobre o que precisa ser trabalhado com as crianças do 1º ao 5º ano, a Seduc (2014) toma como base os estudos de Schneuwly (2004) e apresenta um quadro com o agrupamento dos gêneros conforme mostramos a seguir:

Quadro 4: Agrupamentos de gêneros conforme Shneuwly et al. (2004)

Domínios sociais de comunicação	Capacidade de linguagem dominante	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimesis da ação por intermédio da criação íntegra	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículumvitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (advocacia). Discurso de acusação (advocacia)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivo ou explicativos Relatório científico Relatório de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso

Obs.: Grifos dos autores

Fonte: Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano (2014, p. 25).

O documento enfatiza também que o trabalho para o desenvolvimento das habilidades a partir dos gêneros deve ser sistemático, considerando a leitura, análise, produção de texto, reflexão e a adequação ao propósito de comunicação. Nessa direção, define o termo habilidade como “procedimento” de natureza linguística e cognitiva, um “modo de fazer”, um “saber fazer”. Segundo a Seduc (2014), as razões de organizar a proposta por habilidades devem-se:

1) A natureza procedimental do fenômeno linguístico; 2) para evitar a abordagem tradicional do ensino da língua, que tende a tratar esse fenômeno como um conjunto de conteúdos; 3) para recorrer a um termo e a um conceito com grandes tradições na escola (SEDUC, 2014, p. 29).

Isso significa que o termo habilidades está ligado à ideia de que cabe à escola treinar os sujeitos para que tenham competências a fim de atender às exigências econômicas e sociais, o que mostra que, mesmo considerando as crianças como sujeitos ativos, conforme a concepção construtivista, conserva-se um modelo de ensino determinante, decorrente do processo de modernização e desenvolvimento econômico para preparar, mesmo que minimamente, mão de obra útil e produtiva para a sociedade.

Assim, na tentativa de ressaltar a importância de as crianças aprenderem um conjunto de habilidades, a Proposta Curricular do Ceará, que está organizada em quatro eixos, além de determinar os gêneros a serem trabalhados, traz, em cada eixo, o agrupamento a qual ele pertence com o objetivo de garantir um trabalho sistemático que possibilitará o desenvolvimento das habilidades propostas num processo progressivo do 1º ao 5º ano. Abaixo trazemos o quadro de cada eixo e os gêneros correspondentes aos agrupamentos que deverão ser trabalhados.

Quadro 5: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo oralidade

Eixo Oralidade	
Agrupamentos	Gêneros
Argumentar	Texto de opinião
Descrever ações	Regras de convivência
	Regras de brincadeira
Narrar	Contos
Poesia	Parlendas, canções infantis, trava-línguas, quadras populares
	Poema
Relatar	Relato de experiência vivida
	Notícia radiofônica
	Reportagem

Fonte: Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano (2014, p. 38).

Nesse eixo, ainda existem nos agrupamentos os gêneros: debate regrado, campanha educativa, seminário, entrevista, peça teatral e cordel infantil, que são

indicados para as turmas posteriores. Segundo a proposta, o objetivo desse eixo é adequar as falas dos alunos aos diferentes momentos de interação. Por isso chama a atenção para que a escola produza textos orais de diversos gêneros, o que não coaduna com a proposta, pois são poucos os gêneros apresentados no quadro.

Quadro 6: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo leitura

Eixo Leitura	
Agrupamento	Gêneros
Argumentar	Texto de opinião
Descrever ações	Etiquetas e crachás
	Agenda
	Regras de convivência
	Lista
	Rótulo
	Brincadeiras
	Calendário
Expor	Artigo de divulgação científica
	Curiosidades
	Legendas de infográfico, esquemas e ilustrações
	Cartazes de campanha educativa
	Tabela simples e de dupla entrada
	Gráfico de barras e de pizza
Narrar	Conto africano
	Conto acumulativo
	Conto de fadas
Poesia	Poesias infantis variadas
	Canções infantis
	Quadras populares
Relatar	Notícias
	Legendas de fotografias jornalísticas
	Manchetes

Fonte: Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano (2014, p. 63-64).

Outros gêneros também fazem parte desse eixo, no entanto são direcionados para as turmas do 2º, 3º, 4º ou 5º ano. São eles: carta de reclamação, carta de leitor, artigo de opinião, instruções de atividades, manual de instrução, receitas, regras de jogo, instruções para montagem de objetos e aparelhos, calendário didático-

expositivo (unidades, capítulos ou seções de livros didáticos), verbetes, adivinha, relato de experiência científica, entrevista, sinopses e resumos, mapas, infográfico, lendas indígenas, mitologia grega, contos maravilhosos, fábulas, tirinhas, história em quadrinho, piadas ou anedotas, biografia literária, diário literário, cordel infantil, poemas narrativos, poemas visuais, cartas, textos autobiográficos e biográficos, reportagens, relatos históricos e crônicas.

O mesmo procedimento também ocorre no eixo de produção de textos escritos, mas de forma mais evidente, pois, para o 1º ano, são sugeridos poucos gêneros. A maior parte é destinada aos anos posteriores, como: carta de leitor, carta de reclamação e pessoal, panfleto de campanha, receitas, regras de jogos, instruções de montagem de um brinquedo, relato de experiência científica, resumo, contos de fada de aventura e africano, lenda indígena, manchetes e notícia.

Quadro 7: Gêneros para o trabalho sistemático no eixo produção de texto escrito

Eixo produção de textos escritos	
Agrupamento	Gêneros
Argumentar	Texto de opinião
Descrever ações	Listas
	Regras de convivência
Expor	Verbetes
Narrar	Contos acumulativos
Relatar	Relato de experiência vivida

Fonte: Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano(2014, p. 52).

Em todos os quadros, percebemos que a determinação dos gêneros está voltada para textos lúdicos e que as crianças sabem de memória, possibilitando um ensino artificial e mecânico que acredita que o treino facilitará a leitura e a escrita. O texto poesia também é indicado para ser trabalhado pela Proposta Curricular do Ceará, mesmo estando fora do agrupamento de gênero, segundo a classificação que usam, isso porque esse gênero possui camada sonora da linguagem que possibilita “jogar” com os sons, aliterações, assonâncias, ritmo e também o silêncio e as rimas (SEDUC, 2014).

Entendemos o gênero como resultado de uma prática comunicativa que sofre variações na sua constituição. De acordo com a situação da qual ele resulta, possibilita dar sentido ao que lemos, escrevemos e falamos, podendo contar sobre nossos projetos e sonhos.

Para tanto, é preciso considerar as situações reais e dialógicas para que os textos orais, escritos e a reflexão sobre o que se lê tenham sentido, que “[...] começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática de discussão são elementos importantes no processo de construção do sujeito autor de seus textos [...]” (GERALDI, 2010, p. 170).

Sobre os gêneros textuais, Borges (2012), em sua pesquisa, aponta que foi a partir de 1998 que esse tema entrou em cena no Brasil, devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais implementados em âmbito nacional. Entretanto, conforme o autor, os estudos sobre os gêneros “[...] já têm pelo menos vinte e cinco séculos se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão” (BORGES, 2012, p. 3). Contudo, foi com o aparecimento da ciência da linguagem, a linguística, no século XIX, que surgiram diferentes perspectivas para a definição de gênero.

Segundo Borges (2012), o autor tomado como referência teórica da proposta curricular do Ceará, Shneuwly (2004), faz parte de um grupo de estudos da Universidade de Genebra que desenvolve pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros. Este autor afirma que o grupo toma a concepção bakhtiniana de gênero e a (re)define como “[...] formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7, apud BORGES, 2012, p. 6).

A partir disso, estabelecem três dimensões para caracterizar um gênero: a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos; e c) as configurações específicas de unidades da linguagem (BORGES, 2012).

Isso significa que, para o grupo de Genebra, mesmo considerando a diversidade de práticas de linguagem, o gênero consegue “certa regularidade”, o que lhe permite estabilidade de fato. A partir dessa formulação, o grupo desenvolveu uma didática para a produção de textos a ser aplicada nas escolas, tendo em vista que, entre a prática e a atividade, é que se situa a aprendizagem da língua, que, nesse caso,

ocorrerá a partir dos gêneros, constituindo-os como “[...] objetos de ensino e instrumentos” (BORGES, 2012, p.7).

Essa definição de gênero a priori é um problema, principalmente para a produção de textos orais e escritos, uma vez que consideramos o contexto de enunciação, pois é ele que define o gênero de acordo com o interlocutor, o conteúdo do texto e o propósito de comunicação. Tudo isso elenca qual gênero textual será produzido. Do mesmo modo ocorre com a leitura, uma vez que, tendo o foco inicial no gênero, corre-se o risco de trabalhar somente com a estrutura desse gênero, isto é, considerá-lo como instrumento para treinar os alunos a fim de que conheçam a sua estrutura. Entendemos a leitura para além da compreensão de sua estrutura,

[...] a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades [...] a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução; neste sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente) (GERALDI, 2003, p. 188).

Essa determinação dos gêneros a serem trabalhados na turma do 1º ano também faz parte da *Proposta didática para alfabetizar letrando do Paic*, uma vez que não considera o contexto como lugar de produção dos enunciados lidos, falados e escritos.

No trabalho com textos, é importante não desconsiderar para quem o texto foi escrito e qual o propósito de trabalhar com aquele aspecto enunciativo. Todos esses aspectos, Bakhtin (2010) define como vontade discursiva do enunciador. Para ele, em todo enunciado existe uma significação intencional, o querer dizer do falante, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos determinando o todo do enunciado. Por conseguinte, são as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário que definirão o estilo do discurso determinando a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. Assim, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Para falar, o sujeito sempre faz opção por um determinado gênero. Essa opção é definida em função da comunicação verbal que se pretende estabelecer, levando-se sempre em consideração o intuito discursivo e a constituição dos parceiros. Na visão de Bakhtin, da mesma forma que são variados os campos humanos, também são variados os enunciados presentes na “esfera do mundo discursivo”. Dessa forma, “[...] o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Assim, a depender de quem fala, o que fala e com que finalidade se fala, é que se definirá o texto, utilizando-se das formas linguísticas que julgarem adequadas e necessárias no discurso, o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso. Nesse sentido, os sujeitos participantes do ato enunciativo são os construtores sociais dos gêneros discursivos.

Diante da pluralidade de formas e manifestações dos gêneros do discurso, Bakhtin (2010, p. 262) afirma ainda:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero dos discursos, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.

Isso significa que, assim como as atividades humanas, os gêneros discursivos são inesgotáveis, o que torna complexa sua classificação, justificando concebê-los nas relações interativas que ocorrem por meio dos enunciados. Diante dessas ponderações, inferimos que o documento vai ao encontro da escola estruturalista do trabalho com gênero textual, desconsiderando todo o contexto de interlocução e retirando dele o caráter ético, político e estético formulado por Mikhail Bakhtin.

A escolha prévia dos gêneros foi definida com o intuito de atingir os objetivos, denominados tópicos na Proposta Curricular do Ceará, nos eixos de leitura e escrita, pois, segundo a Seduc (2016), atingir os objetivos exigirá a aprendizagem das habilidades que os gêneros escolhidos possibilitam desenvolver e que são necessárias para a leitura e a produção de textos orais e escritos, assunto do tópico a seguir.

4.1 QUADROS DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEARÁ DO PNAIC/MEC E DO PAIC

Como dito, apresentaremos os quadros dos eixos de leitura e escrita com os objetivos de aprendizagem da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2014) do Ceará e do Pnaic / MEC, por serem o respaldo curricular proposto pela autora para a elaboração dos objetivos de aprendizagem do Paic a serem atingidos nas situações didáticas nos tempos da rotina dos eixos de leitura e escrita. Nesse percurso, buscaremos estabelecer um diálogo entre eles na busca dos pontos em comum.

Apresentamos abaixo o eixo de leitura da Proposta Curricular do Ceará e do Pnaic / MEC. Porém, salientamos que o eixo de leitura da Proposta Curricular do Ceará é subdividido em compreensão leitora e fluência em leitura, e, na organização dos quadros do Pnaic / MEC, em Leitura e oralidade. Nestes, o MEC utiliza as letras **I**, **A** e **C**, que indicam: **I**) quando o conhecimento deve ser introduzido; **A**) que a ação educativa deve ser aprofundada; e **C**) que os conhecimentos devem ser consolidados.

Quadro 8: Eixo compreensão e fluência em leitura (*continua*)

Proposta curricular do Ceará Eixo leitura (compreensão leitora)	Proposta curricular do Ceará Eixo leitura (fluência em leitura)		
Retirar informações	Desenvolver a precisão e automatismo na decodificação (grifo do autor) das palavras		
Relacionar informações			
Monitorar a compreensão			
Reagir aos textos lidos			
Familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura	Desenvolver a leitura oral expressiva (grifos do autor)		
Eixo leitura – Pnaic	1º	2º	3º
Ler textos não verbais em diferentes suportes	I/A	A/C	A/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
Ler em voz alta com fluência, em diferentes situações	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos pelo professor ou outro leitor mais 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 mais 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 mais 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 os textos	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não verbais construindo sentidos	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso		I	A

Eixo leitura – Paic			
Ler e compreender textos não verbais			
Ler e compreender textos verbais de diferentes gêneros e em diferentes suportes			
Compreender textos lidos por outras pessoas com diferentes propósitos			
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças			
Reconhecer a finalidade de textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente			
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia			
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia			
Apreender assuntos/ temas de textos			
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros			
Estabelecer relações de intertextualidade entre textos			
Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais, construindo sentidos			
Estabelecer relações lógicas entre partes do texto			
Pesquisar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso			

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016, Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano, 2014, e Pnaic/MEC, 2012.

Observando os objetivos, em nenhum deles identificamos a leitura como uma prática social que possibilite ao sujeito dialogar com outros sujeitos e produzir sentidos, estabelecendo para o ato de ler um status de produção de novos significados, o que significa que, independentemente do tempo e do lugar onde foi escrito, a compreensão do texto é dada pelo novo contexto no qual está sendo (re)lido, incluindo aí as contrapalavras do leitor, coautor do texto.

Os quadros nos mostram, especialmente os da Proposta Curricular do Ceará, que estão adequados ao termo habilidade, a fim de que a leitura dos gêneros atinja os objetivos propostos, tomando o texto como pretexto para o desenvolvimento de um trabalho técnico e mecânico da língua e dando ênfase ao significante, concepção de linguagem defendida pelo construtivismo. Além disso, há o predomínio em uma

concepção de leitura conteudística, na qual ler é ato de decodificação e localização de informações; e também cognitivista, quando, por exemplo, é solicitado ao aluno reconhecer o significado de uma expressão e estabelecer causa e consequência em partes de um texto.

Segundo Gontijo e Schwartz (2009), três são as abordagens de leitura. A primeira que apresentamos se refere à abordagem conteudística, que exige do leitor a localização de informações explícitas no texto, que precisa apenas ser decodificado para se localizar as informações, priorizando, assim, a decifração do código e a exploração da dimensão individual do leitor. Desse modo, a leitura torna-se um processo centrado no texto.

Com relação à abordagem cognitivista, as autoras afirmam que a leitura é vista como um processo de compreensão das informações presentes no texto e que, para compreender, o leitor utiliza esquemas cognitivos (percepção, inferências, memória), conhecimentos prévios e circunstâncias em que o texto foi produzido para apreender as ideias. O foco, então, centra-se no leitor.

Por fim, trazem a abordagem de leitura como processo discursivo concebido como um complexo processo de construção de sentidos que demanda, além de conhecimentos linguísticos, que o leitor possua outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Isto é, a partir da interação dialógica entre texto-leitor-autor é que ocorre a ativação de conhecimentos adquiridos nas relações com os espaços, tempos e sujeitos que dizem respeito aos dois mundos, do leitor e do autor.

Desse modo, quando realizamos uma leitura, nosso posicionamento se modifica de acordo com as pistas do texto, as quais também “encharcamos” com os acontecimentos do nosso cotidiano. Nesse processo, os papéis sociais aparecem enfraquecendo o que era previamente esperado. Assim, a leitura de um texto implica “[...] retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar de leitura estudo-do-texto” (GERALDI, 2003, p. 172).

Desse modo, a leitura de um texto não leva a um único significado predeterminado pelo autor, nem é decifração do leitor isolado do dizer do autor; é resultado dos sentidos produzidos entre ambos. Isso significa que ouvir o dizer do outro por meio da leitura implica o entendimento de que a criança agirá como sujeito responsivo, ou seja, poder concordar, discordar, aderir e se contrapor ao projeto de discurso do autor.

No Paic, o quadro dos direitos de aprendizagem de oralidade compõe o eixo de leitura. Assim, também trazemos o quadro de oralidade dos programas para nossa discussão.

Quadro 9: Eixo oralidade (continua)

Proposta curricular do Ceará - Eixo oralidade			
Planejar a produção de texto oral			
Fazer uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação			
Produzir um texto adequado à situação de comunicação, com coerência e coesão			
Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante			
Monitorar e avaliar a produção oral			
Eixo oralidade - Paic	1º	2º	3º
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	A/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 entre 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, entre outras	I	A	A/C
Relacionar a fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, a variedade linguística 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
Eixo oralidade – Paic			
Reconhecer a diversidade linguística valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, entre outras			
Relacionar a fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, a variedade linguística e os diferentes gêneros textuais			
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais			
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando respeitando os turnos de fala			
Planejar e produzir texto oral adequado à situação de comunicação			
Usar adequadamente recursos corporais para potencializar a comunicação			

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016, Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano, 2014, e Pnaic/MEC, 2012.

Nesse eixo, três objetivos do quadro do Paic pertencem ao quadro da Proposta Curricular do Ceará e três fazem parte do quadro do Pnaic / MEC. Neles percebemos a ausência da manifestação livre da oralidade das crianças e das vivências infantis, isso porque os gêneros de tradição oral que foram pré-determinados, como as parlendas, lendas, trava-língua, canções infantis, poesias, contos, músicas de ciranda etc, as crianças sabem de cor por fazerem parte de suas atividades cotidianas, limitando, assim, a interação entre os sujeitos. Além disso, outros objetivos foram elaborados a fim de assegurar a aquisição do sistema de escrita e o entendimento da estrutura dos gêneros, o que nos leva a entender que as atividades com a oralidade não ocorrem como um acontecimento ativo e dinâmico carregado de significado.

No eixo escrita do Paic, os quadros do Pnaic considerados foram os de Produção de texto escrito, que Simonetti (2016) denominou Produção textual de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético; e o de Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Na Proposta Curricular do Ceará, esse eixo é composto pelos quadros de Produção de texto escrito e Sistema de escrita e ortografia. Iniciaremos apresentando o quadro Produção de texto escrito.

Quadro 10: Eixo Produção de texto escrito

Proposta curricular do Ceará - Eixo produção de texto escrito			
Planejar a produção de textos com base na situação de comunicação			
Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação			
Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia			
Revisar a produção de textos escritos			
Eixo produção de texto escrito- Pnaic	1º	2º	3º
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 de uma 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	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 o texto após diferentes versões reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas		I	A
Eixo produção textual – Paic			
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção, organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba			
Produzir textos de diferentes gêneros atendendo a diferentes finalidades, por meio de uma atividade de um escriba			
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia atendendo a diferentes finalidades			
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos			
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos			
Pontuar os textos favorecendo a compreensão do leitor			
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba			
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita,			
Reescrever textos			

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016, Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano, 2014, e Pnaic / MEC, 2012.

Vemos que, nos quadros, especialmente o do Paic, o foco principal é o trabalho com a estrutura do gênero e a escrita com a presença de um escriba, o que nos faz inferir que, para eles, as crianças do 1º ano não são capazes de produzir textos sozinhas. Isso se deve ao fato de acreditarem que as crianças, por ainda não terem se apropriado do sistema de escrita alfabético, não podem produzir textos ou dialogar

com textos variados, ideia da proposta de alfabetizar letrando. Por esse motivo, provavelmente, não encontramos nenhum objetivo voltado para um trabalho de produção de textos escritos, um aspecto que não pode ser deixado para depois, pois, mesmo antes de se apropriarem das convenções da escrita, as crianças podem e são capazes de produzir textos de forma individual e coletiva.

No trabalho com a produção de textos escritos, podemos ampliar o diálogo na sala de aula e ajudar as crianças a avançar em seus conhecimentos sobre a escrita, além de ser um modo de a criança se constituir como autora de seu texto, podendo se posicionar por meio da escrita sobre o que pensa a respeito dos mais variados temas.

Isso se reflete nos quadros de Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética que, na Proposta Curricular do Ceará, se denomina Sistema de escrita ortográfica, e de Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, quadro que não compõe a Proposta Curricular do Ceará (Quadro 11).

Quadro 11: Eixo Produção de texto escrito: sistema de escrita e ortografia (continua)

Proposta curricular do ceará - sistema de escrita e ortografia			
Manusear com adequação materiais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem			
Conhecer o alfabeto			
Desenvolver consciência fonológica (grifo do autor)			
Dominar as relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas (grifo do autor)			
Análise lingüística: apropriação do sistema de escrita alfabética - Paic	1º	2º	3º
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 diferentes, gêneros e suportes	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 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 grupo de letras e seu valor sonoro de modo a escrever palavras e textos	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro de modo a ler palavras e textos	I/A	A/C	C

PAIC - EIXO PRODUÇÃO TEXTUAL			
Identificar e escrever palavras			
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos diferentes, gêneros e suportes			
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos			
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras			
Compreender que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras			
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas			
Segmentar oralmente as sílabas de palavras			
Identificar e compreender palavras: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas			
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições			
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas			
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito			
Ler palavras e textos			
Escrever palavras e textos			
Copiar palavras e textos			
Proposta curricular do Ceará- produção de textos escritos			
Planejar a produção do texto com base na situação de comunicação			
Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação			
Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia			
Revisar a produção de textos escritos			
Análise lingüística: análise lingüística: discursividade, textualidade e normatividade – Pnaic	1º	2º	3º
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual de 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, 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; R/RR; AS/SO/SU; em início de palavra; JÁ/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 freqüente		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta das palavras		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções	I	A	A/C
Pontuar os textos		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso	I	A	C
Segmentares palavras em textos	I	A/C	
Análise lingüística: discursividade, textualidade e normatividade – Paic			
Usar diferentes suportes textuais			
Reconhecer gêneros textuais-			
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades			
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito			

Quadro 12: Eixo Produção de texto escrito: sistema de escrita e ortografia (conclusão)

(pronomes pessoais, sinônimos)
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, V)
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; R/RR; AS/SO/SU; em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Â e ÃO em final de substantivos e adjetivos)
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso freqüente
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização
Saber procurar no dicionário a grafia correta das palavras
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos segundo as convenções
Pontuar os textos
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando*, 2016, Proposta Curricular de Língua Portuguesa Ceará-1º ao 5º ano, 2014, e Pnaic / MEC, 2012.

Os quadros nos permitem verificar que os objetivos a serem alcançados pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental se limitam ao ensino das letras, sílabas, palavras, composição e segmentação das sílabas e palavras e seus respectivos valores sonoros. Os objetivos estão voltados com muita intensidade para os aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita, codificação e decodificação, funcionando, assim, como período preparatório para que as crianças, posteriormente, tenham condição de participar de práticas sociais de escrita.

Em nenhum momento vimos aspectos direcionados para o trabalho com o texto como enunciado discursivo que produz sentido. Compreendemos que a linguagem precisa ser concebida como instrumento de comunicação e como expressão do pensamento, por isso deve ocorrer tendo o texto como mediador desse processo, diferente do caráter conservador mostrado até agora.

A partir dos objetivos e análises dos quadros apresentados, passaremos a verificar os princípios metodológicos que devem nortear o trabalho dos professores alfabetizadores.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO PAIC

Partindo dos pressupostos curriculares apresentados, a autora elaborou uma rotina diária com orientações didáticas, estratégias metodológicas e materiais a serem usados a fim de estruturar o trabalho dos professores em sala de aula.

Esse fato nos fez entender que se tratava de um discurso com o objetivo de replicar conhecimentos e metodologias prontos, como se isso fosse o suficiente para mudar o quadro pedagógico, tanto qualitativo como quantitativo, mas, na verdade, serve apenas como limitador da capacidade dos professores de explorar outras possibilidades, classificando-os como meros executores. Compreendemos que,

Ao contrário do que se pretende tal idealismo, os humanos, no caso, os professores e as crianças, são sujeitos de repostas, reagem. A vida pulsa nas práticas cotidianas da sala de aula. Os enfrentamentos dos alfabetizadores são diários e incontáveis (ALCÂNTARA; STIEG, apud GÓES; ANTUNES; COSTA, 2019, p. 127).

Por isso acreditamos que, nos processos formativos, as enunciações dialógicas, o olhar e a escuta atenta é o caminho que possibilita vir à tona a vida pulsante existente nas escolas.

O movimento da rotina sugerida pela autora é composto por atividades que contemplam os eixos de leitura e de escrita, nos quais o tema da situação didática é o mesmo para ambos, ou seja, o que motiva as atividades dos tempos do eixo de leitura, que são ler para gostar de ler, leitura e oralidade e lendo e compreendendo, é o mesmo que motiva as atividades dos tempos do eixo de escrita que são: apropriação da escrita e escrita espontânea. Segundo Simonetti (2016), o objetivo dessa organização é assegurar que a alfabetização ocorra na indissociabilidade do letramento.

Antecedendo às atividades desses eixos, as revistas, ou *Cadernos de atividades*, iniciam com as sessões de trava-línguas e adivinhas com atividades de leitura e escrita.

As trava-línguas estão distribuídas nas quatro revistas. Nas revistas da 1ª e 2ª etapas, há seis trava-línguas em cada uma delas; da 3ª etapa são cinco trava-línguas; e, por fim, da 4ª etapa, sete trava-línguas, totalizando 26 para serem lidas durante o ano. Os objetivos apresentados pela autora para esta sessão são os mesmos para as quatro etapas (bimestres): desenvolver a consciência fonológica e fonêmica (aliterações e rimas) e explorar fonemas e sonoridade das palavras/sílabas; reflexão metalinguística _análise fônica, fonológica e estrutural das palavras e sílabas: identificar e relacionar o número de sílabas com o número de grafemas e fonemas.

As adivinhas, sessão que se inicia logo após a de trava-línguas, têm o objetivo de trabalhar o alfabeto e estão organizadas em ordem alfabética. A revista da 1ª etapa traz adivinhas com as letras de A a F, as da 2ª etapa com as letras G a L, da 3ª etapa M a Q e da 4ª etapa da letra R a Z.

Na rotina do eixo de leitura, existe o tempo de Ler para gostar de ler, e o tempo de Leitura e oralidade. O tempo de Ler para gostar de ler tem como objetivo levar as crianças a “[...] ler e gostar de ler com/por prazer [a partir de] [...] leituras com sentido, significado, ludicidade e muita imaginação, respeitando o devir criança, o devir infância” (SIMONETTI, 2016, p. 23), o que a autora afirma ser possível pela prática do letramento. Na revista *Vamos passear na escrita*, não encontramos atividades didáticas desse tempo de rotina. A orientação é que o professor insira esse momento no planejamento diário e que a escolha dos textos que serão lidos para as crianças fique a critério do professor que deve se manter atento para a necessidade de “[...] proporcionar a interação constante e significativa dos alunos com os diferentes suportes [...]”.

O tempo de leitura e oralidade é dividido entre os tempos da rotina roda de leitura e oralidade e lendo e compreendendo, ambos com o objetivo de trabalhar a oralidade e a aquisição da leitura, “[...] com compreensão do que se lê e do que se fala [...]” (SIMONETTI, 2016, p. 24). As atividades da roda de leitura e oralidade sempre antecedem às do tempo lendo e compreendendo.

No eixo de escrita, a rotina foi organizada entre os tempos de apropriação da escrita e escrevendo do seu jeito e tem como principal objetivo

[...] a apropriação da linguagem escrita e do escrito: produção de escritas, textos escritos; compreensão do que se escreve; relação do texto escrito com a leitura; a reflexão do escrito e reescrita e escrita de diferentes gêneros textuais (SIMONETTI, 2016, p. 25).

As atividades da rotina dos eixos de leitura e de escrita que compõem as situações didáticas foram denominadas pela autora de atividades estruturantes e alimentadoras.

As atividades estruturantes foram classificadas em dois grupos: de análise fonológica e de análise estrutural. A autora considera como análise fonológica a análise linguística da fonetização da escrita. Respalhando-se em Arthur Moraes (2010,) afirma ser:

[...] emissão sonora das palavras (pautas sonoras) e a relação grafema e fonemas (segmentação oral de palavras em fonemas; contagem do número de fonemas de palavras; identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; produção de palavras com sílabas iniciais iguais; identificação de palavras que tinham o mesmo fonema inicial e produção de palavras com fonemas iniciais iguais) (SIMONETTI, 2016, p. 86).

Ou seja, adquirir consciência fonológica a fim de alcançar a capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua que abrangem a consciência fonêmica, silábica e intrasilábicas e manipulá-las de modo deliberado possibilitando: identificar rimas, aliterações e pautas sonoras das palavras; relacionar a escrita com as pautas sonoras, identificando as sílabas, o número de sílabas das palavras, a sílaba inicial, medial ou final; realizar a composição e decomposição silábica e intrasilábica das palavras.

As atividades de análise estrutural são apresentadas pela autora com o objetivo de levar o aluno à compreensão da organização da escrita, ou seja, a estrutura lógica da escrita alfabética. Esse discurso da autora também está atrelado ao modo de pensar de Moraes (2004, p. 26), que defende que é adequado dissecar as palavras a fim de que as crianças observem os segmentos sonoros, isto é, exercer reflexão metalinguística que possibilite à criança compreender a diferença qualitativa e quantitativa da organização das palavras, “[...] quais são as letras; quantidades de

letras; ordem das letras; primeira letra e última letra; identificação de letra maiúscula e letra minúscula” (SIMONETTI, 2016, p. 86).

Para a autora, essa estratégia didática é necessária, pois as crianças “[...] entendendo que a estrutura de correspondência, classe e ordem é a estrutura-lógica-base da organização das palavras [...]” (SIMONETTI, 2016, p. 17), impulsionarão o pensamento da estrutura lógica do sistema de escrita alfabética. Para ela, a criança que estiver

[...] identificando linguisticamente, contando linguisticamente, correspondendo linguisticamente, classificando linguisticamente, ordenando linguisticamente, contando linguisticamente, compondo e decompondo linguisticamente, acrescentando e retirando linguisticamente estará compreendendo o sistema de escrita alfabética, ou seja, o que a escrita representa e como representa (SIMONETTI, 2016, p. 17).

Desse modo, a autora conclui que

[...] as atividades estruturantes potencializam a especificidade de alfabetização ao provocar a construção/desconstrução conceitual do aluno sobre os detalhes da lógica do sistema de escrita alfabética [...] (SIMONETTI, 2016, p. 18).

Entretanto, Simonetti (2016) afirma que, para que as atividades estruturantes potencializem a especificidade da alfabetização, elas devem ser “alimentadas” pelas atividades de letramento, denominadas pela autora de atividades alimentadoras, pois, segundo ela, as atividades estruturantes só podem impulsionar a aprendizagem dos alunos a partir da inserção do uso da cultura letrada. Assim, a alfabetização se desenvolverá “[...] no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...]” (SOARES, 2003, p. 90, apud SIMONETTI, 2016, p.18), ou seja, alfabetizar na indissociabilidade do letramento.

Isso significa que as atividades dos diferentes tempos da rotina dos eixos de leitura e escrita estão organizadas em situações didáticas com atividades estruturantes (de análise fonológica e de análise estrutural) e alimentadoras (supostas propostas de letramento) que são referências para as atividades estruturantes a fim de garantir a especificidade da alfabetização. Essas atividades estão distribuídas nos diferentes tempos de rotina do eixo de leitura e de escrita como mostramos na tabela 3:

Tabela 3: Atividades das etapas nos eixos de leitura e escrita

Situação didática						
Eixo leitura						
Tempo de leitura	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	Total Geral
Roda de leitura e oralidade	24	24	24	23	95	188
Lendo e compreendendo	24	23	24	22	93	
Eixo escrita						
Tempo de escrita	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	Total	Total Geral
Apropriação da escrita	24	23	24	23	94	175
Escrevendo do seu jeito	21	18	21	21	81	

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta Didática pedagógica para alfabetizar letrando*, 2016

Os objetivos didáticos propostos nos diferentes tempos dos eixos se diferem ao longo das quatro etapas (Apêndices A e B).

Na 1ª etapa, os objetivos didáticos para os tempos de leitura envolveram ler palavras para a criança identificar a primeira letra e nomear e reconhecer as letras da palavra. Em outras atividades, o objetivo era memorizar a ordem alfabética das letras, identificar se a letra era de imprensa ou cursiva, maiúscula ou minúscula, “ler palavras com compreensão” para depois explorar os fonemas, as rimas e os sons das palavras e das sílabas. Outra finalidade era, a partir da leitura, realizar discussão oral, cantar, dançar, ler de memória, individual e coletivamente, para a compreensão do que se leu, além de fazer leitura e releitura compartilhada identificando o título do texto.

Dando prosseguimento, além das metas da 1ª etapa, a 2ª etapa contemplou outros objetivos envolvendo o trabalho com os gêneros brincadeira de roda e parlenda, cujos propósitos eram o preenchimento do espaço em branco entre as palavras num parágrafo, produção oral de texto, leitura cantada, apontada, em voz alta e silenciosa.

Na 3ª etapa, a exemplo das anteriores, a centralidade do trabalho continuou incidindo sobre a palavra e frases. Os novos gêneros surgem na intenção de

compreender a estrutura do gênero lido, a dramatização, a leitura para compreensão de adivinhações e de contos com o fim de promover a crítica. Surgiram, ainda, atividades de gramática cujo desígnio era a compreensão da função dos sinais de pontuação, pesquisa de significado de palavras em dicionário e compreensão/identificação de título versus trecho do texto.

Por fim, na 4ª e última etapa, além da maior parte dos objetivos já citados se repetirem, é acrescentado o objetivo de representar palavras, frases e trechos por meio do desenho. Na gramática, o objetivo voltou-se para a compreensão do discurso direto e indireto.

No eixo de escrita, as atividades dos tempos de apropriação da escrita e escrita espontânea, os objetivos didáticos continuaram enclausurados na palavra, frases e pequenos textos. Da 1ª a 4ª etapa, as crianças foram levadas à escrita espontânea de palavras, trechos, parágrafos de textos, textos que leram ou foram lidos por outro, escrita espontânea de bilhete com compreensão da função e da estrutura, reescrita espontânea de conto, de listas de palavras, escrita espontânea de frases e textos para depois localizar palavras, reescrita de fábula, dando um final diferente, escrita espontânea de uma brincadeira, de texto informativo e resumo sobre o que aprendeu sobre um animal, escrita espontânea de balões de quadrinho e de uma carta. Em alguns momentos da escrita espontânea, a finalidade era a de diagnosticar os níveis de escrita das crianças.

Nos tempos de escrita, uma proposta recorrente foram as atividades de reflexão metalinguística para análise estrutural de palavras a fim de identificar o número de letras, quais as letras da palavra, quais letras se repetiam na palavra, qual era a primeira letra, a última letra, o número de vogais, o número de consoantes e as letras iguais. Junto com essa proposta, atividades de análise fonológica de palavras e letras também foram recorrentes. A determinação era identificar a sonoridade das sílabas e as rimas, observando quantas vezes a criança “abria a boca” para falar a palavra. Esse tipo de proposta ocorreu da 1ª até a 4ª etapa. Outras atividades surgiram com a meta de classificar e ordenar as letras do alfabeto com foco na primeira e última letra, a identificação de “topologia” (formas das letras),

segmentação de espaço em branco entre as palavras da frase e atividades de gramática sobre pontuação.

Na 2ª etapa, além de permanecer a maior parte dos objetivos propostos na etapa anterior, surgiram outras atividades como copiar lista, escrever texto coletivo, usar o dicionário e compreender o significado de verbos. Em outras atividades, o intento foi classificar os substantivos quanto ao número (singular e plural), escrever palavras a partir da sílaba indicada, completar texto lacunado e proceder à análise intrassilábica. Na etapa posterior, foi acrescentada a esses objetivos a análise estrutural do gênero lenda. A atividade gramática tinha como finalidades: compreender o uso da letra maiúscula no início da frase; classificar as palavras quanto ao número de sílabas, possibilitando ao professor alfabetizador analisar a hipótese de realismo nominal da criança; identificar a quantidade de palavras numa frase e a correspondência entre a pauta sonora e a grafia de palavras.

Finalizando, na 4ª etapa, os objetivos acima continuaram sendo sugeridos além de atividades cujo propósito era o preenchimento de frases com compreensão, formação de palavras com sílabas móveis, escrita espontânea de palavras com revisão coletiva e ordenação de palavras.

Essas atividades ocorreram em torno do tema de cada situação didática que era desenvolvido a partir dos gêneros escolhidos previamente para serem trabalhados no ano letivo. São eles:

Quadro 13: Gêneros textuais trabalhados nas situações didáticas (continua)

Gêneros	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
	F	F	F	F
Adivinha	X	X	X	X
Brincadeira popular	-	X	-	-
Canção	X	X	-	-
Carta	-	-	-	X
Contos populares	-	-	X	-
Curiosidade sobre animais	-	-	-	X
Fábula	-	-	-	X
Informação científica	-	-	-	X
Lenda	-	-	X	-
Quadro12 _ Gêneros textuais trabalhados nas situações didáticas				(conclusão)

Lista	-	X	-	-
Nomes (pessoas, sobrenome, animais e personagens)	X	X	X	X
Gêneros	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Parlenda	-	X	-	-
Quadrinho				X
Texto informativo	-	-	-	X
Tirinha	-	-	-	X
Trava_língua	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016

Como podemos observar, os cinco gêneros mais trabalhado foram nomes, seguidos por trava-língua, depois adivinha, canção e lenda. Os gêneros menos trabalhados foram a brincadeira popular, carta, curiosidade, informação científica, quadrinho e tirinha. Alguns deles estão distribuídos nas quatro revistas *Vamos passear na escrita*, enquanto outros gêneros fazem parte do livro *Parece...mas não é*, de autoria de Amália Simonetti e ilustração de Daniel Diaz. São eles:

Quadro 14: Gêneros textuais do livro *Parece... mas não é*, 2008.

Texto	Caracterização
Parece... mas não é	Texto composto de pequenas frases falando de animais que se parecem
Curiosidades do mundo animal de A a Z	Textos informativos sobre animais selvagens cujos nomes vão de A a Z
Vamos passear no bosque	Texto de uma brincadeira popular de domínio público muito conhecido em todo Brasil
O lobo e os sete cabritinhos	Adaptação do conto de Joseph Jacob e Wilhelm Grimm
Os três porquinhos	Adaptação do conto de Joseph Jacob
Chapeuzinho Vermelho	Adaptação do conto Charles Perrault
Ovelhinha vermelha	Reconto do conto tradicional Chapeuzinho Vermelho
Lobisomem	Adaptação da lenda O Lobisomem
O lobo e o cordeiro	Adaptação da fábula de Esopo
Lobos de verdade	Texto informativo
Lobo-guará	Texto informativo
Família dos lobos	Texto informativo

Fonte: Elaborada pela autora com base no livro *Parece... mas não é*, 2008.

Como observamos na tabela 3, a quantidade de atividades distribuídas nos eixos de leitura e escrita nos diferentes tempos totalizam 363.

Após analisar os objetivos didáticos de cada uma delas, verificamos que 51,7% se destinam ao eixo de leitura e 47,3% ao eixo de escrita. Dentre as atividades do eixo de leitura, 50,53% fazem parte do tempo roda de leitura e oralidade e 49,47% destinam-se ao tempo lendo e compreendendo. No que se refere às atividades do

eixo de escrita, 53,71% são destinadas ao tempo apropriação da escrita e 47,29% ao tempo escrevendo do seu jeito.

Nesse contexto, os objetivos didáticos a serem alcançados em cada atividade ultrapassam o número de atividades. Isso porque, em algumas delas, é proposto que se alcance mais de um objetivo. No eixo de leitura, no tempo roda de leitura e oralidade, para as 95 atividades são destinados 108 objetivos didáticos, e, no tempo lendo e compreendendo, constituído por 93 atividades, são destinados 106 objetivos didáticos conforme mostramos nas tabelas a seguir:

Tabela 4: Objetivos didáticos do tempo roda de leitura e oralidade

Roda de leitura e oralidade- Objetivos didático	F	%
Leitura com compreensão: palavras, canção, cantiga, parlenda, lenda, frase, conto, trecho de conto, fábula, texto informativo e carta	38	35,18%
Leitura compartilhada de palavras, canção, cantiga, frase, brincadeira, fábula	12	10,81%
Dialogar com os contos lidos sobre animais em extinção, sobre a produção de livro da turma	3	2,7%
Análise fonológica das palavras (rima)	2	1,80%
Análise estrutural de palavra, de canção, das características de um gênero	6	5,4%
Análise estrutural e fonológica de palavra	1	0,90%
Leitura individual de palavra; tirinha	7	6,30%
Ler de memória: canção, brincadeira, cantigas, palavras,	13	12,35%
Ordem alfabética	1	0,90%
Ler em duplo texto, palavra, brincadeira	4	3,60%
Ler em voz alta	2	1,80%
Jogral de parlenda, brincadeira	3	2,7%
Leitura silenciosa de texto	2	1,80%
Leitura dirigida	1	0,90%
Dramatizar, lenda, conto	3	2,7%
Escrita coletiva sobre uma lenda	1	0,90%
Cópia	1	0,90%
Leitura coletiva	2	1,80%
Análise gramatical do conto	1	0,90%
Ditado	1	0,90%
Análise crítica da frase	1	0,90%
Identificação de palavras em ordem alfabética	3	2,7%

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016.

Tabela 5:Objetivos didáticos do tempo lendo e compreendendo (continua)

Lendo e compreendendo – Objetivos didáticos	F	%
Leitura de memória com compreensão de trecho de canção, cantiga de roda, parlenda, frase	5	4,71%
Leitura de palavras (nome próprio, sobrenome, nome de animais, palavras da parlenda e frases)	18	17,47%
Leitura compartilhada de: palavras, texto, brincadeira, em voz alta, frases, trecho de conto com entonação, parágrafo de fábula em voz alta, fábula para identificar palavras, história em quadrinhos, carta	11	10,37%
Ouvir leitura com compreensão de/para: canção, texto informativo,	14	13,20%

ciranda de roda, brincadeira, lenda, adivinhações, parágrafo, conto, sentir pensar, brincar e criar, fábula,		
Análise fonológica de palavras	3	2,83%
Análise estrutural de palavras e parágrafo de conto	8	7,54%
Tabela 5_ Objetivos didáticos do tempo lendo e compreendendo (conclusão)		
Lendo e compreendendo – Objetivos didáticos	F	%
Análise estrutural e fonológica de palavra	2	1,88%
Desenhar após a leitura de: palavras, trecho de brincadeira, frases, personagem de lenda, o que compreendeu da lenda, parágrafo, trecho de conto, a parte que menos gostou do conto e a que mais gostou	10	9,43%
Leitura em dupla: trecho da música, texto informativo sobre animais, brincadeira, lenda, conto, fábula	10	9,43%
Ler com compreensão: título de brincadeira, trecho de brincadeira, palavras, frases, parágrafo para completar, parágrafo para desenhar, trecho do conto, fábula, para responder a perguntas, texto coletivo produzido pela turma tendo a professora como escriba	12	11,32%
Identificar palavras	4	3,77%
Leitura silenciosamente com compreensão	6	5,66%

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016.

Obs.: Destacamos em negrito os objetivos didáticos que obtiveram acima de 10%.

Como podemos perceber, no tempo de roda de leitura e oralidade, a maior frequência foi para o objetivo leitura com compreensão, que compreende 41,04% dos objetivos, seguido de leitura memória com 12,35% e, em terceiro lugar, a leitura compartilhada com 10,81%.

No tempo lendo e compreendendo, a maior repercussão foi para a leitura de palavras, com 17,47%, seguida de ouvir leitura com compreensão com 13,20% e, em terceiro lugar, ler com compreensão com 11,32%.

No eixo de escrita, no tempo apropriação da escrita, 111 objetivos são determinados para as 94 atividades. No tempo escrevendo do seu jeito, composto por 80 atividades, foram estabelecidos 100 objetivos didáticos, vejamos abaixo:

Tabela 6:Objetivos didáticos do tempo apropriação da escrita (continua)

Apropriação da escrita – Objetivos didáticos	F	%
Escrita espontânea de palavra, texto (nova versão da lenda), de palavras de acordo com a primeira letra, de um texto criativo sobre um animal, lista	5	4,50%
Análise fonológica da palavra	10	9%
Análise estrutural da palavra, da frase	30	27,02%
Análise estrutural e fonológica da palavra	18	16,21%
Cópia de palavra, frase, texto escrito pela turma	10	9%
Identificar palavras nos caça-palavras	2	1,80%
Desenhar o que escreveu: nome de animais	1	0,90%
Escrever respostas de perguntas com compreensão	3	2,70%
Tabela 7:Objetivos didáticos do tempo apropriação da escrita (conclusão)		
Lendo e compreendendo – Objetivos didáticos	F	%

Análise linguística e gramatical	2	1,80%
Escrever letras: em ordem alfabética, que faltam nas palavras, para formar novas palavras	4	3,60%
Escrever em dupla: lista de nomes dos colegas, dos animais em ordem alfabética, ficha técnica sobre o lobo-guará	5	4,50%
Ler de memória nomes da turma	1	0,90%
Apropriação da escrita – Objetivos didáticos	F	%
Escrever: palavras, palavras para completar texto lacunado, palavras na cruzadinha, palavras para nominar as imagens, em ordem alfabética	14	12,61%
Escrever frase, escrever frase para descobrir discurso direto ou indireto, título de texto	4	3,60%
Escrever sílabas que faltam na palavra, para formar novas palavras	2	1,80%

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016.

Tabela 8: Objetivos didáticos do tempo escrevendo do seu jeito

Escrevendo do seu jeito - objetivos didáticos	F	%
Escrita espontânea de: nomes, sobrenome, palavras ditadas pela professora, nome completo, de palavras de acordo com o número de letras, de texto de brincadeira que conhece, canção ditada pela professora, o que sabe sobre um animal, nome das imagens de animais, uma frase sobre um animal, animais que se parecem de acordo com a primeira letra, escrever o que entendeu de um texto, cantiga de roda, de frase, para completar cantiga, escrever frase, texto, adivinha, placa, trecho da lenda, palavras ditadas, texto de opinião, uma brincadeira, novo final, uma ideia, o que aprendeu sobre os lobos, uma carta para Papai Noel	60	59,40%
Desenhar o que escreveu	8	7,92%
Escrita coletiva sobre um animal tendo a professora como escriba, escrita de um bilhete	2	1,98%
Escrita com compreensão de palavra, de texto, texto de opinião, resumo	7	6,93%
Cópia de texto produzido coletivamente, de palavra para completar texto lacunado, de palavra, cópia de palavras de uma cantiga	6	5,94%
Escrever o que sente ao ouvir uma cantiga	1	0,99%
Escrever palavras e analisar sua estrutura	3	2,97%
Escrever palavras realizando análise fonológica (rima)	6	5,94%
Escritade sílabas	1	0,99%
Reescrita da lenda; de um conto; de lenda em dupla	3	2,97%
Dramatizar o que escreveu	1	0,99%
Responder perguntas com compreensão	1	0,99%

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática alfabetizar letrando*, 2016.

No tempo de apropriação da escrita o objetivo didático análise estrutural da palavra e da frase obteve maior porcentagem, com 27,02%, seguida de análise estrutural e fonológica que obteve 16,21%, e o objetivo didático de escrita de palavras ficou em terceiro lugar com 12,61%. E, finalizando, o tempo escrevendo do seu jeito deu maior ênfase ao objetivo didático escrita espontânea com 59,40%, seguida de desenhar o que escreveu com 7,92%, e, em terceiro lugar o objetivo didático escrita com compreensão com 6,93%.

A partir do levantamento acima, os objetivos didáticos mais recorrentes de cada tempo de trabalho nos eixos de leitura e escrita foram:

Tabela 9: Objetivos didáticos mais recorrentes

EIXO DE LEITURA		
TEMPO DE LEITURA	OBJETIVO DIDÁTICO MAIS RECORRENTE	%
Roda de leitura e oralidade	Leitura com compreensão	35,18%
Lendo e compreendendo	Leitura de palavras	17,47%
EIXO DE ESCRITA		
TEMPO DE ESCRITA	OBJETIVO DIDÁTICO MAIS RECORRENTE	%
Apropriação da escrita	Análise estrutural da palavra e da frase	27,2%
Escrevendo do seu jeito	Escrita espontânea	59,40%

Fonte: Elaborado pela autora com base na *Proposta didática alfabetizar letrando*, 2016.

Diante disso, procuraremos encontrar respostas para algumas questões que orientarão nosso olhar investigativo nas análises: no eixo de leitura, a partir das atividades nos tempos roda de leitura e oralidade e lendo e compreendendo, qual a perspectiva de leitura do programa, tendo em vista que os objetivos, nesses tempos que obtiveram maior frequência, foram de leitura com compreensão e leitura de palavras? O que o programa entende por compreensão?

No eixo de escrita, a partir das atividades dos tempos apropriação da escrita e escrevendo do seu jeito, como a criança se apropria da escrita? O que é escrita para Simonetti (2016), considerando que os objetivos mais recorrentes nesses tempos foram análise estrutural da palavra e frase e escrita espontânea? As respostas às questões serão buscadas ao longo das análises das atividades.

Nessa perspectiva, nossas análises terão como foco o objetivo que foi mais recorrente em cada tempo de rotina, ficando assim: 1ª e 2ª etapas análise do eixo de leitura. Na 1ª etapa análise do tempo roda de leitura e oralidade e na 2ª etapa análise do tempo leitura e compreensão. Na 3ª e 4ª etapas análise do eixo de escrita. Na 3ª etapa a análise do tempo apropriação da escrita e na 4ª etapa análise do tempo escrevendo do seu jeito, sem perder de vista que o tema da situação didática é o mesmo para ler e escrever.

5.1 ANÁLISES DOS EIXOS DE LEITURA E ESCRITA

Neste item, faremos as análises dos eixos, entretanto, antecedendo às atividades desses eixos, as revistas *Vamos passear na escrita*, ou *Cadernos de atividades* das quatro etapas, como também são chamadas, iniciam com as sessões de trava-línguas e adivinhas que fazem parte dos dois eixos, pois propõem atividades tanto de leitura quanto de escrita. Desse modo, iniciaremos as análises por essas sessões para, posteriormente, fazermos as dos respectivos tempos de rotina.

5.1.1 TRAVA-LÍNGUAS E ADIVINHAS

O trabalho com trava-línguas inicia as atividades em todos os bimestres do ano letivo. Sua circulação na sala de aula ocorreu a partir da revista *Vamos passear na escrita*, apresentada às crianças segundo as orientações metodológicas dadas aos professores pela autora.

- 1- Convide os alunos para brincar com trava-línguas de acordo com os comandos. Por exemplo: leia bem rápido, devagar, juntos... Questione: O que vocês perceberam quando leram o texto bem rápido? 2- Faça um coral, jogral, 'bandinha', batucada de trava-línguas; 3- Brinque com os trava-línguas em roda, em ciranda; 4-Antes de começar a atividade, leia em voz alta cada trava-língua para facilitar a **memorização**. 5- Trabalhe, didaticamente, com os trava-línguas em qualquer ordem, não necessariamente na ordem alfabética; 6- Explore o mesmo trava-língua várias vezes em outros comandos (SIMONETTI, 2016, p. 34, grifo nosso).

Antes de passarmos a analisar como se desenvolveram as atividades com as trava-línguas, destacamos a importância dada pela autora com esse tipo de texto que, segundo ela, são bons exemplos de aliterações, isto é, repetições notórias de um mesmo fonema, especialmente consonantal, em palavras e frases. Essas e outras definições compõem o material de formação do professor e foram elaboradas a fim de respaldar os professores teoricamente. Desse modo, durante o percurso da formação, a autora indica a leitura das *Reflexões teóricas* no caderno de registro do professor. Nelas o professor encontra conceitos sintetizados em verbetes, com o objetivo de auxiliar o professor na compreensão de conceitos usados ao longo da formação.

Os conceitos indicados para os professores, no percurso das atividades de trava-línguas e adivinhas descreveremos abaixo:

CONSCIÊNCIA SILÁBICA E INTRASSILÁBICA: A consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras oralizadas em sílabas. A consciência intrassilábica diz respeito à análise do interior das sílabas, identificação dos fonemas que compõem a mesma. (ADAMS et al., 2006; ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005, apud SIMONETTI, 2014, p. 85).

RIMAS E ALITERAÇÕES: As rimas são conjuntos de palavras com a arrumação rítmica de sons finais semelhantes. Representam a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. As aliterações são repetições notórias de um mesmo fonema, especialmente consonantal, em palavras ou frases. Os trava-línguas são bons exemplos de aliterações (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005, apud SIMONETTI, 2014, p. 85).

CONSCIÊNCIA FONÊMICA: A consciência fonêmica consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Implica dar-se conta de que as palavras são compostas de fonemas/fones que servem para distinguir as palavras umas das outras (ADAMS et al., 2006; ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005, apud SIMONETTI, 2014, p. 85).

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: Consciência fonológica é o reconhecimento das características sonoras da língua. A consciência fonológica abrange a *consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica*. Para Artur Morais (2010, p. 74), 'a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado' (SIMONETTI, 2014, p. 85).

Além das definições acima, a autora traz 69 definições de conceitos por ela considerados importantes, no entanto, em sua maioria, não encontramos a autoria dos textos, o que mostra que o programa de formação continuada se coloca como manual a ser seguido além de ser empobrecido. Ao invés de indicar livros para que os professores façam as suas leituras, a autora coloca parágrafos resumidos para que, pela leitura dela (da autora), os professores saibam as definições de alguns termos que ela acha importantes deles se apropriarem, não dando a possibilidade de outras leituras que podem fomentar outros diálogos a partir do que foi apreendido pelos leitores, com o que concordam ou discordam. Afinal,

[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.; por isso precisa ser discutido (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Para as atividades de trava-línguas e adivinhas, Simonetti (2016, p. 88) ressalta a importância desses textos para a leitura de memória. No caderno de registro do professor ela define como uma atividade em que a criança “[...] lê palavras ou textos

a partir da memorização: lê de forma sincrética, figural (as palavras são imagens/desenhos). A criança lê o todo antes das partes, as palavras antes das letras” (SIMONETTI, 2016, p.88).

Isso significa que, para ela, a leitura se inicia a partir da memorização das palavras, que ela considera como imagem não verbal. Para aprofundar o conhecimento teórico do professor sobre leitura de memória, a autora indica o material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Assim, tomamos o trabalho de Becalli (2007) que, em sua dissertação, investigou o ensino da leitura legitimada pelo Profa no contexto do trabalho com textos que as crianças sabem de memória,

A proposta do programa buscou superar o modelo de textos apregoados pela abordagem associacionista de aprendizagem materializado nas ‘antigas’ cartilhas como um agregado aleatório de frases que não possui nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária, que não vincula o texto à sua função comunicativa, à situação, aos objetivos, aos destinatários, ao uso dos elementos linguísticos e outros elementos da situação de comunicação que o texto é produzido (BECALLI, 2007, p. 189).

Além disso, a autora aponta que o programa advertia para a necessidade de o texto possibilitar um “vínculo prazeroso” com a leitura, fazendo parte do cotidiano da criança. Nesse contexto, cita canções, poesias, receitas, parlendas, piadas, adivinhas e o trava-língua a fim de resgatar “[...] o valor pedagógico dos textos que os alunos sabem de cor, pois esses textos ajudam as crianças a avançar na reflexão do caráter alfabético da escrita” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 143, apud BECALLI, 2007, p. 176). No entanto, a autora afirma que

[...] o ensino de leitura, a partir dos referidos textos, não estava proporcionando aos alunos o desenvolvimento de capacidades como comparar informações de mais de um texto, compreender o que está explícito e o que está subentendido no texto, construir inferências, antecipar conteúdos, reconstruir idéias do texto, relacioná-las com o vivido (BECALLI, 2007, p. 167).

Assim como essa autora, entendemos que a leitura na sala de aula deve ser um lugar de produção de sentidos a partir do encontro entre autor e leitor, o que não é possível, nem pela memorização nem pela repetição, quando se pretende transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Para nós, “[...] ler não é apenas

reconhecer o signo com suas significações [...], ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto [...]" (GERALDI, 2010, p. 103)

Isso significa que o que é internalizado é a significação que a leitura tem para as pessoas, considerando o contexto em que vivem. A partir dessa compreensão, iniciamos as análises com os trava-línguas. Para cada trava-língua, Simonetti (2014) traz uma orientação que envolve a identificação de determinada relação grafema-fonema como o exemplo do trava-língua a seguir, cujos fonemas a serem identificados são /S/ e /M/.

Figura 12: Trava-língua

LEIA UMA PALAVRA DE CADA VEZ, BEM
DEVAGAR.

A MOÇA MÁRCIA AMASSA A MASSA
E FAZ COM A MASSA
UMA MALASSADA MAL ASSADA.

Obs.: professor(a), explore o fonema /s/ e o som da vogal A.

LEIA ATENTO E RECITE DE MEMÓRIA.

UM NINHO DE MAFAGAFAS
TINHA SEIS MAFAGAFINHOS.
TINHA TAMBÉM MAGAFAÇAS,
MAÇAGAFAS, MAÇAFINHOS,
MAFAFAGOS, MAGAÇAFAS,
MAÇAFAGAS, MAGAFINHOS.
ISSO ALÉM DOS MAGAFAFOS
E DOS MAGAFAGAFINHOS.

Obs.: professor(a), explore o fonema /m/ a partir das palavras acima.

Entretanto, sabemos que o som proposto na primeira trava-língua pode ser produzido por outras letras presentes no texto, como o C, Ç, Z, S e SS, e não há no material nenhum cuidado orientando o professor a fazer uma explicação para que as crianças entendam que, na língua portuguesa, podemos utilizar diferentes letras para escrever um mesmo som, nem tampouco há explicação de que uma letra pode produzir diferentes sons, como do caso da trava-língua trazida para trabalhar o som da letra M, sem, no entanto, mencionar que ela também produz som analisado.

Em outros trava-línguas, encontramos um símbolo fonético que não corresponde ao som da letra que a autora deseja trabalhar. É o caso do que apresentamos a seguir, cujo símbolo fonético deveria ser /S/ e não /C/ como aparece na Figura 13.

Figura 13: Trava-língua

LEIA, MEMORIZE E RECITE. DEPOIS, EM
DUPLA, DIGA CINCO PALAVRAS QUE RIMAM
COM DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE
QUE O DOCE DE BATATA-DOCE.
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE
É O DOCE DE BATATA-DOCE.

Obs.: professor(a), explore o fonema /c/ e
/e/ a partir da palavra doce, chamando a
atenção para o som da vogal E.

Fonte: *Proposta didática alfabetizar para letrando* (2016, p. 35).

Em outras trava-línguas, algumas palavras com significado desconhecido são usadas sem ao menos ter referência a autores que usam esses termos:

Figura 14: Trava-língua

LEIA BEM RÁPIDO.

FEIJÃO, MELÃO, PINHÃO, MAMÃO.

MEIJÃO, MALÃO, FEINHÃO, PIMÃO.

PEIJÃO, FEILÃO, MANHÃO, MEMÃO.

MAJÃO, PILÃO, MENHÃO, FEIMÃO.

Obs.: professor(a), explore os fonemas /f/, /m/ e /p/ a partir das palavras acima.

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando* (2016, p. 35 e 38)

Outras trazem a proposta de reflexão metalinguística, cujo objetivo é identificar, a partir da análise estrutural, quantas sílabas possui a palavra.

Figura 15: Trava-língua

LEIA RÁPIDO E BATUQUE.

ZIRIGUIDUM, ZAZUEIRA, ZIRIGUIDUM, ZAZUEIRA,
ZIRIGUIDUM!

ZAZUEIRA, ZIRIGUIDUM, ZAZUEIRA, ZAZUEIRA,
ZIRIGUIDUM!

Obs.: professor(a), explore o fonema /z/ a partir das palavras acima. Estimule os alunos a criar seus trava-línguas.

LEIA DEVAGAR. DEPOIS, DESCUBRA

QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA PRONUNCIAR AS PALAVRAS: SABIÁ, SABIA E ASSOBIAR.

DEPOIS, PINTE DE CORES DIFERENTES ESSAS PALAVRAS.

O SABIÁ NÃO SABIA
QUE A SABIÁ SABIA ASSOBIAR.
E VOCÊ, SABE ASSOBIAR?

– ASSOBIE!

EU NÃO SABIA QUE VOCÊ SABIA ASSOBIAR!

Obs.: professor(a), explore o fonema /s/ a partir das palavras acima. |

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando* (2016, p. 37).

No conjunto das reflexões, vemos a grande preocupação com a decodificação da linguagem, um ensino da leitura que se utiliza de um processo mecânico e vazio de significados.

Diante do exposto, podemos inferir que o programa parte da ideia de que o treinamento da consciência fônica, fonêmica e análise estrutural das palavras, possibilitará a aprendizagem da leitura. Segundo Gontijo (2008), considerar apenas a dimensão fonológica não é o suficiente para que as crianças aprendam a ler e a escrever, mesmo porque essa capacidade se desenvolve à medida que a criança é levada a escrever, ou seja, é escrevendo que elas tomam consciência de que as letras representam os sons da fala.

Na atividade de leitura de adivinhas, todas têm o mesmo comando: “Descubra e desenhe!”, o que acontece facilmente, pois o texto leva a criança a reconhecer rapidamente o animal em questão.

Figura 16: Orientação didática do trabalho com adivinhas

DESCUBRA E DESENHE.

<p>O QUE É? O QUE É? TEM ESCAMA E NÃO É PEIXE; TEM COROA E NÃO É REI.</p> <p>COMEÇA COM A</p> <p>RESPOSTA: ABACAXI</p>	<p>O QUE É? O QUE É? MORA EM UMA CASA, MAS NÃO PAGA ALUGUEL.</p> <p>COMEÇA COM B</p> <p>RESPOSTA: BOTÃO</p>
<p>O QUE É? O QUE É? MORO NELA... TEM PORTA E TEM JANELA.</p> <p>COMEÇA COM C</p> <p>RESPOSTA: CASA</p>	<p>O QUE É? O QUE É? UM É O FURA-BOLO E OUTRO É O MAIOR DE TODOS.</p> <p>COMEÇA COM D</p> <p>RESPOSTA: DEDO</p>
<p>O QUE É? O QUE É? VOU LÁ PARA APRENDER...</p> <p>COMEÇA COM E</p> <p>RESPOSTA: ESCOLA</p>	<p>O QUE É? O QUE É? ESTOU NOS CADERNOS E TAMBÉM NAS ÁRVORES.</p> <p>COMEÇA COM F</p> <p>RESPOSTA: FOLHAS</p>
<p>O QUE É? O QUE É? TEM RABO DE GATO, OLHO DE GATO, ORELHAS DE GATO, MIA COMO GATO E NÃO É GATO?</p> <p>COMEÇA COM G</p> <p>RESPOSTA: GATA</p>	<p>O QUE É? O QUE É? É ANIMAL E PARECE COM O RINOCERONTE.</p> <p>COMEÇA COM H</p> <p>RESPOSTA: HIPOPÓTAMO</p>

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando*, 2016, p. 39.

O enunciado da atividade está relacionado com o que Ferreiro e Teberosky (1985, p. 75) defendem sobre a relação entre imagem e texto, quando afirmam que o símbolo escrito corresponde ao objeto desenhado, ou seja, que a escrita prediz a imagem, e que esse processo se constitui em um importante momento evolutivo no “desenvolvimento da conceitualização da escrita”, o que, mais uma vez, indica que a

proposta está alinhada às teorizações do construtivismo. A proposta inicial, então, é que a criança decifre o código, o que, segundo Bakhtin (2004, p. 108),

não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...].

Desse modo, a priorização da leitura não está no texto, e sim na capacidade de construir hipóteses, comparar informações e produzir inferências para a compreensão do que se lê. Dentro dessa perspectiva, é necessário entender que

[...] o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas [...] no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2013, p. 6).

Isso pressupõe que o trabalho com a leitura na sala de aula conduz o professor alfabetizador a reconhecê-la como uma prática social na qual a criança exerce um posicionamento ativo responsivo diante do que lê, sofrendo e provocando as intervenções no contexto em que está situada e nos sujeitos que ali habitam.

Além disso, a organização voltada apenas para o objetivo de conhecer o alfabeto, isto é, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, não é o suficiente para explicitar que essas representações nem sempre são biunívocas, ou seja, que uma letra pode não possuir um único som, conhecimento necessário para os professores alfabetizadores.

Segundo Lemle (1989), as crianças inicialmente, desconhecem que algumas letras são unívocas, representam mais de um som, e que algumas letras expressam diferentes sons segundo a posição, ou ainda que existem letras que representam sons idênticos em contextos idênticos. Portanto, é comum que, no início do aprendizado da leitura e escrita, elas escrevam do modo como falam. Por isso, para compreendermos os “erros” cometidos pelas crianças durante a escrita na fase

inicial de alfabetização e fazermos intervenções apropriadas, é necessário o conhecimento do sistema alfabético-ortográfico, que é uma das dimensões do conceito de alfabetização que sustenta nossas discussões e que diz respeito à fonética e à fonologia.

A fonética é o ramo da linguística que “[...] estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição [...] procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida” (CAGLIARI, 2009, p. 37). A fonologia é outro ramo da linguística que também se preocupa “[...] com os sons de uma língua, mas do ponto de vista de sua função. Ela se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas” (p. 38), ou seja, ela estuda os contextos linguísticos nos quais as pronúncias das palavras acontecem.

Entretanto, considerando nossa perspectiva discursiva de linguagem, essas relações devem ser feitas por meio do trabalho com texto, por isso é essencial que os alunos pratiquem a escrita na escola e ponham-se a escrever como eles acham que deve ser. Depois, já mais familiarizados com o ato de escrever, poderemos levá-las a reconsiderar o que fizeram em função das normas ortográficas (CAGLIARI, 2007). Para tanto, o texto não pode ser usado, como proposto pelo programa, apenas como pretexto para trabalhar as unidades menores da língua, “[...] seus traços fonéticos, gramaticais e lexicais, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN, 2010, p. 79). Ao priorizar a aquisição do código escrito, a alfabetização é reduzida a codificação e decodificação, desvalorizando o acesso às práticas sociais de escrita e leitura.

Após a sessão das adivinhas, iniciam-se as atividades seguindo uma rotina didática que, de acordo com Simonetti (2016, p. 23), tem o objetivo de assegurar que a alfabetização ocorra “[...] nas práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita”.

A roda de leitura e oralidade tem o objetivo de levar a criança a se apropriar da linguagem escrita e do “escrito” para desenvolver a oralidade e a leitura com

compreensão. É o momento de diálogo e conversa que antecede as atividades do tempo lendo e compreendendo, tendo em vista

[...] a compreensão do que se lê e do que se fala; a produção oral de textos; a relação do texto escrito com a oralidade; o desenvolvimento da consciência fonológica; a pronúncia das palavras; a reflexão do vocabulário; a apropriação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais (SIMONETTI, 2016, p. 24).

Nessa perspectiva, Simonetti (2016), por meio de atividades práticas de oralidade, leitura e escrita, também designa atividades de reflexão metalinguística que ela define como “[...] a capacidade de pensar sobre a língua, de analisar a linguagem de forma reflexiva. A reflexão metalinguística diz respeito à consciência linguística: fonética, fonológica, morfológica, sintática ou pragmática” (MORAIS; TEBEROSKY; RIBEIRA, 2010, apud SIMONETTI, 2016, p. 86).

Como podemos perceber, o ensino está fundamentado na linguística, proposição do construtivismo já apresentada no quarto capítulo desta tese, que entende a escrita como um sistema de representação da linguagem oral.

Após as práticas de leitura, iniciam-se as atividades de escrita nos tempos da rotina: apropriação da escrita e escrevendo do seu jeito. As atividades de apropriação da escrita têm como objetivo, conforme classificação ligada à concepção do construtivismo:

[...] as especificidades da apropriação do sistema de escrita alfabética, levando o aluno a compreender o que e como a escrita representa. Já as atividades do tempo escrevendo do seu jeito tem como objetivo principal “[...] a escrita espontânea para que o professor possa compreender/avaliar as suas hipóteses sobre a escrita e poder intervir (SIMONETTI, 2016, p. 29).

5.2 TEMPOS DA ROTINA

Neste item, analisaremos as atividades que tiveram maior incidência nos diferentes tempos da rotina, quais sejam: ouvir leitura com compreensão (roda de leitura e oralidade), leitura de palavras (lendo e compreendendo), análise estrutural da palavra e da frase (apropriação da escrita) e escrita espontânea (escrevendo do seu

jeito). Como já dito, as situações didáticas são compostas por atividades em torno de um mesmo tema nos diferentes tempos dos eixos de leitura e escrita.

Desse modo, analisaremos quatro situações didáticas, uma de cada tempo da rotina. Assim, considerando que elas são compostas por quatro tempos de rotina, a saber: roda de leitura, lendo e compreendendo, apropriação da escrita e escrevendo do seu jeito, propomos o diálogo exposto anteriormente: o tempo de rotina roda de leitura será analisado na primeira situação didática; lendo e compreendendo, na segunda; apropriação da escrita, na terceira; e a quarta e última análise, no tempo de rotina escrevendo do seu jeito.

Lembramos que as análises do nosso corpus de pesquisa se pautarão na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Isso significa que as atividades que serão analisadas, e que compõem o processo de ensino aprendizagem de uma turma de 1º ano e dão pistas de práticas alfabetizadoras, serão consideradas como enunciados concretos. Desse modo, nosso posicionamento não será de “[...] uma massa indistinta, inerte, imóvel, de pessoas que o seguem com indiferença. Ao contrário, diante do orador está um interlocutor vivo, variado” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 162), ou seja, a proposta é realizar uma análise compreensivo-responsiva, tomando como base as relações de ensino estabelecidas pelo programa e os sentidos propostos na prática das atividades nos diferentes tempos da rotina.

5.2.1 RODA DE LEITURA E ORALIDADE

Durante todo o ano letivo, as crianças realizaram 95 atividades na roda de leitura e 38 delas apresentaram o objetivo mais recorrente: leitura com compreensão, foco de nossa análise. Todas ocorreram em um contexto de produção diferenciado e de acordo com o gênero trabalhado. São elas: as canções *Amarelinha*, *Bicho* (Ivete Sangalo e Saulo Fernandez) e *Roda Pião*; fichas dos nomes das crianças, dos animais; do texto *Parece... mas não é*, que compõe o livro que tem o mesmo nome, cuja leitura foi dividida em cinco rodas de leitura: 1ª leitura: estrofes dos animais da letra A até a letra F; 2ª leitura: das estrofes dos animais da letra G à letra J; 3ª leitura: das estrofes dos animais da letra L à letra P; 4ª leitura estrofes dos animais da letra Q à letra T; e 5ª leitura: as estrofes dos animais da letra U

Figura 17: Material para o professor



Fonte_ Livro de literatura *Parece... mas não é* (2008).

Figura 18: Texto *Parece... mas não é*

Fonte: Livro *Parece...mas não é* (2008, p. 10-11).

Leituras do texto, *Curiosidade do mundo animal de A a Z*, também do livro *Parece...mas não é*, que também foi dividido de acordo com a primeira letra do nome dos animais: 1ª leitura: curiosidade dos animais da letra A a M; 2ª leitura: curiosidades dos animais da letra N a Z.

Figura 79: *Curiosidades do mundo animal de A a Z*



Fonte: Livro *Parece...mas não é* (2008, p. 19).

Leituras com compreensão de parágrafos, frases, palavras e sílabas de lendas, fábulas, parlendas, cartas, contos e duas de texto informativo _ uma sobre o Lobo-Guará e outra da Família dos Lobos _ que também fazem parte do livro *Parece...mas não é*.

Figura 20: Texto informativo sobre o Lobo-Guará e Família dos Lobos



Fonte_ Livro *Parece...mas não é* (2008,p. 96 a 103).

Figura 21: Texto informativo sobre o Lobo-Guará e Família dos Lobos



Fonte_ Livro *Parece...mas não é* (2008,p. 96 a 103).

Figura 22: Imagem do texto Carta para Papai Noel



FORTALEZA, 24 DE DEZEMBRO DE 2010.

QUERIDO PAPAÍ NOEL,

MEU NOME É LUISA, EU TENHO 7 ANOS. ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL DA MINHA CIDADE E TERMINEI O 1º ANO.

EU JÁ SEI LER E ESCREVER. ESTOU ALEGRE PORQUE MEUS COLEGAS TAMBÉM JÁ SABEM LER E ESCREVER.

GOSTO DE LER AS HISTÓRIAS DO MEU LIVRO PARECE... MAS NÃO É. ADOREI LER OS LIVROS DO CANTINHO DE LEITURA E TAMBÉM TODOS OS OUTROS LIVROS QUE A PROFESSORA LEU PARA NOSSA TURMA.

POR ISSO, PAPAÍ NOEL, LHE PEÇO DE PRESENTE MUITOS LIVROS LINDOS, BEM, BEM LINDOS, COLORIDOS E COM MUITA HISTÓRIA QUE ME FAÇA SONHAR.

LUISA

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura e compreensão da carta de Luisa.
- **Orientação didática:**
 - a) Leia com seus alunos e converse sobre o texto.
 - b) Explore o gênero textual carta. Pesquise sobre esse gênero.

Fonte: *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando* (2016, p. 244).

A produção da situação didática que analisaremos ocorreu no contexto de leitura dos nomes das crianças e foi elaborada para ser realizada no 3º dia da 3ª semana, na 1ª etapa

Figura 23: Primeira situação didática do eixo leitura analisada

CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINAS 33 E 34

 **LENDO E COMPREENDENDO**

1 LEIA CANTANDO O TEXTO GENTE TEM SOBRENOME E DIALOGUE COM OS COLEGAS SOBRE A ESTROFE QUE MAIS GOSTOU.

TODO BRINQUEDO TEM NOME:
BOLA, BONECA E PATINS.
BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE, SIM.

COISAS GOSTOSAS TÊM NOME:
BOLO, MINGAU E PUDIM.
DOCES NÃO TÊM SOBRENOME,
MAS A GENTE, SIM.

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura dos nomes completos dos alunos.
- **Orientação didática:**
 - a) Em grupo faça a leitura compartilhada das fichas e solicite que escolham 3 nomes completos e escrevam.
 - b) Leia o Cartaz 1 e 2.

 **APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

2 LEIA O ALFABETO!

A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V	W	X
Y	Z						

3 COMPLETE O ALFABETO.

<u>A</u>	—	—
<u>B</u>	<u>K</u>	—
<u>D</u>	<u>M</u>	—
<u>F</u>	<u>O</u>	—
<u>H</u>	—	<u>Z</u>

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura e identificação de letras do alfabeto.
- **Orientação didática:**
 - a) Apresente o Cartaz 2 - alfabeto letra de forma maiúscula. Fixe-o na parede e leia com a turma.
 - b) Peça aos alunos que completem o quadro com as letras que faltam.

 **ESCREVENDO DO SEU JEITO**

4 ESCREVENDO DO SEU JEITO:

NOMES DE PESSOAS COM		NOMES DE PESSOAS DA SUA TURMA COM	
7 LETRAS		7 LETRAS	
6 LETRAS		6 LETRAS	
5 LETRAS		5 LETRAS	

Professor(a):

- **Objetivo didático:** escrita de nomes correspondendo ao número de letras.
- **Orientação didática:** antes de iniciar a atividade, jogue com a Cartela didática 1 – Qual a primeira letra? Qual a última letra? Quantas letras ao todo?

Fonte: *Proposta didática pedagógica para Aalfabetizar letrando* (2016).

Ancorada em Ferreiro (1991), a autora justificou o trabalho com o nome próprio afirmando que o nome tem importância didática, pois possui capacidade de fazer a criança compreender que sua identidade pode ser ampliada pela escrita e que se torna “[...] um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional” (FERREIRO 2011, p. 110, apud SIMONETTI, 2016, p. 50).

Segundo Ferreiro (1991), o nome próprio é uma forma de escrita dotada de estabilidade e significação, servindo como modelo para escritas posteriores. Citando estudos de Gelb (1976) sobre a escrita suméria, essa autora afirma que a escrita do nome foi a tentativa inicial dos homens de representar palavras, e que esse movimento levou à fonetização de “[...] palavras e sons que não podiam ser indicados apropriadamente com desenhos [...]” (GELB, apud FERREIRO, 1991, p. 216). Assim,

Introduzido esse princípio de ‘fonetização’ desenvolve-se muito rapidamente, exigindo progressivamente a convenção das formas empregadas, uma correspondência estável entre sinais e valores silábicos, a adoção de convenções relativas à orientação e direção da escrita, e a necessidade de adotar uma ordem de sinais que corresponda à ordem de emissão na linguagem (FERREIRO, 1991, p. 217).

Essa situação didática tem como texto-base as fichas dos nomes completos das crianças, o alfabeto, o caderno de atividade *Vamos passear na escrita* e os cartazes 1 e 2 que apresentamos abaixo.

Figura 84: Cartaz 1 da situação didática analisada

ALFABETO	A	B	C
D	E	F	G
H	I	J	K
L	M	N	O
P	Q	R	S
T	U	V	W
X	Y	Z	

Fonte: Material didático do Paic para o professor

Figura 95: Cartaz 2 da situação didática analisada

~		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	-	+	Delete
Tab	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	{	}		
Caps	A	S	D	F	G	H	J	K	L	:	"	:	:	Enter
Shift	Z	X	C	V	B	N	M	<	>	?	:	:	:	Shift
Ctrl		Alt										Alt		Ctrl

Fonte: Material didático do Paic para o professor

Essa situação era a quinta na qual se trabalhava na roda de leitura a canção *Gente tem sobrenome*. Nas anteriores, as crianças já haviam escutado a música e cantado de memória. Assim compararam os sobrenomes delas escritos previamente num cartaz, identificaram rimas e exploraram os nomes da letra da canção.

As orientações iniciais instruíram os professores à retomada da música pedindo que as crianças cantassem e falassem de qual estrofe mais gostaram. Em seguida, elas deveriam observar o título da canção e fazer uma análise estrutural, identificando o número de palavras do título, quantas letras tinham em cada palavra e quais letras do título eles conheciam.

Diante dessas orientações, vimos um afastamento significativo dos objetivos elaborados para esse eixo nos documentos que respaldaram a proposta. Além disso, não houve um processo de reconhecimento do texto e, o mais importante, o texto não foi considerado como um possível ponto de encontro entre o autor e as crianças, portanto não possibilitou a produção de novos sentidos, resultando em

uma prática que transformou a oralidade em objeto da esfera educativa, eliminando toda possibilidade de manifestação oral que estivesse ligada às vivências infantis.

Marcuschi (2007), em um dos seus estudos, buscou esclarecer as relações entre oralidade e escrita. O autor partiu do princípio de que o fundamento da língua, falada ou escrita, não se assenta no uso de regras, mas na forma de usá-la adequadamente a fim de atingir o

[...] efeito de sentido pretendido a uma dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2007, p.9).

Isso significa que a relação entre fala e escrita não pode ser tratada de forma dicotômica, o que, às vezes, parece difícil, porque, enquanto, em alguns momentos, o que as relaciona é uma linha tênue, em outros, elas parecem ser distantes. O que importa é compreender que não se trata de “duas línguas, dois sistemas linguísticos”, mas de diferentes manifestações da linguagem com características próprias, mas que se inter-relacionam, se mesclam e se sobrepõem durante as atividades discursivas que realizamos diariamente e em diferentes contextos. Desse modo,

[...] é fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação lingüística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adéquam aos usos, e não o inverso. Pouco importa que a faculdade da linguagem seja um fenômeno inato, universal e igual para todos [...] o que importa é o que fazemos com esta capacidade (MARCUSCHI, 2007, p. 16).

A tarefa, então, é entender os modos que envolvem o tratamento dado às relações entre a oralidade e a escrita. Nessa direção, os estudos de Marcuschi (2007) nos ajudam a compreender essa questão. Segundo ele, existem tendências que determinam “o lugar, o papel, o grau de relevância” da oralidade e da escrita que são importantes conhecer no sentido de buscar “[...] uma linha de tratamento que pode ser mais frutífera, menos comprometida com o preconceito e a desvalorização da oralidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 26).

A primeira tendência que o autor apresenta e que possui maior tradição entre os lingüistas é a perspectiva das dicotomias, que, segundo ele, se polarizam. A primeira traz uma visão restrita voltada “[...] para o código e permanece na imanência do fato linguístico” (MARCUSCHI, 2003, p. 27). Essa visão rigorosa e restrita possibilitou aos gramáticos a criação do “[...] prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*” (p. 27).

Nessa norma culta é que se fundamentou a divisão entre língua falada e língua escrita, desvalorizando os processos discursivos da língua e a produção de texto, e valorizando a escrita como o modo correto de uso da língua em detrimento da fala, considerando-a “[...] como lugar do erro e do caos gramatical” (MARCUSCHI, 2003, p. 28). De acordo com Marcuschi (2007), essa perspectiva serviu de modelo para os manuais escolares construídos em uma perspectiva imanentista, da qual se originaram as gramáticas atuais que separam a forma e o conteúdo, a língua e o seu uso.

A segunda tendência que o autor apresenta tem cunho epistemológico. É denominada tendência fenomenológica de caráter culturalista, opondo natureza das práticas *versus* escrita, numa perspectiva de “[...] cunho cognitivo, antropológico ou social originando uma fenomenologia da escrita [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 28). Essa tendência é voltada para a formação da mentalidade no contexto das atividades psicoeconômicas e culturais de um modo amplo, sem se preocupar com as relações lingüísticas da língua. Dessa tendência, conforme o autor, decorre o etnocentrismo com a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante que não leva em consideração o “[...] fato de que não existem ‘sociedades letradas’, mas sim grupos de letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais” (MARCUSCHI, 2003, p. 30-31).

A tendência variacionista é a terceira apresentada pelo autor. Segundo ele, ela não faz distinção entre fala e escrita, mas preocupa-se com regularidades e variações lingüísticas distintas referentes à relação padrão e não padrão do ponto de vista da educação em contexto de ensino formal, numa perspectiva do currículo bidialetal. Por isso, ele a considera uma tendência intermediária entre as anteriores, mas isenta da maior parte dos problemas que ambas apresentaram.

Entretanto, para Marchuschi (2007), apesar de achar positivo o fato de que a variação nessa tendência é considerada tanto para a fala quanto para a escrita, evitando, assim, a dicotomia entre ambas, não é positivo considerar a fala e a escrita como dois dialetos. Para o autor, elas são duas modalidades. Desse modo, quando a criança passa a escrever, ela se torna bimodal.

A última tendência trazida pelo autor é a sociointeracionista,³⁶ que considera o fenômeno interativo e dinâmico que resulta de atividades dialógicas, possibilitando a observação da fala em tempo real. Nessa tendência, é possível “[...] perceber as diversidades das formas textuais produzidas [...] que determinam as preferências básicas numa das perspectivas da relação fala e escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Em relação à leitura, essa perspectiva considera as questões da compreensão e construção de sentido durante a relação entre o autor e o texto escrito, preocupando-se com os contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.

Com referência às categorias linguísticas, elas são construídas de acordo com as interações estabelecidas e com os contextos e fatos culturais e as análises dos gêneros que são vistos em seus usos em sociedade

Tudo isso nos leva a considerar, assim como Marcuschi (2007), que a tendência sociointeracionista, comparada com as anteriores, é a que representa nosso posicionamento em relação à língua, como fenômeno interativo e dinâmico, formado nas interações que ocorrem entre os sujeitos constituídos social e historicamente. Diante disso,

[...] relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. [...] indicando essencialmente que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem, podemos relacioná-las, compará-las, mas não em

³⁶ Não concordamos com essa nomenclatura, pois o interacionismo constitui-se em um modelo, segundo a perspectiva piagetiana, que considera que o sujeito é psicologicamente idealizado, distanciando-se das significações possibilitadas pelos fenômenos históricos culturais.

termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias (MARCUSCHI, 2007, p. 34 e 46).

Isso mostra a necessidade de se desenvolver um trabalho que privilegie o texto e assegure a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da oralidade separadamente, mas enfatizando uma forte conexão entre os dois sistemas, oralidade e escrita, em atividades carregadas de significado. Essa prática fortaleceria, assim, a capacidade discursiva enunciativa das crianças, tomando as situações cotidianas para o trabalho com a oralidade, que é a forma mais natural da linguagem para realizar o diálogo com o outro. Isso porque

Os atentos ouvintes que estão diante dele não são uma massa indistinta, inerte, imóvel, de pessoas que o seguem com indiferença. Ao contrário, diante do orador está um interlocutor vivo, variado. Qualquer movimento de um ouvinte, sua postura, a expressão do rosto, as tosses, a troca de posição, representam para o orador exímio uma resposta clara e expressiva, que acompanha sem interrupções a seu discurso (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 164).

Assim sendo, a roda de leitura é um lugar de produção de sentido que não ocorre apenas pela leitura de textos, mas também, conforme aponta Geraldi (2003), pela tecedura dos fios dialógicos nos quais os falantes entrelaçam suas ideias, suas experiências, vivências e saberes. As questões poderiam extrapolar as orientadas pela autora, por exemplo: se alguém perguntar quem você é, o que diria além do seu nome? Você acha que ter um nome bonito é mais importante do que ser uma pessoa com atitudes bonitas com o outro? O que você já fez com alguém que deixou o outro feliz? O que você fez que não foi legal? O texto nos conta que as pessoas têm sobrenome, você sabia que o nosso sobrenome vem da nossa família? Você gosta da família que tem? Por quê? O que você faz com sua família que te deixa muito feliz? Você tem podido curtir momentos alegres com seus familiares? Conte um deles para os colegas. E momentos tristes? Conte para os colegas também. Tem alguém da sua família que tem atitudes que você não acha legais? Quem é? Você já conversou com ele sobre isso? Se conversou qual foi a reação dele? Por que você não conversou, porque ainda não fez isso?

Entendemos que é nesses discursos do cotidiano comum que “[...] a essência social da palavra aparece [...] mais clara e nitidamente, e a relação do enunciado com o

meio social circundante se submete com uma maior facilidade à análise rigorosa” (VOLOCHINOV, 2013, p. 77). Nos recortes das falas das crianças, em um diálogo integrado de novos enunciados, podemos percebê-las, senti-las e ampliar as perspectivas que cada história individual permitir. Nesse processo, é possível devolver às crianças o direito à palavra, envolvendo-as em emoção e afeto e, como nos diz Geraldi (2003), levar para a escola o que a escola não sabe fazendo da experiência do vivido um objeto de reflexão. Essas reflexões é que nos apontam caminhos possíveis, por isso não podemos seguir um modelo.

A situação didática continua no tempo lendo e compreendendo, com a orientação didática de cantar a música com as crianças, para depois, em grupo, fazer a leitura compartilhada das fichas dos nomes e escolher três deles para escrever, finalizando com a leitura dos cartazes do alfabeto. No tempo da rotina apropriação da escrita, a proposta é ler o cartaz do alfabeto com letra maiúscula, fixá-lo na parede, ler com a turma para depois completar com as letras que faltam. A situação didática termina com o tempo de rotina escrevendo do seu jeito com a atividade de escrita de nomes correspondentes ao número de letras solicitadas na atividade.

5.2.2 LENDO E COMPREENDENDO

A segunda situação didática que trazemos para análise faz parte da 2ª etapa e foi elaborada para ser realizada no 3º dia da 5ª semana. Nela, apresentaremos as atividades de todos os tempos da rotina como na anterior, no entanto nossa análise será do tempo de rotina lendo e compreendendo

Durante todo o ano letivo, a autora elaborou 93 atividades para esse tempo de rotina e estabeleceu 108 objetivos a serem alcançados. O mais recorrente, 18 deles, é a leitura de palavras, foco de nossa análise. Essas atividades também ocorreram em diferentes contextos e de acordo com o gênero trabalhado e com diferentes orientações didáticas: leitura dos nomes e sobrenomes dos alunos; leitura de nomes próprios que aparecem na canção *Gente tem sobrenome*; nome de animais; leitura dos nomes dos personagens da turma do Paic, dos personagens de contos; leitura de nomes em ordem alfabética; leitura de palavras para reconhecer a letra de imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula; leitura de palavras para realizar reflexão

metalinguística, ou seja, análise estrutural, fonológica e fônica para identificar e relacionar o número de sílabas com o número de grafemas e fonemas; identificação das letras que compõem as palavras; identificação da primeira e da última letra, a quantidade de letras e das letras repetidas para realizar análise intrassilábica e ordenar a palavra com a gravura correspondente; e a leitura de palavras com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e fonêmica para identificar as aliterações e rimas, explorando os fonemas e sonoridade das palavras/sílabas, situação de ensino de nossa análise:

Figura 106: Segunda situação didática do eixo leitura analisada

2ª ETAPA • 5ª SEMANA • 3ª DIA

Dia ____-____-____

• Texto-base: *Vamos Passear no Bosque*
• Material: Caderno de Atividades, livro de leitura e fichas do texto *Vamos Passear no Bosque*

 **TEMPO PARA GOSTAR DE LER**

Professor(a):

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.

 **RODA DE LEITURA E ORALIDADE**

LEITURA DA BRINCADEIRA VAMOS PASSEAR NO BOSQUE NAS FICHAS DE MEMÓRIA

Professor(a):

- Objetivo didático:** leitura das fichas gravura-texto.
- Orientação didática:**
 - Apresente à turma as fichas gravura-texto *Vamos Passear no Bosque* e peça aos alunos que leiam em dupla.
 - Em seguida, peça que vejam o verso das fichas gravura-palavra: sabonete, pente, bermuda, abacaxi, pão, camiseta, bosque, jardim e lobo.

CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINA 54

 **LENDO E COMPREENDENDO**

1 LEIA AS PALAVRAS. ESCREVA QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR CADA PALAVRA.

PÃO	LOBO	
BOSQUE	JARDIM	
PENTE	BERMUDA	
CAMISETA	ABACAXI	
SABONETE		

Professor(a):

- Objetivo didático:** leitura com compreensão e análise fonológica das palavras.
- Orientação didática:**
 - Em roda, faça uma leitura coletiva das palavras.
 - Em seguida, pergunte quem gostaria de ir até o cartaz colado na sala e mostrar onde está a mesma palavra fazendo a correspondência com a ficha.

 **APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

2 BINGO DE PALAVRAS. MARQUE A PALAVRA CHAMADA PELO(A) PROFESSOR(A).

JARDIM	PÃO	CAMISETA
SABONETE	BERMUDA	ABACAXI
BOSQUE	LOBO	PENTE

O texto-base indicado é o da brincadeira *Vamos passear no bosque*. O material é constituído pelo caderno de atividades *Vamos passear na escrita*; o livro *Parece...mas não é* e, ainda, as fichas do texto lido.

Como a anterior, a situação didática se inicia no tempo da rotina roda de leitura e oralidade cuja estratégia de ensino-aprendizagem era que as crianças lessem as fichas gravura-texto compostas por uma imagem e um trecho da brincadeira relacionada com a imagem.

Figura 117: Texto da brincadeira *Vamos passear no bosque*



Fonte: Cartela didática Paic (2016, p. 11).

A orientação é que o professor organize a turma em duplas e entregue as fichas a fim de que as crianças leiam. Após esse momento, elas são direcionadas a observar o verso das fichas que são ilustradas com uma gravura e a escrita de palavras da brincadeira. São elas: pão, pente, sabonete, bosque, jardim, bermuda, abacaxi, camiseta e lobo.

Figura 128: Texto da brincadeira Vamos passear no bosque



Fonte: Cartela didática Paic (2016, p. 12).

Após esse período introdutório, no tempo lendo e compreendendo, é dada continuidade ao trabalho com a leitura das fichas feitas pelas crianças com o objetivo de realizar uma análise fonológica das palavras. Para alcançá-lo, as

orientações didáticas sugerem que as crianças sejam colocadas em roda para que leiam mais uma vez, agora coletivamente, as fichas com gravura-palavra e, em seguida, mostrem no cartaz fixado na sala de aula a palavra que leu, fazendo, assim, a correspondência com a ficha. Após a leitura, a atividade formulada é de análise fonológica das palavras, quando a criança deve registrar o número de vezes que abre a boca para falar cada palavra.

Figura 29: Atividade da segunda situação didática analisada

2ª ETAPA • 5ª SEMANA • 3º DIA

Dia ____ . ____ . ____

- Texto-base: *Vamos Passear no Bosque*
- Material: Caderno de Atividades, livro de leitura e fichas do texto *Vamos Passear no Bosque*

LENDO E COMPREENDENDO

1 LEIA AS PALAVRAS. ESCREVA QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR CADA PALAVRA.

PÃO		LOBO		BOSQUE		JARDIM		PENTE	
BERMUDA		CAMISETA		ABACAXI		SABONETE			

Fonte: Revista 2ª etapa *Vamos passear na escrita* (2016, pg. 54).

No contexto da apresentação da atividade deste tempo de rotina, chamamos a atenção para os discursos materializados na Proposta Didática do Paic, que sustentam esse modelo de ensino. Tais pressupostos afirmam que, para ler, o leitor decodifica e, nesse processo, é indispensável considerar a apropriação do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, que, segundo a autora, consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra, isto é, “Implica dar-se conta de que as palavras são compostas de fonemas/fones que servem para distinguir as palavras umas das outras”

(SIMONETTI, 2016, p. 87). A apropriação da escrita requer o reconhecimento das características sonoras da língua. Isso porque, segundo Simonetti (2016, p. 18),

[...] dissecando as letras/sílabas, as sílabas/letras das palavras, em reflexão metalinguística, o aluno descobre que a escrita representa os sons da fala; dissecando as letras/sílabas, as sílabas/letras das palavras, em reflexão metalinguística, descobre como as letras/grafemas organizam-se nas palavras para representar os sons da fala/fonema.

Para a autora, essas atividades, que ela chama de atividades de construção/desconstrução conceitual sobre os detalhes da lógica do sistema de escrita alfabética, são necessárias para potencializar a especificidade da leitura durante a alfabetização.

Nesse contexto, os direitos de aprendizagem da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (SEDUC, 2014), um dos respaldos teóricos da *Proposta didática para alfabetizar letrando do Paic*, no quadro do eixo Leitura - fluência em leitura, um dos objetivos a ser alcançado é “[...] desenvolver a precisão e automatismo na decodificação das palavras [...]” (SEDUC, 2014, p. 31), isso porque, segundo essa proposta,

[...] a fluência em leitura pode ser pensada como uma ponte entre dois principais componentes da leitura: a decodificação de palavras e a compreensão de palavras. Em uma das extremidades da ponte, a decodificação precisa e automática. Na outra extremidade da ponte, a fluência conectada à compreensão e à prosódia, ou interpretação expressiva (RASINSKY,³⁷2014, apud SEDUC,³⁸ 2014, p. 62).

Isso quer dizer que a proposta considera a decodificação como necessária para se ler mais rapidamente e compreender o que se leu, caso contrário a criança “concentrará seus esforços na codificação e decodificação” de palavras, “sobrecarregará o cérebro e a atenção” e não conseguirá compreender o que lê. Isso evidencia a relação estabelecida entre decodificação, fluência e compreensão.

Assim, partindo desse princípio, eles consideram que, no processo de alfabetização, a criança passa “[...] pelos procedimentos de grafar e decodificar, até

³⁷Timothy Rasinski é professor de alfabetização na Kento University e diretor de sua premiada clínica de leitura.

³⁸ Essa fonte se refere à Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ceará, 2014, elaborada pela Secretaria de Educação do Ceará.

saber ler compreensivamente [...]” (SEDUC, 1024, p. 88). Quando as crianças tiverem alcançado essas “habilidades” para a leitura e a escrita, os objetivos a serem alcançados, segundo o eixo de leitura (compreensão leitora) são: retirar informações; relacionar informações; monitorar a compreensão; reagir aos textos lidos; e familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura (SEDUC, 2014, p. 31).

Isso evidencia que o ensino da leitura, além de estar balizado na necessidade de (re)conhecer o código linguístico, também se assenta no modelo de leitura interacionista no qual, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor, o leitor recupera o sentido dado por ele ao texto. Isso nos permite compreender que, na atividade de leitura, o significado do texto não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas interações entre sujeito e objeto, ficando a compreensão do que foi lido relegada a segundo plano.

Segundo Gontijo e Schwartz (2009), três são as abordagens de leitura. A abordagem acima se refere à cognitivista que, conforme as autoras, se prende à capacidade do leitor de utilizar esquemas cognitivos (comparar, inferir, antecipar), conhecimentos já adquiridos e as circunstâncias em que o texto foi produzido para apreender as ideias. Entretanto, apesar de reconhecer o leitor como sujeito que atua sobre as informações do texto, considera-se que o texto é o único caminho do leitor para construir sentidos.

Outra abordagem destacada por elas é a conteudística, que exige do leitor a decodificação de palavras a fim de localizar informações explícitas no texto. Desse modo, a criança precisará apenas localizar no texto a informação contida na pergunta, ou seja, para ler, basta relacionar os signos linguísticos com suas unidades sonoras e seu significado a fim de apreender as informações existentes no texto. Nessa abordagem, a leitura é a decodificação de informações contidas no texto.

Por fim, trazemos a abordagem de leitura sob a qual estamos fundamentados, leitura discursiva, que é concebida como um complexo processo de construção de sentidos que demanda, além de conhecimentos linguísticos, que o leitor possua,

outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Nessa perspectiva, a leitura diz respeito a

Confronto [de] palavras: a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. Que razões podem me levar a um estudo de um texto? Novamente, aqui, o querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções que participa, e este risco aponta para a possibilidade de refazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão do mundo [...] (GERALDI, 2003, p. 172).

A partir desse pressuposto, o sujeito que busca compreender caminha em direção ao texto e leva consigo as marcas da sua história. Desse encontro, a compreensão surge e é enriquecida pelos diferentes posicionamentos entre o autor e o leitor de uma obra. Para Bakhtin (2010, p.137),

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão.

Nesse sentido, é no exercício de alteridade no interior das relações dialógicas que a compreensão se alarga e possibilita a elaboração de novos significados. Desse modo, “[...] enquanto leitor real, ele é o enunciador dos sentidos que construiu em sua leitura, e o outro (o autor) passa, neste momento, a co-enunciador de sua leitura” (GERALDI, 2010, p.107).

Por mais que a tentativa seja a de estabelecer um sentido universal para o texto utilizando-o como espaço de imposição e fixação de um único significado, é o leitor que toma e dirige os “fios” do texto e constitui uma compreensão “*não minha*”. Desse modo, “[...] o ato de criação não estaria assim na escrita, mas na leitura, e o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor” (GERALDI, 2010, p.112) e, “[...] numa concordância-discordância ativa (quando não resolvida dogmaticamente de antemão) estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla” (BAKHTIN, 2010, p. 378). Isto é, os indivíduos em suas verdadeiras condições de vida, a partir da leitura, constituem-se enriquecendo ou não a visão que têm de si mesmos.

Nesse sentido, os elementos que lhe são externos, como tempo, espaço, contextos, sujeitos, ultrapassa o já “[...] sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve)” (GERALDI, 2010, p. 103), preenchendo os “signos referencialmente vazios”, fazendo do leitor o enunciador de novos sentidos e significados, aproximando o “mundo da vida do mundo da cultura”, ou seja, a compreensão se dá entre a palavra, a leitura/escritura e a vida.

Desse modo, a vida se materializa no signo, na palavra significada, e é ela que alimenta nossa consciência e nos faz ser o que somos, levando-nos para além do mundo imediato. Não é algo estático, mecânico, para pura descrição e memorização, mas é tarefa “criadora”. Assim, num duplo movimento, a vida penetra na linguagem enquanto esta penetra na vida:

E o mundo (existência) muda radicalmente. A pedra continua pétrea, o sol, solar, mas o acontecimento da existência no seu todo (inacabável) se torna inteiramente distinto porque, pela primeira vez, aparecem na cena da existência terrestre as personagens novas e principais do acontecimento – a testemunha e o juiz. Até o sol, que mesmo permanecendo fisicamente o mesmo, tornou-se outro [...] (BAKHTIN, 2010, p. 371).

Diante disso, cabe-nos o ato responsável de nos colocar em um posicionamento ético de escuta e, conseqüentemente, estético a partir de um ato responsivo.

A relação que se dá entre a ética e a estética, ato responsável e responsivo, vai responder quem somos. Isso significa que nossas respostas são ações que produzimos de intervenção e humanização do mundo, isto é, a estética que produzimos com as palavras servirá para modificar o modo ético de viver e, nessa tensão criadora que se dá entre o mundo ético e o estético, produzimos uma unidade. Essa unidade é que vai criar um eu cada vez mais responsável pelos projetos de dizer dos outros que me alcançam e, ao mesmo tempo, modificará a questão do estético por conta da unidade da resposta do ato responsivo “[...] que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão participante” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Diante do exposto, podemos concluir que a concepção de leitura, como interação proposta na situação didática apresentada, coloca a compreensão em uma posição

de menor importância e dá ênfase ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos condicionando o dizer da criança a uma repetição de leituras vazias de significação em nome de um modelo teórico abstrato e distante dos fatos e eventos concretos da vida nos quais os atos são realizáveis.

O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa de objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por vir a ser realizado (GERALDI, 2010, p. 86).

Isso quer dizer que o leitor é parte responsiva de um convite gerado num diálogo interlocutivo, no qual as palavras passam a fazer parte da vida e se alargam e, do mesmo modo, a vida se amplia por conter em si cada vez mais vozes. Nessa direção, o momento de leitura é de produção de sentido que se dá na recepção do mundo do autor, instaurando

[...] uma atitude responsiva que possibilita o sujeito dialogar com o autor por meio do texto, concordar ou discordar com as ideias dele, completá-las, recriá-las etc., em suma, produzir sentidos determinados, ideologicamente, na interação entre autor-texto-leitor, sentidos esses que não preexistem à interação, mas que são construídos tanto pelo leitor quanto pelo autor na e pela interação [...] (BECALLI, 2007, p. 75).

As palavras monológicas dão ao mundo um único sentido e mobilizam a historicidade dos sujeitos. Não se trata de “[...] encontro, mas de passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão” (GERALDI, 2003, p. 167). Para entender, precisamos receber a palavra do outro e contrapor com a nossa palavra e valores. Não compreendemos a palavra do outro enquanto palavra do outro; só a compreendemos quando ela se encontra com a nossa e com os nossos valores. Ler, então, é realizar encontros de diferentes universos valorativos, é colocar-se na escuta para compreender o modo como os outros veem a vida e, em um ato estético, iluminar e modificar a própria vida. Nesse deslocamento, nessa alteridade, procuramos fazer do mundo um lugar melhor de se viver.

A situação didática, após as atividades do tempo da rotina lendo e compreendendo, segue para o tempo apropriação da escrita e dirige a atenção do professor para alcançar o objetivo de identificar palavras. Para isso, é proposto um bingo com as palavras das fichas de leitura da atividade anterior. Seguindo as orientações de Simonetti (2016), o professor deverá “chamar” a palavra e dar pistas, indicando com qual letra ela se inicia e com qual letra termina, para depois, escrever a palavra no quadro e realizar uma análise estrutural juntamente com as crianças, questionando quantas letras tem a palavra, qual a primeira e a última letra. A situação didática termina com o tempo escrevendo do seu jeito, cujo objetivo é a escrita espontânea de palavras, observando o som final. Assim, a criança deverá escrever três palavras que rimem com PÃO, centrando a rima no ão.

Figura 30: Atividade de apropriação da escrita da segunda situação didática analisada.



2 BINGO DE PALAVRAS. MARQUE A PALAVRA CHAMADA PELO(A) PROFESSOR(A).

JARDIM	PÃO	CAMISETA
SABONETE	BERMUDA	ABACAXI
BOSQUE	LOBO	PENTE



3 ESCREVA TRÊS PALAVRAS QUE RIMEM COM PÃO.

--	--	--

Partindo desse princípio, entendemos que o programa tem o texto como ponto de partida para o trabalho, no entanto ele é usado como pretexto para tomar a palavra como unidade de ensino da língua, no que se refere às regularidades e irregularidades linguísticas do sistema e suas convenções, passando pelo processo de grafar e decodificar até o aluno saber ler compreensivamente. Como já dito, corresponde a um trabalho técnico e mecânico da língua que dá ênfase à aquisição da base alfabética da escrita e dos aspectos grafofônicos, concepção de linguagem defendida pelo construtivismo e pelos estudiosos do desenvolvimento da consciência fonológica e que oportuniza consistência ao método fônico.

Em Bakhtin (2010), entendemos que, em todos os acontecimentos, incluindo a leitura, no centro encontra-se o homem, num ato ético e dinâmico, em permanente interação com seus semelhantes pelas ações, pelos gestos, olhar, pelo texto escrito, dito e não dito, escutado ou lido. Desse ponto de vista, uma leitura é capaz de produzir inúmeros sentidos, pois não “[...] podemos predeterminar o indivíduo (e sua evolução), não podemos subordiná-lo ao nosso próprio plano” (BAKHTIN, 2010, p. 347). Assim, cada leitura se configura em traços distintos e individuais, “[...] é a descoberta de novos momentos da palavra nos meios de expressão do discurso humano” (p. 347). Desse modo, a leitura, na concepção bakhtiniana, é um espaço onde se desenvolve uma estreita participação do(s) outro(s).

5.2.3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

As atividades do 2º dia da 6ª semana da 3ª etapa que trazemos agora compõem a terceira situação didática que analisaremos. Como as anteriores, todos os tempos da rotina serão apresentados, mas o tempo da rotina apropriação da escrita é nosso foco de análise. Lembramos que as atividades desse tempo são estruturantes em reflexão metalinguística, com foco na análise estrutural e fonológica das unidades linguísticas, ou seja, elas visam à apropriação da escrita alfabética, a fim de que o aluno compreenda o que a escrita representa e como ela se manifesta.

No total, são 94 atividades desse tempo de rotina com 111 objetivos traçados pela autora a serem alcançados. Destes, o mais recorrente (30 objetivos didáticos), foi

análise estrutural de palavras e frases pertencentes a diferentes contextos, como: lista dos nomes das crianças da turma, dos nomes que aparecem na canção *Gente tem sobrenome*, nomes dos animais dos textos informativos, nomes da turma do Paic, de títulos e textos de brincadeira, parlendas, lendas, contos, fábulas e carta. Os objetivos são: copiar os nomes dos alunos, dos animais e dos personagens dos textos lidos, escrever para identificar as convenções gráficas da escrita, para realizar análise fonológica e estrutural das palavras e identificar a sonoridade, as rimas, as letras, o número de letras, qual a primeira e última letra; escrever para identificar quantas sílabas, grafemas e fonemas tem a palavra, entre outros.

O texto-base usado na situação didática selecionada para análise é o conto *Os três porquinhos* e os materiais a serem usados pelo professor são o caderno de atividades *Vamos passear na escrita* e o livro de literatura *Parece...mas não é*. Nesta etapa, outros contos foram trabalhados como: *O lobo e os sete cabritinhos*, *Chapeuzinho vermelho* e *Ovelhinha vermelha*, todos pertencentes ao livro de literatura *Parece...mas não é*, de autoria de Amália Simonetti (2008).

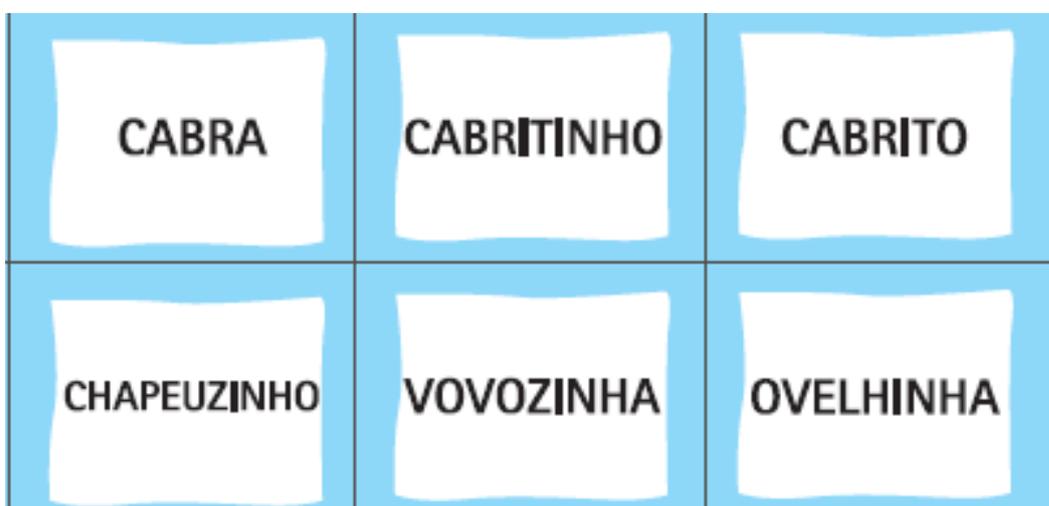
De acordo com a proposta os contos devem ser trabalhados um em cada semana: na 5ª semana, *O lobo e os sete cabritinhos*; na 6ª semana, *Os três porquinhos*; na 7ª semana, *Chapeuzinho Vermelho*; e na 8ª semana, *Ovelhinha vermelha*. No trabalho com os contos, os professores deverão usar cartazes, fichas dos títulos de cada conto, fichas com os nomes dos personagens e as cartelas didáticas de palavras que fazem parte do texto do conto lido na semana.

Figura 31: Fichas dos contos



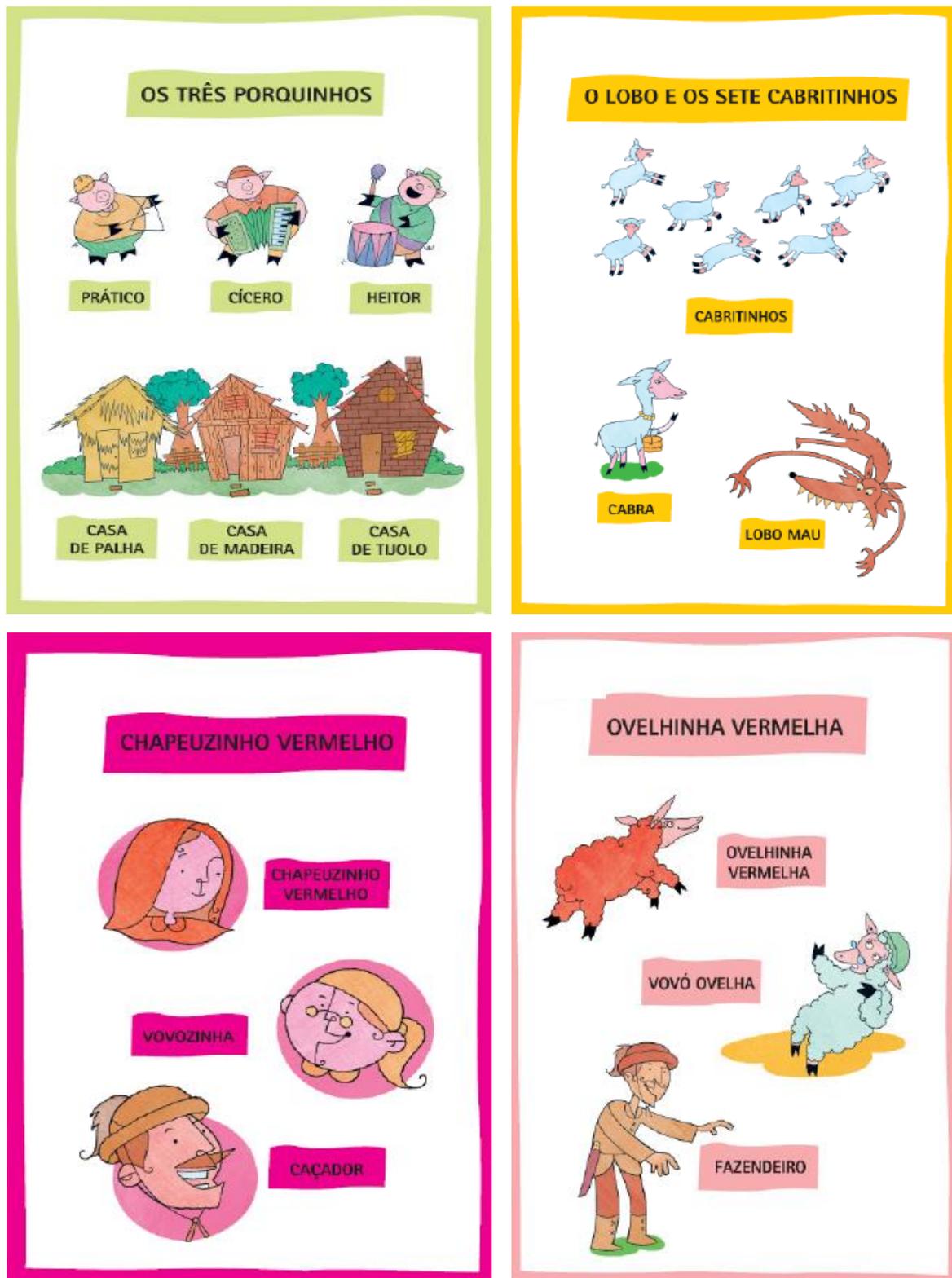
Fonte: Material do professor do programa Paic.

Figura 32: Cartelas dos contos



Fonte: Material do professor do programa Paic.

Figura33: Cartazes dos conto



Fonte: Material do professor do programa Paic.

No tempo roda de leitura e oralidade, o objetivo, mais uma vez, é a leitura e compreensão das palavras do conto: FURIOSO, FAMINTO, ESFOMEADO,

FARINHA, FAROFA, FORTE, FORTÃO E SUPERFORTE. Os aspectos práticos que o professor deve seguir são escrever no quadro essas palavras em forma de lista e pedir que as crianças leiam conforme orientado na imagem a seguir.

Figura 134: Orientação didática para o professor



LEIA AS PALAVRAS DO CONTO OS TRÊS PORQUINHOS

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura compreensão de palavras.
- **Orientação didática:**
 - a) Explore as palavras do conto *Os Três Porquinhos*: FURIOSO, FAMINTO, ESFOMEADO, FARINHA, FAROFA, FORTE, FORTÃO e SUPERFORTE.
 - b) Escreva no quadro essas palavras em forma de lista e peça aos alunos que leiam.

Fonte: *Proposta didática para alfabetizar letrando* (2016, p. 181 -182)

Nas tarefas do tempo lendo e compreendendo, Simonetti (2016) orienta que os professores devem ler com as crianças as palavras do conto: SUPERSÔNICO – SUPERGRITO – FAMINTO, buscando os significados no dicionário, depois devem informar às crianças que as palavras serão usadas para completar as frases da atividade e, se for necessário, elas poderão utilizar o livro de leitura como apoio.

No tempo de apropriação da escrita, do qual faremos a análise, a atividade é pesquisar no conto palavras para completar o quadro de acordo com o número de sílabas solicitado: duas palavras com uma sílaba, duas palavras com duas sílabas e duas palavras com três sílabas. Para isso, a criança deverá realizar análise estrutural e fonológica das palavras, atingindo, assim, o objetivo proposto pela

autora. Vemos que a abordagem do ensino da escrita, assim como na leitura, toma o texto como ponto de partida para o trabalho, no entanto usa, como unidade de ensino da escrita, a palavra, a fim de identificar o número de sílabas que a compõe, ou seja, transformar os signos escritos em sons para registrar a quantidade de fonemas antes mesmo que as crianças estejam alfabetizadas.

Essa é uma abordagem relacionada com uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como um código que deve ser identificado e aprendido por meio da memorização de letras/fonemas e sílabas, não possibilitando o aparecimento do real valor da língua que, segundo Bakhtin (2010), consiste em sua natureza simbólica e ideológica, que é fundamental para entendermos a língua na perspectiva do sentido e da subjetividade humana.

Vista desse modo, modifica-se radicalmente essa forma de ensino, pois suas partes isoladas não são suficientes para relacioná-la com sua função simbólica. Bakhtin (2010, p.74), pensando nessa perspectiva, questionou as correntes linguísticas de sua época com as quais se contrapôs, por não concordar com a compreensão que os outros teóricos tinham da língua

[...] encontramos em presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. Isto acarreta, por suposto, uma distinção radical entre estas duas orientações para todas as demais questões que se colocam em linguística. Chamaremos a primeira orientação de 'subjetivismo idealista' e a segunda 'objetivismo abstrato'.

Para esse autor, o ensino da língua não corresponde ao ensino de um sistema de formas gramaticais, lexicais e fonéticas, no qual prevalecem a norma, a estabilidade e a neutralidade que ocorre separadamente das condições históricas e humanas. Nesse caso, basta ao sujeito apenas ter conhecimento dos códigos linguísticos e de suas "faces sonoras" para poder ser reproduzidor de um discurso produzido fora dele, "[...] sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico [...]" (BAKHTIN, 2010, p. 72).

Dessa forma, a língua se (re)cria em momentos enunciativos singulares e irrepetíveis, em diferentes contextos, com sujeitos datados e localizados

historicamente, o que significa que é desse modo que ela pode ser explicada, ou seja, nas relações com o que é de ordem social e histórica, como” [...] um elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2010, p. 371).

Como a situação didática anterior, a atividade também está consonante com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (SEDUC, 2014, p. 31), que enuncia, no eixo Sistema de escrita e ortografia, que os objetivos a serem alcançados são: conhecer o alfabeto; desenvolver consciência fonológica e dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas. Diante disso, trazemos as mesmas questões levantadas por Bakhtin (2010, p. 101): “Quais são, então, as metas da análise linguística abstrata que conduz ao sistema sincrônico da língua? E de que ponto de vista esse sistema se revela reprodutivo e necessário?”. Concordando com Gontijo (2002, p.37-138), esse sistema constitui-se de um mecanismo que projeta uma

[...] política educacional excludente que objetiva instrumentalizar a grande maioria dos indivíduos para reproduzirem a sua vivência em-si, como indivíduos particulares, e reproduzirem, na mesma medida, as relações sociais de dominação da sociedade capitalista.

Reiteramos que o nosso posicionamento de negar a ideologia dominante demonstra que não somos neutros, assim, como educadores políticos, sejamos democráticos, e, para além disso, com uma prática coerente que alinhe nosso discurso democrático em favor de uma “educação libertadora”, no sentido freiriano, sempre atentos a questão do poder e de seus interesses que sistematizam a educação a fim de formatar os humanos em busca de seus próprios interesses.

Figura 35: Orientações didáticas para o professor

**CADERNO DE ATIVIDADES,
PÁGINAS 61 E 62**

 **LENDO E COMPREENDENDO**

1 LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO. DEPOIS, COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS CORRESPONDENTES.

SUPERSÔNICO – SUPERGRITO – FAMINTO

ABRA JÁ ESSA PORTA, DISSE O LOBO COM UM _____ ASSUSTADOR.

UM LOBÃO _____ VEM VINDO!

ENTÃO VOU SOPRAR MEU SUPERSOPRO _____!

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura e compreensão de palavras e frases.
- **Orientação didática:**
 - a) Leia novamente com a turma as palavras do quadro.
 - b) Informe aos alunos que elas serão usadas nas frases que estão incompletas.
 - c) Peça que tentem descobrir qual a palavra da primeira frase e assim sucessivamente.
 - d) Caso seja necessário, informe aos alunos que eles podem usar o livro de leitura como apoio.
 - e) Utilize o dicionário para as palavras cujo significado os alunos desconheçam.

 **APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

2 PESQUISE NO CONTO *OS TRÊS PORQUINHOS* E COMPLETE O QUADRO

2 PALAVRAS COM 1 SÍLABA	2 PALAVRAS COM 2 SÍLABAS	2 PALAVRAS COM 3 SÍLABAS

Professor(a):

- **Objetivo didático:** análise estrutural e fonológicas de palavras.
- **Orientação didática:** oriente a análise linguística das palavras identificadas pelos alunos.

 **ESCREVENDO DO SEU JEITO**

3 NA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS, PRÁTICO ERA DONO DA CASA DE TIJOLO. O QUE VOCÊ ACHA DESSE PORQUINHO? ESCREVA.

Professor(a):

- **Objetivo didático:** leitura e compreensão.
- **Orientação didática:**
 - b) Utilize o dicionário para as palavras cujo significado os alunos desconheçam.

Fonte_ *Proposta didática para alfabetizar letrando* (2016, pg. 181-182)

Voltando ao contexto de análise, vemos na imagem acima que a autora se distancia da proposta didática por ela assumida: alfabetizar letrando, pois o modelo de ensino da escrita difundido nessa atividade permite-nos perceber que não está assentado nas práticas sociais de leitura escrita, como propõe essa teoria, mas em uma prática que entende o ensino da escrita como um processo de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita a partir da reflexão metalinguística das unidades linguísticas.

Nesse ensejo, usa o texto como pretexto para a escrita de palavras a partir de um ensino sistemático e explícito da codificação e decodificação. Para isso, basta apenas a aquisição de uma técnica com fim em si mesma, adquirida pelos sujeitos a partir da interação com o objeto, independentemente das variáveis sócio-históricas, e não de apropriação, como é denominado esse tempo de rotina pela autora.

No campo da Psicologia Histórico-Cultural, sob a qual estamos fundamentados, entendemos o termo apropriação como um modo ativo que ocorre na dinâmica das práticas sociais, que possibilita converter o conhecimento adquirido nas relações intersíquicas, entre as pessoas, em conhecimento intrapsíquico, pessoal, por meio do processo de apropriação das atividades humanas mediado pela linguagem, ou seja, a atividade interior é tudo aquilo que, antes de se tornar própria do sujeito, era exterior a ele. Isso significa que a apropriação da linguagem se constitui nas relações estabelecidas entre os homens e as mulheres num processo de interação interlocutiva.

Dessa maneira, vimos que a *Proposta didática para alfabetizar letrando* não consegue romper com a ideia de privilegiar “[...] o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua [...]” (GERALDI, 2003, p. 118), e reduz a “[...] alfabetização à aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema” (GERALDI, 2011, p. 29).

Concordamos com Gontijo e Schwartz (2011), quando afirmam que o letramento se constitui como estratégia para a perpetuação da hegemonia de algumas formas de pensamento. Para isso, procura conciliar propostas aparentemente opostas, no entanto, segundo essas autoras, a concepção de linguagem que sustenta a perspectiva do letramento continua sendo a mesma dos defensores do construtivismo e dos estudiosos defensores do método fônico, cuja ênfase está no significante.

Reconhecemos que o trabalho proposto por Simonetti (2016) constitui-se em uma questão importante, do ponto de vista linguístico, para o processo de alfabetização, contudo o estudo de análise linguística por ela apresentado, tendo em vista a

perspectiva teórica que orienta nosso olhar, é insuficiente para compreendermos o conteúdo ideológico de uma língua viva que se forma em um contexto social, pois ela não abarca a totalidade da multiplicidade das diferentes singularidades existentes no mundo da vida. Entendemos que é a partir das condições reais de produção que emergem do contexto imediato, como as do meio social mais amplo, que qualquer aspecto da língua é determinado. Sobre isso, tomemos as considerações de Geraldi (2003) e Gontijo (2008).

Ao discorrer sobre análise linguística, Geraldi (2003) distingue no interior dela atividade epilinguística e atividade metalinguística. Segundo esse autor:

As primeiras refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado, já as atividades metalingüísticas diz respeito à [...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais (GERALDI, 2003, p. 190-191).

No entanto, na visão do autor, esse trabalho precisa estar fundamentado na interação do texto-leitor e do texto-escrito possibilitando que a criança traga seu conhecimento da língua construído antes mesmo de frequentar o espaço escolar, onde ela já

[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação [...] das freqüentes mudanças entonacionais nas falas infantis: elas respondem a esta reflexão (GERALDI, 2003, p. 189).

Diante disso, Geraldi (2003) afirma que o trabalho desenvolvido na escola, do modo como é proposto pela autora, é problemático, pois parte de uma noção já pronta e, por meio de exercícios repetitivos, busca fixar a reflexão, o que faz com que o ensino ocorra a partir de um processo de reconhecimento e não de produção de conhecimento, como acreditamos que deva ser.

Desse modo, Geraldi (2003) propõe “[...] atividades epilingüísticas como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 2003, p. 191). Isso não quer dizer, segundo o autor, que as gramáticas devem ser banidas das salas de aula, no entanto, para ele, elas são insuficientes “[...] para dar conta das muitas reflexões que temos que fazer” (p. 192). Nesse sentido, reivindica:

[...] a prática com a linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, incluem-se nesta prática, não como algo que lhe é externo, as atividades epilingüísticas. Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalingüística. Integram-se, pois, no ensino atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüística (GERALDI, 2003, p. 192).

Assim, podemos concluir que o modo proposto por Simonetti (2016) empobrece a língua, levando-a a objetivos prefixados que impedem a multiplicidade de produção de conhecimento, desconsiderando a importância de o texto resultar do interior de uma ação interlocutiva para o desenvolvimento do trabalho de análise linguística.

Sobre isso, Bakhtin (2010, p. 371) nos alerta que “[...] a metalinguagem não é apenas um código, sempre se refere dialogicamente à linguagem que descreve e analisa”, por isso ela “[...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos de atividade humana e da comunicação [...]” (p. 264).

[...] o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadoras da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’, da comunicação, etc, daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e as orações (BAKHTIN, 2010, p. 269).

Isso significa que, em uma perspectiva bakhtiniana, o trabalho de análise linguística não pode estar desvinculado do contexto vivencial da criança no qual ela se constitui como sujeito político, histórico e cultural e em interação com o outro. Se não for assim, o ensino da língua se apoiará na

[...] enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a

compreensão passiva [...] dado último e o ponto de partida da reflexão lingüística (BAKHTIN, 2010, p. 102).

Dessa forma, Bakhtin (2010, p. 124) toma o texto como caminho metodológico para o ensino da língua e, a partir dele, o “[...] exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual”. Nessa abordagem, o trabalho com a estrutura linguística acontece por meio do trabalho do texto produzido pelo aluno. Isso porque só podemos concordar com um posicionamento e torná-lo nosso se não passarmos “[...] por cima do problema fundamental – qual seja: ela só orienta a minha ação se eu assumi-la do meu interior” (p. 152).

Isso significa que o processo de aprendizado de uma língua, para se efetivar, deve ocorrer nos fios dialógicos dos enunciados orais e escritos produzidos a partir de uma ação entre sujeitos participantes do diálogo. As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nesse contexto, configuram-se em uma prática em que os sujeitos, com alguma finalidade, dialogam entre si por meio de textos e, nesse processo, o professor, além de questionar sobre os textos e relacioná-los com sua vivência, ensina as questões gramaticais e ortográficas da língua. Partindo desse princípio, a ação sobre a linguagem, como trabalho individual na produção de discursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, opera entre o estabilizado historicamente e o novo desse discurso

[...] a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa ‘novidade’. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subsequentes. Neste sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas à língua (GERALDI, 2003, p. 43).

A proposta, então, é construir textos a partir de operações discursivas, interlocutivas e, neles, buscar os recursos expressivos necessários a serem apropriados àqueles presentes na produção de acordo com a realidade que o circunda e do contexto vivido. Nesse contexto, consideramos que “[...] o universo são tantos quantos forem os textos que os constituem” (GERALDI, 2003, p. 195), pois cada texto é um evento singular que possibilita, a partir dele, análises linguísticas também únicas, de modo que o trabalho não deve ser mecânico, repetitivo, pois:

No momento em que, a partir do ponto de vista teórico – científico, filosófico, historiográfico – ou estético, se determina o sentido de tal ato, este perde o valor de evento único, que o é efetivamente como ato vivido, e assume um valor genérico, um significado abstrato (BAKHTIN, 2010, p. 16).

O trabalho com a língua, seja ele qual for, não subsiste se ocorrer separado do ato vivo da criação, tem “[...] a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático” (BAKHTIN, 2010, p. 118). Nessa singularidade, “[...] as estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa” (GERALDI, 2011, p. 35). Esse movimento mostra a face dinâmica da língua, que não é fixa, mas inspiração de um dado momento e, nesse lugar móvel a palavra se ancora ora num lugar, ora noutro.

Isto significa admitir:

1. **a historicidade da linguagem:** pelo fato de acontecimentos passados terem construído (ou constituído) expressões linguísticas, estruturas sintáticas, variedades linguísticas, gêneros discursivos etc., todos produto do trabalho social e histórico de falantes, não se pode inferir que a língua é de antemão pronta, acabada, cabendo ao sujeito de hoje apenas se ‘apropriar’ do sistema e usá-lo segundo suas necessidades comunicacionais (pragmáticas ou não): o evento discursivo singular reconstitui a linguagem (GERALDI, 2011, p. 35)

No que se refere ao trabalho de análise fonológica, Gontijo (2008, p. 141) também se posiciona contra um trabalho mecânico:

[...] durante o processo de evolução da escrita nas crianças, as estruturas para pensar a fala não estariam na escrita e nem mesmo existiriam previamente nos sujeitos, mas resultariam da ação desses sobre os objetos durante o processo evolutivo e na interação com a escrita. Nesse sentido, as estruturas lógicas que são instrumentos para pensar a linguagem oral e a linguagem escrita se constituem na interação do sujeito (criança) com o objeto (escrita).

No contexto dessa afirmativa, a autora tece algumas críticas a pesquisas que defendem o ensino mecânico da leitura que visa ao treino das habilidades de segmentar e identificar os sons das palavras associando as unidades sonoras e gráficas, ensino que coaduna com a proposta do Paic. Afirma, após análises das observações sobre o processo que se desenvolve com as crianças de cinco e seis anos participantes de seu estudo, que é no decorrer do trabalho de escrita, em condições reais de uso, que as crianças tomam consciência de que as unidades sonoras podem ser representadas pelas letras aprendidas. Segundo a autora,

[...] desde os primórdios de tentativas de relacionar letras e sons, as crianças se valem do aprendizado das formas e dos nomes das letras. Então, a capacidade de refletir sobre as unidades fonêmicas não se desenvolveu naturalmente, mas à medida que as crianças foram incentivadas a escrever e passaram conhecer letras que representavam convencionalmente determinados fonemas (GONTIJO, 2008, p. 193).

Nesse sentido, é o exercício da escrita que leva a criança a tomar consciência do processo da fala e, conseqüentemente, passa a relacionar a escrita com as unidades sonoras. Por isso, as crianças precisam vivenciar experiências de ensino-aprendizagem que possibilitem a compreensão das relações entre letras e sons e sons e letras a partir da escrita de textos. Nessa perspectiva, compreensão não se refere apenas a um trabalho de decifração, mas também de “[...] interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2010, p. 137), o que pressupõe que é um processo

[...] dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (GERALDI, 2003, p. 166).

Desse modo, podemos afirmar que o trabalho precisa ir além de um processo de decodificação; é um processo dialógico de produção de sentido mediado pelo professor, no qual se observa o modo como as crianças, no momento em que estão escrevendo, refletem as relações entre sons e letras e letras e sons, isso porque, segundo afirma Bakhtin (2010, p. 131-132), “[...] as leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas”.

Concluindo esta análise e voltando nosso olhar para a literatura infantil, percebemos que a arte literária se resumiu a momentos para a realização de tarefas escolares, excluindo, assim, o exercício da emoção, da criação e da percepção que pode se

constituir a partir de uma relação criativa que o sujeito estabelece com a leitura, a literatura e o mundo. Nesse viés, Vigotski (2012a) afirma que a arte é elemento da vida. Segundo o autor,

Ambos planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o organismo infantil que passa pela transformação em vias de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (VIGOTSKI, 2012^a, p. 36, apud GUIMARÃES, 2018, p. 82).

Desse modo, vimos que a literatura infantil é um elemento importante do cotidiano escolar que muito pode contribuir para a formação do leitor crítico e criativo.

5.2.4. ESCREVENDO DO SEU JEITO

A última situação didática que analisaremos foi elaborada para ocorrer no primeiro dia da quinta semana da quarta etapa e diz respeito ao tempo da rotina escrevendo do seu jeito. Para esse tempo, foram elaboradas, para todo o ano letivo, 80 atividades com 100 objetivos a serem alcançados. Com uma ocorrência de 59 vezes, o mais recorrente foi escrever espontaneamente. Nesse contexto, as propostas eram escrever espontaneamente: os nomes das crianças da turma, os nomes que aparecem na música *Gente tem sobrenome*, de palavras da canção *Amarelinha*, os nomes dos animais do texto *Parece...mas não é*, escrever espontaneamente textos sobre o que sabe de algum animal, placa de alerta para respeitar e cuidar dos animais, o nome dos componentes da turma do Paic, dos títulos das brincadeiras de roda, das palavras de parlendas, de títulos e palavras das lendas, das palavras e personagens dos contos, palavras de textos lacunados; e, por fim, escrever uma carta para Papai Noel.

A situação didática que analisaremos foi realizada com o texto *Lobos de verdade*, do livro *Parece...mas não é*.

Figura 146: Texto Lobos de verdade



Fonte: Livro *Parece... mas não é* (2008, p. 92-94)

Figura 3715: Texto Lobos de verdade



Fonte: Livro *Parece... mas não é* (2008, p. 92-94).

Ao todo, foram três situações didáticas que se fundamentaram nesse texto com diferentes propostas de escrita espontânea nesse tempo de rotina: escrever espontaneamente o que aprendeu sobre os *Lobos de verdade*; escrever qual a opinião sobre o texto que havia sido produzido coletivamente com a turma sobre os animais em extinção; e a proposta que analisaremos, que é escrever espontaneamente o significado que acham que as palavras herbívoro e carnívoro têm e, depois, registrar o significado dessas palavras de acordo com o dicionário que deverão consultar.

A situação didática analisada se inicia no tempo roda de leitura e oralidade, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre os lobos a partir de questões como: Existe lobo mau? Os lobos existem de verdade? Depois, a instrução é ler o texto para as crianças, discutir sobre o que leram e explicar que se trata de um texto de informação científica, chamando a atenção para a função desse tipo de texto.

No tempo lendo e compreendendo, o objetivo era identificar informações no texto para responder às perguntas: como são os lobos; de que eles se alimentam; como nascem e o que é alcateia, informações encontradas na superfície textual. Com o objetivo didático de análise estrutural e fonológica das palavras lobo e lobinho, o tempo apropriação da escrita traz a orientação para o professor escrever essas palavras no quadro e realizar a análise oralmente com os alunos para depois preencherem, individualmente, o *Caderno de atividades*.

A situação didática finaliza com o tempo escrevendo do seu jeito, no qual, como já dito, a instrução é que o professor proponha a escrita espontânea do significado que as crianças acham que têm as palavras herbívoro e carnívoro, bem como o significado dessas palavras após consulta no dicionário.

Figura 38 Atividades do eixo de escrita



- 3 VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE ANIMAIS CARNÍVOROS E HERBÍVOROS? ENTÃO RESPONDA, COMPLETANDO O QUADRO ABAIXO.

PALAVRA	PENSO QUE SIGNIFICA	O QUE DIZ DICIONÁRIO
HERBÍVORO		
CARNÍVORO		

Professor(a):

- **Objetivo didático:** escrita espontânea e significado de palavras.
- **Orientação didática:** oriente os alunos a completar a segunda coluna com os conhecimentos que possuem. Depois, oriente-os a pesquisar o significado no dicionário para completar a terceira coluna.



- 2 LEIA AS PALAVRAS E, DEPOIS, COMPLETE A TABELA.

PALAVRA	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUANTAS SÍLABAS AO TODO?
LOBO		
LOBINHO		

Professor(a):

- **Objetivo didático:** análise estrutural e fonológica de palavras.
- **Orientação didática:** escreva as palavras LOBO e LOBINHO no quadro e, com ajuda da turma, faça oralmente a análise estrutural de cada uma. Em seguida, peça a cada aluno que faça sua tarefa individualmente.

A respeito do uso do dicionário, Simonetti (2016, p. 205) indica a leitura da unidade III do fascículo 4 do Pró-letramento. O texto aponta a relevância do dicionário como aliado do professor no dia a dia da sala de aula a fim de implementar o aprendizado da língua padrão, pois

[...] nele está registrada uma grande quantidade de palavras da língua, palavras que usamos e que já não usamos mais, palavras que são usadas em algumas regiões do país e não em outras, palavras muito usuais e palavras muito raras. É muito interessante ver a surpresa de algumas crianças quando elas descobrem que estão no dicionário palavras que elas não podem ou não devem pronunciar — os palavrões, palavras relacionadas ao seu corpo, sua sexualidade, etc. O dicionário é, então, uma espécie de registro histórico da língua, um tipo de arquivo, de memória da língua (BATISTA et al., 2012, fasc. 4, p.170).

O texto ainda sugere que o dicionário seja usado para fazer um jogo lúdico e poético das palavras, bem como para procurar a solução das dúvidas das crianças em relação à grafia de palavras e, assim, dominar os aspectos técnicos e os princípios de sua organização referentes a esse suporte (PROFA, 2012, FASC. 4, p. 126).

Embora possamos considerar essa intenção positiva, ela não deixa de apresentar problemas, em especial pelo risco de se distanciar da linguagem viva que ocorre no interior das interações dialógicas. Não estamos afirmando o abandono desse trabalho, mas a necessidade de ele integrá-lo num contexto concreto de uma escrita produzida num processo discursivo de comunicação, “[...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Sobre essas ponderações, Geraldi (2003) considera que parece que se desconhece que representantes de diferentes grupos sociais da população habitam as escolas e que, em sua maioria, são os menos beneficiados socialmente porque a forma de fala não foi a eleita, reflexo do valor dado pela sociedade aos seus falantes. Diante disso, ele afirma, então, que cabe ao professor

Oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se

ela serve para bloquear – e disso ninguém tem dúvida –, também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2003, p. 44).

Portanto, língua como instrumento que abre caminhos, língua como “opção democrática” e contra uma “prática autoritária” (FREIRE, 2011, p. 37).

Retornando mais uma vez à Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano que respaldou a proposta de ensino da escrita do Paic, a atividade em análise de escrita espontânea do significado de palavras e de pesquisa com o dicionário se refere ao objetivo do quadro de direitos de aprendizagem do eixo Produção de texto escrito, que visa à revisão de textos escritos, cujo domínio exige a aprendizagem de diferentes habilidades, todas elas indicadas para serem desenvolvidas tendo o professor como guia e assistente que, “[...] valorizando a variação linguística dos alunos, analisa suas hipóteses de escrita, faz intervenções com base nas habilidades esperadas [...]” (SEDUC, 2014, p. 59). Isso porque, segundo a Seduc (2014), é preciso respeitar uma progressão que se inicia como professor sendo escriba, para depois avançar para a reescrita, “com suas próprias palavras”, tendo como suporte os originais, até alcançar a escrita de textos, que poderá ser individual ou em dupla.

No entanto, o documento alerta que, inicialmente, é importante desenvolver o trabalho de segmentação das palavras, habilidade que as crianças, quando chegam à escola, ainda não têm por conta da complexidade de relacionar e distinguir a fala e a escrita. Assim, experimentando esse exercício desde o primeiro ano e guiadas a descobrir e refletir sobre a complexidade dos aspectos linguístico-textuais do sistema de escrita e da ortografia, as crianças adquirirão, gradativamente, a capacidade de escrever autonomamente (SEDUC, 2014). Nesse contexto, são as habilidades (treino) de codificar os sons que possibilitarão a produção de textos.

Esse tipo de abordagem, além de aparentar ser um período preparatório a fim de desenvolver a prontidão da criança para a aprendizagem da escrita, tradicionalmente usado no período de alfabetização dos antigos métodos, fundamenta-se no (re)conhecimento do código linguístico, como se fosse transcrição um a um a fim de grafar as palavras corretamente, separadas do seu conteúdo ideológico e social.

Sobre a escrita espontânea, a autora afirma que ela é fundamental para a criança mostrar as suas hipóteses para o professor avaliar o seu processo de ensino, por isso é importante que as crianças escrevam “do seu jeito” (SIMONETTI, 2014, p. 80). Dessa maneira, Simonetti (2016) orienta que, durante o desenvolvimento das atividades de produção escrita com as crianças neste tempo de rotina, os professores façam intervenções, mesmo que elas ainda não compreendam o princípio alfabético (pré-silábico), estejam iniciando a compreensão do princípio alfabético (silábico) ou já compreendem o princípio alfabético, mas ainda precisam desenvolver a apropriação do sistema de escrita ortográfico (alfabético e ortográfico).

Encontramos aqui os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no que se refere aos princípios orientadores dessas autoras sobre as hipóteses elaboradas pelas crianças quando leem e escrevem textos, classificação que tem como base a concepção de sujeito das autoras: crianças como sujeitos ativos, que aprendem e constroem conhecimento a partir da interação com o objeto.

Nessa perspectiva, a proposta indica a leitura do texto da autora Telma Weisz, que compõe o material de formação do PROFA, cujo título é *Existe vida inteligente no período pré-silábico?*. No texto, Weisz (2001) se propõe esclarecer o que pensam as crianças classificadas na fase pré-silábica, ou não fonetizada, buscando combater a visão negativa dos professores com relação a esse período, ajudando-os a identificar as conquistas necessárias para a passagem para o nível posterior, silábico.

Segundo a autora, essas conquistas são: diferenciar o escrito do não escrito; a parte do todo; desejar garantir que as coisas iguais sejam escritas de forma igual e que as coisas diferentes sejam escritas de modo diferente. Para ela, é a partir desse percurso que a criança passa a entender que o que escrevemos deve corresponder ao que falamos. É isso, conforme Weisz (2001), que leva à fonetização da escrita. Aqui, mais uma vez, vemos que, mesmo orientando que a proposta é alfabetizar na indissociabilidade do letramento, as atividades propostas apontam para a dicotomia

desses processos dando maior ênfase à alfabetização, como aquisição do código escrito, e toma como destaque, no trabalho de escrita, o ensino da palavra, com o objetivo de avaliar, conforme orientação da perspectiva construtivista, em que nível de escrita as crianças se encontram, a fim de que as professoras possam planejar estratégias didáticas possibilitando o avanço em suas hipóteses.

No diálogo com os professores no *Caderno registro do professor*, confirmamos a força dessa teoria no programa, a partir de reflexões teóricas dos termos da psicogênese da língua escrita, conforme apresentamos nas imagens a seguir:

Quadro 15: Reflexões teóricas para os professores (continua)

<p>ESCRITA ESPONTÂNEA</p> <p>É a escrita da criança de acordo com as suas hipóteses sobre a escrita. A escrita espontânea é fundamental para a criança mostrar as suas hipóteses para o(a) professor(a) avaliar o seu processo de ensino. Por isso é importante que as crianças escrevam "do seu jeito". (PROFA, 2006)</p>	<p>ESCRITA COLETIVA</p> <p>A escrita coletiva ou compartilhada é a escrita produzida em parceria com o outro, com o grupo de crianças, ou crianças com a parceria do(a) professor(a) de forma interativa. Na escrita coletiva de textos as crianças confrontam suas hipóteses e seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.</p>	<p>REESCRITA</p> <p>É uma produção textual a partir de um texto que servirá de suporte. A reescrita pode ser individual ou coletiva. Segundo Kátia Bräkling (Apud ANT'ANNA et al., 2008, p. 46), existem três tipos de reescritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reescrita de um texto que se sabe de memória; • reescrita de um texto que não se sabe de memória; • reescrita de um texto imaginado do original. (SANT'ANNA et al, 2008)
<p>PSICOGÊNESE DA ESCRITA</p> <p>A psicogênese da língua escrita explica as concepções da criança sobre o sistema de escrita. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) estudaram o processo de aquisição da escrita de crianças, ou seja, a evolução da escrita até chegar à escrita convencional. Nesse percurso, as crianças passam por três períodos fundamentais e apresentam quatro sistemas de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.</p>	<p>PERÍODOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA</p> <p>Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985):</p> <p>1ª período: <i>pré- fonético</i> – distinção entre desenhos e marcas gráficas (letras): escrita pré-silábica.</p> <p>2ª período: <i>pré- fonéticos</i> – diferenciação qualitativa e quantitativa da escrita: escrita pré-silábica.</p> <p>3ª período: <i>fonetização da escrita</i> – relação da escrita à pauta sonora da palavra (grafema/ fonema): escrita silábica, silábico-alfabética e alfabética.</p>	<p>PERÍODO PRÉ-SILÁBICO</p> <p>No início do período pré-silábico, os textos, as frases e as palavras são vistos e escritos de modo global, figurado. As palavras são vistas e escritas como figura; um texto inteiro pode ser visto e escrito como uma só palavra. Escrever pode ser rabiscar, desenhar ou simplesmente reproduzir uma série de letras. "Ler" no pré-silábico pode ser: olhar para uma folha de papel, virar a página de um livro, falar em voz alta segurando o papel, inventar uma história, ou apenas descrever um desenho.</p>

<p>ESCRITA PRÉ-SILÁBICA</p> <p>A escrita pré-silábica é pautada pela ausência da fonetização da escrita. As crianças não fazem a relação do som da fala com a escrita (letra e som), não fazem correspondência entre grafema e fonema, por isso não há relação da pauta escrita com a pauta sonora. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)</p>	<p>MARCAS GRÁFICAS DA ESCRITA PRÉ-SILÁBICA</p> <p>Na escrita pré-silábica, primeiro a criança faz a distinção entre desenhar e escrever e, posteriormente, ela cria formas de diferenciação qualitativa e quantitativa de escrita. As marcas gráficas da escrita pré-silábica podem ser: desenhos, rabiscos, várias marcas gráficas ou letras. Mas atenção, não é a marca gráfica, o traçado em si, que diferencia os níveis de escrita da criança, o que diferencia é a sua concepção de escrita.</p>	<p>CATEGORIAS DA ESCRITA PRÉ-SILÁBICA</p> <p>Emilia Ferreiro (in Kato, 1992) dividiu a escrita pré-silábica em quatro categorias: categoria A – grafismos primitivos, escritas unigráficas e escrita sem controle de quantidade; categoria B – escritas fixas; categoria C – escritas diferenciadas; categoria D – escritas diferenciadas com valor sonoro inicial. (KATO, 1992, 1993; SIMONETTI, 2007)</p>
<p>ESCRITA PRÉ-SILÁBICA COM VALOR SONORO INICIAL</p> <p>Na escrita pré-silábica com valor sonoro inicial a criança intui a relação da sonoridade da primeira sílaba da palavra, porém não é uma correspondência sonora intencional, não concebeu ainda a fonetização da escrita. (FERREIRO apud KATO, 1992)</p>	<p>ESCRITA PRÉ-SILÁBICA</p> <p>Evolução da escrita pré-silábica segundo José Contini (1992): <i>escritas com grafismos primitivos</i> (rabiscos, pseudolettras); <i>escritas pictográficas</i> (escrita com o desenho do objeto); <i>escritas ideográficas</i> (escrita com uma marca gráfica); <i>escritas sem controle de quantidade</i>, mas com grafias diferentes para palavras diferentes; <i>escritas fixas</i>, uma mesma marca gráfica para diferentes palavras; <i>escritas diferenciadas</i>, usa as mesmas marcas gráficas, em diferentes sequências para palavras diferentes. (CONTINI, apud KATO, 1992)</p>	<p>TRANSIÇÃO DO PERÍODO PRÉ-FONÉTICO PARA O FONÉTICO</p> <p>O desenvolvimento do pensamento lógico da criança, como a coordenação de semelhanças e diferenças, a compreensão da invariância, a coordenação da diferenciação qualitativa e quantitativa da palavra e entre as palavras e a ideia de correspondência termo a termo, leva a um novo período da aquisição da escrita pela criança: o período fonético e a escrita silábica.</p>
<p>PERÍODO FONÉTICO SILÁBICO</p> <p>No período fonético silábico a criança começa a compreender a relação entre o aspecto sonoro da fala e o registro gráfico, ou seja, relaciona a escrita à pauta sonora da palavra fazendo a correspondência quantitativa (e não qualitativa) entre fala e escrita.</p>	<p>ESCRITA SILÁBICA</p> <p>Os registros da escrita silábica representam a pauta sonora quantitativa das palavras. A criança escreve com desenhos, rabiscos, marca ou letras para cada segmentação sonora da palavra (cada vez que "abre a boca"). Escreve também uma marca gráfica para cada palavra de uma frase.</p>	<p>ESTRATÉGIA DA ESCRITA SILÁBICA</p> <p>A estratégia utilizada pela criança é registrar uma marca escrita para cada pauta sonora. A pauta sonora pode ser representada por letras e outras marcas, como traços, bolinhas etc.</p>
<p>EVOLUÇÃO DA ESCRITA SILÁBICA</p> <p>Segundo Artur Moraes (2010, p. 79), na fase inicial da escrita silábica a criança "procura ajustar as sílabas orais das palavras às marcas gráficas que notou". Posteriormente, "a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas das palavras, podendo usar letras com e sem valor sonoro convencional".</p>	<p>ESCRITA SILÁBICO-ALFABÉTICA</p> <p>A criança descobre que uma sílaba pode ser escrita com uma vogal ou consoante/consoantes junto com vogal e começa a usar dois critérios para sua escrita: o critério silábico e o critério alfabético. Ex.: escreve palavras ora com omissão de letras, ora acrescentando letra, ora silabicamente, ora alfabeticamente.</p>	<p>TRANSIÇÃO DO NÍVEL SILÁBICO PARA O ALFABÉTICO</p> <p>A criança precisa compreender qualitativamente a relação grafema e fonema e que a unidade linguística é a sílaba. Nesse momento é fundamental a análise estrutural e fonológica das palavras.</p>
<p>HIPÓTESE DA INVARIÂNCIA DA PALAVRA</p> <p>A criança compreende a estabilidade da escrita das palavras, ou seja, compreende a permanência, a invariância das palavras. Percebe que a mesma palavra está escrita sempre com as mesmas letras e na mesma ordem.</p>	<p>HIPÓTESE DA DIFERENCIAÇÃO DAS PALAVRAS</p> <p>A criança compreende que cada palavra tem uma escrita diferente, distingue que palavras diferentes se pronunciam e se escrevem de forma diferente.</p>	<p>HIPÓTESE FIGURATIVA NÃO SEPARAÇÃO DAS PALAVRAS</p> <p>A criança enxerga a palavra como uma figura, como um todo e não enxerga cada parte separada. Por exemplo, não vê as letras separadamente nas palavras, nem os espaços entre as palavras no texto.</p>

Quadro 16: Reflexões teóricas para os professores (conclusão)

<p>TRANSIÇÃO DO NÍVEL SILÁBICO PARA O ALFABÉTICO</p> <p>Perceber que cada letra tem valor sonoro menor que a sílaba faz a criança escrever as palavras acrescentando letras sem fazer a relação convencional com a pauta sonora, parecendo, assim, um retrocesso ao pré-silábico, mas na realidade é um avanço para o período alfabético.</p>	<p>PERÍODO FONÉTICO ALFABÉTICO</p> <p>A criança supera o critério silábico e atinge o nível alfabético:</p> <ul style="list-style-type: none"> • percebe a relação qualitativa fonema e grafema; • compreende que cada letra tem valor sonoro menor do que a sílaba; • faz a análise da correspondência grafema e fonema das palavras que vai escrever; • começa a distinguir as unidades linguísticas: letras, sílabas e frases; • começa a entender o princípio ortográfico das palavras. 	<p>PERÍODO ALFABÉTICO</p> <p>Para Artur Moraes (2010, p. 80), no nível alfabético "a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores e as sílabas (fonemas) e letras". Escrever de modo alfabético não significa que a criança está alfabetizada, nem do ponto de vista ortográfico, nem do ponto de vista léxico. Considera-se alfabetizado alguém que escreve, lê e entende.</p>
<p>HIPÓTESE DA DIFERENÇA ESCREVER E DESENHAR</p> <p>A criança estabelece uma distinção entre desenhar (icônico) e escrever (não icônico).</p>	<p>HIPÓTESE DA RELAÇÃO ESCRITA-DESENHO</p> <p>A criança percebe a escrita como etiqueta do desenho e acha que não dá para ler se não tiver figura. Pensa que só podemos ler textos com gravuras, relação figurativa.</p>	<p>HIPÓTESE DA QUANTIDADE MÍNIMA DE MARCAS GRÁFICAS</p> <p>A criança acredita que para ler e escrever é preciso, no mínimo, de três a quatro marcas gráficas ou letras.</p>

Apesar de esse princípio explicativo proposto por Piaget e assumido pelas autoras validar a origem das hipóteses e preconizar o desenvolvimento da escrita na criança como um processo universalizante, com o qual discordamos, ele traz uma contribuição importante no que se refere à gênese desse processo, pois desloca o olhar dos métodos de ensino para a observação do desenvolvimento da criança e do modo como elas aprendem.

Entretanto, o exercício desse olhar é muito distinto da perspectiva histórico-cultural que assumimos neste trabalho, porque nesta, diferente daquela, a relevância da mediação e das interações é parte importante do processo investigativo durante a aprendizagem da escrita, pois esta se dá a partir da apropriação de um modo

simbólico que é socialmente compartilhado por meio da imersão e da participação em práticas de escrita, nas quais o lugar privilegiado do discurso

[...] é o da interlocução tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento (GERALDI, 2010, p. 34-35).

Por conta disso, não enfatizamos o método nem o aspecto didático da alfabetização, mas a relação de ensino, as condições de produção de conhecimento tanto dos professores quanto das crianças, levando em conta como o aprender “[...] se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeado pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal” (SMOLKA, 2003, p. 61).

Desse modo, a escrita está intimamente ligada a tais conceitos em conformidade com um contexto concreto de comunicação no qual “[...] o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 2003, p.102).

Nessa perspectiva, Geraldi (2003) afirma ainda que o trabalho de produção de texto na escola precisa de condições específicas para acontecer: considerar o que as crianças têm a dizer, qual a razão para dizer, saibam para quem estão dizendo e escolham as estratégias do dizer. Diante disso, e considerando a proposta de escrita da atividade em análise, podemos concluir que ela ocorre dissociada dessa dimensão discursiva da escrita, pois as condições citadas acima não aparecem e, em consequência, a situação de escrita não tem significação nem sentido.

Além disso, vemos que não há a preocupação de “[...] que uma mesma palavra pode ter significados diferentes dependendo do contexto sócio-histórico-cultural em que está sendo usada” (GONTIJO, 2002, p 7), mesmo porque a escrita de palavras na atividade em análise não permite isso, pois ela se restringe, a partir do uso do dicionário, à escrita do significado de palavras de acordo com a classificação

científica dada aos animais, segundo a alimentação deles, o que é imutável, não permitindo a escrita ocorrer no contexto das interações verbais que ocorrem entre as pessoas.

O processo de alfabetização de crianças no contexto das relações humanas, até mesmo quando a proposta é a escrita de palavras, não é para ser tomada como algo imutável. Se assim for, ela perde o valor e destrói a possibilidade de expressão da própria existência humana. Existimos, e a nossa vida é marcada por acontecimentos intensos. Somos movidos pela música, pela arte, pelo sofrimento, pela alegria, sensações que não são fixas e que nos afetam.

Assim, nossas ações, incluindo a escrita, são povoadas por essas sensações que podem servir, ou não, como uma potência de força criativa impossível de se ordenar, formatar, pois é o sentimento indeterminado de um dado momento que se transforma em uma ação/palavra/texto, por isso “[...] sempre contínua, sempre se fazendo inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la” (GERALDI, 2010, p. 36). Diante dessa questão, como transferir tudo o que sentimos na escrita de significação de uma palavra?

Assim, pra aceitar esse jogo delirante da linguagem que nos caracteriza, temos que lidar com a variação, a fluidez, sair de um modelo fixo para um lugar no qual tudo se articula em uma ordem muito mais ampla, lugar “[...] pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade, da *universalidade e liberdade do homem*” (GONTIJO, 2002, p. 2, grifo da autora).

A apropriação da escrita pela criança, na perspectiva discursiva que assumimos, vai além da dimensão estritamente cognitiva que tem em sua base a interação entre sujeito e objeto como geradora de pensamento, conforme ocorreu em relação ao dicionário. Na perspectiva histórico-cultural, a apropriação da escrita se dá por meio dos signos linguísticos criados num “[...] consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2004, p. 44) e que passa a integrar o funcionamento mental. Enquanto o instrumento é usado para

dirigir a atividade humana com o exterior, “[...] o signo é um meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas e, dessa forma, está dirigido para a atividade interna [...] a linguagem escrita não envolve, assim, apenas o ato de grafar sons da fala, mas expressa e materializa significados” (GONTIJO, 2002, p. 19).

[...] constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifo do autor).

Isso significa dizer que a palavra/signo é produção humana gerada na relação social em um processo dinâmico e dialógico e, no processo de aprendizagem da escrita pela criança, é necessário que ela ocorra na comunicação com outras pessoas.

Partindo desse pressuposto, a atividade de produção de texto poderia se iniciar na roda de leitura e oralidade, a partir de questões que pudessem ser suscitadas, como: o texto que lemos é um texto informativo, que nos informa sobre os lobos. Você já leu ou leram pra você outros textos que trouxessem alguma informação? Sobre o que lhe informaram? Sobre qual assunto você gostaria de ler para se informar? Por quê? Quem produz esse tipo de texto? Quem gosta dos animais selvagens? Você gostaria de obter informações sobre qual animal? O que gostaria de saber? Onde encontramos animais selvagens? Qual animal selvagem você já viu? Existe algum animal selvagem na nossa cidade? E no Brasil? Eles são perigosos? Todos os animais selvagens são perigosos? Quais? O texto nos conta que, entre os lobos, existe um casal alfa, é o casal que tem o comando sobre todos os outros lobos. Na sua casa, quem comanda? Você concorda com o modo como essa pessoa comanda? Por quê? Quando os lobinhos nascem, eles são protegidos, você acha importante proteger os filhotes? Você é protegido por quem?

Essas relações dialógicas seriam o início da provocação de uma produção de texto que poderia ser: Pensando na pessoa que comanda a sua casa, escreva os modos como ela comanda que não agrada a você. Explique como você acha que poderia ser, ou quais as atitudes dessas pessoas fazem você se sentir protegido? Nesse

contexto, a estratégia do dizer seria de acordo com a escolha de cada criança, podendo ser uma carta, um bilhete entre outros.

A partir das atividades analisadas nos eixos de leitura e escrita, vimos que o trabalho proposto pelo Paic, de alfabetizar na perspectiva do letramento, ou seja, na indissociabilidade das práticas sociais de leitura e escrita, não se concretizou, ilustrando um modelo de ensino de acordo com os pressupostos construtivistas de alfabetização, que compreende que a língua é um sistema de representação, desse modo, seu ensino está centrado na aquisição de um código a ser transcrito. Nesse contexto, é importante destacar que o texto foi o ponto de partida do trabalho nos dois eixos, no entanto ele foi utilizado como pretexto para trabalhar a palavra, provocando um distanciamento entre as significações sociais da escrita e os sentidos que os sujeitos aprendizes da língua atribuem a esse trabalho.

Vários aspectos influenciam a aprendizagem da escrita além do ensino do código. Trata-se de um trabalho que leva em conta que as crianças que habitam as salas de aulas são sujeitos marcados historicamente, impregnados de valores ideológicos e por isso têm o que contar: contar sobre suas descobertas, seus desejos, suas curiosidades, suas diferenças e indiferenças sofridas. Por isso, enquanto professores alfabetizadores, não podemos nos restringir a um ensino que toma a escrita como pretexto para avaliar aspectos grafofônicos e documentar o percurso evolutivo da criança, como proposto pelo Paic.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a totalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 373).

Desde o ano de 1996, as questões da alfabetização nos inquietam. Em decorrência disso, nossas buscas foram intensas como professora alfabetizadora, formadora dos professores alfabetizadores e docente na formação inicial do ensino superior do Curso de Pedagogia.

Nesse percurso, ocorreram diversos encontros potentes, mas, sem dúvida, o mais relevante e que traduziu/traduz as nossas crenças e esperanças foi o encontro com a perspectiva de alfabetização proposta por Gontijo (2008). Isso porque, nas palavras dessa autora, identificamos uma prática de alfabetização fundamentada numa perspectiva dialógica por meio de textos orais e escritos, num contexto colaborativo inventivo, criativo e crítico. Nesse processo, esse conceito nos possibilitou encontros ricos de interlocuções e de trocas com outros autores que, do mesmo modo, nos muniram de força e esperança para insistir em uma alfabetização comprometida com o sujeito e seus contextos sem desconsiderar os campos conceituais.

Esse trajeto nos despertou o desejo de querer compreender a proposta pedagógica do Paic, especificamente, o tipo de trabalho sugerido para alfabetizar as crianças do 1º ano do ensino fundamental, principalmente porque foi adotada pelo governo do Estado do Espírito Santo (o projeto aqui foi denominado Paes: Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo). Nesse Estado já era possível perceber os avanços na compreensão da alfabetização para além de métodos tradicionais e das perspectivas do letramento e da psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1991), avanços que foram conquistados após a formação do Pnaic realizada no Estado no período de 2014 a 2017.

No contexto dessa formação, o material disponibilizado pelo MEC foi resignificado pelos membros do grupo de estudos e pesquisas que compõem o Nepales – Ufes

(responsável pela formação do Pnaic no Estado), do qual fazemos parte, sob a coordenação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo. Essa ressignificação teve como fundamentação a perspectiva enunciativa e discursiva que tem o texto como unidade de ensino na qual a língua se realiza, se revela e pode ser compreendida. Desse modo, diante da adoção de uma proposta pedagógica pelo Estado do Espírito Santo que destoava daquela que vinha apontando avanços conceituais e estatísticos na alfabetização das crianças capixabas, situamos a relevância de nossa pesquisa. Além disso, analisar a proposta pedagógica do Paic também se justifica pela ausência de estudos sobre o programa nessa perspectiva, o que foi confirmado a partir do intercâmbio comunicativo que estabelecemos com as produções científicas anteriores sobre o mesmo objeto de pesquisa, reiterando, assim, a importância e a urgência de nossa pesquisa.

Durante o percurso investigativo, como metodologia de pesquisa escolhemos a análise documental. Nossa opção teórica se pautou na concepção discursiva enunciativa de alfabetização já mencionada, que entende esse processo como uma prática histórico-cultural de apropriação da leitura e da escrita, bem como na perspectiva bakhtiniana de linguagem que considera os textos como enunciados a serem compreendidos em um movimento dialógico ativo e responsivo. A partir desse autor, entendemos que é por meio dos textos, que nascem do diálogo, que a língua se torna concreta e por isso não é fixa, ela “[...] se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (GERALDI, 2013, p. 157).

Tratando posteriormente do histórico de implementação e execução do Paic no município de Sobral – Ceará, vimos que, apesar de o Governo Municipal buscar assegurar uma preocupação com a maioria da população analfabeta, os dados analisados criticamente nos permitiram compreender que as reais motivações para a implementação do programa estavam ligadas aos resultados das avaliações internas realizadas no ano de 2000 no município. Segundo os dados, 50% das crianças que frequentavam a 2ª série não estavam alfabetizadas e, do mesmo modo, os alunos da 1ª a 4ª série apresentaram resultados negativos quando avaliados pelo Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, parceiro do município.

Diante disso, metas foram estabelecidas pela Secretaria de Educação, vinculadas a ações técnicas da gestão, das quais destacamos: ampliação do ensino fundamental para nove anos; nucleação das escolas da zona rural; definição de nova metodologia acompanhada de formação para professores, elaboração e disponibilização de matrizes pedagógicas de atividades. Sob a responsabilidade dos professores, ficou o empenho individual para aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, os professores da 1ª série básica que alfabetizassem 75% dos alunos, bem como os que alfabetizassem 90% da 1ª série regular e os que alfabetizassem 100% dos alunos das turmas de 2ª a 4ª série seriam “recompensados” com um bônus mensal de R\$100,00 (cem reais), instituído por lei municipal. Havia ainda uma bonificação destinada aos diretores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e professores das escolas que alcançassem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação. Caso a escola optasse por uma metodologia diferente, a responsabilização da não alfabetização das crianças seria da escola.

Desse modo, vemos que o resultado da avaliação, estabelecida a partir dos ditames do governo local, foi o índice de medida que projetou as ações para a garantia da “qualidade da educação”, entendida a partir da relação direta entre fracasso escolar e questões internas à escola, como o desempenho dos professores e a metodologia de ensino, sem, no entanto, problematizar as condições de trabalho, a desvalorização dos profissionais da educação e o descompromisso com o contexto social mais amplo das crianças. Dessa forma, suas histórias infantis, seus espaços e tempos são invisibilizados por essas avaliações, provocando um distanciamento das “[...] dimensões ética, política, social, econômica e cultural na articulação das políticas públicas” (ESTEBAN, 2012, p. 4).

Côco (2014), tomando como base o trabalho de Ravitch (2011), afirma que, no Brasil, a estratégia de uso de testes padronizados, com o objetivo de estabelecer metas a fim de qualificar o ensino, bem como a persuasão às escolas e professores, teve como referência as reformas norte-americanas.³⁹ Nesse contexto, a autora

³⁹A autora sinaliza que, a partir da implantação e consolidação da avaliação externa nos Estados Unidos da América, “[...] muitas escolas públicas foram fechadas por não atingirem as metas

questiona se, do mesmo modo como ocorreu com os Estados norte-americanos, os sistemas de avaliações externas elaborados a partir das reformas educacionais brasileiras.

[...] também não estão produzindo o rebaixamento da qualidade da educação básica com a finalidade de atestar que as reformas, aqui, iniciadas na década de 1990, têm produzido a melhoria da qualidade da educação a partir do esvaziamento dos currículos escolares, ou seja, pela *negação às classes populares de conhecimentos essenciais para sua formação cidadã* (COCÔ, 2014, p. 41).

Conforme a citação, a autora quis evidenciar que o ensino na sala de aula é reduzido por dar ênfase aos conhecimentos abordados nessas avaliações, nas quais o nível de exigência é mínimo, a fim de que as crianças alcancem bons resultados. Questionamento que, infelizmente, a autora confirmou na conclusão de sua pesquisa de doutoramento, quando analisou o Paebes-Alfa, programa de avaliação da alfabetização do Estado do Espírito Santo.

Tudo isso demonstra que a permanência das avaliações nas escolas tem colaborado para o fortalecimento “[...] do pensamento convergente, a subordinação às normas e a propagação das ideias de reprodução e de conformismo” (ESTEBAN, 2002, p.103).

Dando continuidade ao nosso processo enunciativo, dialogamos com o ecletismo teórico e divergente que sustentou a formação teórica e prática do professor alfabetizador, associando ao alfabetizar letrando o construtivismo e a perspectiva discursiva enunciativa de acordo com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que trabalham com Bakhtin.

Esse ecletismo teórico, conforme os pressupostos bakhtinianos, define-se como polifonia, que é a manifestação de diferentes consciências em um mesmo enunciado que, quando incorporadas ao texto, se entrecruzam e produzem sentido. Todas plenivalentes e com o mesmo poder discursivo e que se fazem escutar no mesmo pé de igualdade.

previamente estabelecidas, e outras foram inauguradas sob a designação de escolas autônoma recebendo recursos públicos, contudo são geridas a partir de princípios comuns ao mercado privado” (CÓCO, 2014, p. 320).

No entanto, a definição desse conceito proposto por Bakhtin nos possibilitou compreender que, apesar da presença de múltiplas vozes na *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando* do Paic, o discurso oficial do programa foi regido pelo pensamento do construtivismo.

Isso foi possível verificar a partir das análises das atividades dos eixos de leitura e escrita que compõem a revista *Vamos Passear na Escrita*, também denominada de *Cadernos de atividades*, bem como na afirmação de Simonetti (2016) em relação à indissociabilidade de alfabetizar e letrar, termos por ela tratados de acordo com os estudos desenvolvidos por Magda Becker Soares (2003) e Arthur Moraes (2010).

Citando Soares (2003), Simonetti (2016, p. 14) afirma que a alfabetização e o letramento são “[...] dois processos de ensino e aprendizagem distintos e indissociáveis, simultâneos e inseparáveis”. Isso significa que, para ambas, o termo alfabetização é uma aquisição convencional de uma escrita alfabética ortográfica, sendo a leitura um processo de decodificação e a escrita um processo de codificação, o que confirma sua natureza linguística, tanto nos aspectos fonéticos como nos aspectos fonológicos da língua. O termo letramento, conforme as autoras, é o uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Podemos inferir, ante o exposto, que, ao mesmo tempo em que a autora distingue os termos, ela discute suas especificidades na busca de integrá-los e afirma que é possível alfabetizar letrando, restringindo a alfabetização ao domínio da técnica ler e escrever, e o letramento a uma função mais pragmática que abrange os usos da leitura e da escrita em práticas sociais para que os sujeitos possam responder a contextos profissionais.

Citando Arthur Moraes, Simonetti (2016, p.16) reafirma a concepção de alfabetizar letrando e acrescenta a importância da reflexão metalinguística “[...] para que o aluno possa pensar e entender o que a escrita representa e como a escrita representa”.

Esse discurso ficou ainda mais evidente diante dos dados coletados no percurso analítico da pesquisa. Aproximando-nos das análises do eixo de leitura, constatamos que, no tempo de rotina, roda de leitura e oralidade, predominaram, com 35,18%, atividades com o objetivo didático de ler com compreensão para/com as crianças palavras, frases, trechos de contos, de fábulas, de texto informativo e de carta. No tempo de rotina lendo e compreendendo, quatro objetivos didáticos tiveram a porcentagem acima de 10%: leitura compartilhada com 10,37%; ler com compreensão com 11,32%; ouvir leitura com compreensão com 13,20%; e leitura de palavras que se destacou com 17,47%.

No trabalho decorrente do eixo de escrita, constatamos que, no tempo apropriação da escrita, o objetivo mais recorrente foi a análise estrutural da palavra e da frase a fim de verificar quantas palavras tem uma frase, quantas letras têm as palavras, quais são as letras que aparecem nas palavras, qual a primeira e última letra da palavra, qual é a sílaba inicial, a intermediária e a do final das palavras etc., com 27,2%. No tempo de rotina escrevendo do seu jeito, predominou o objetivo escrita espontânea de palavras e frases, com 59,40%.

A partir dessas premissas, constatamos que, para o ensino da leitura, o programa mostrou que as atividades educativas, tanto as realizadas no tempo da roda de leitura e oralidade como também no tempo lendo e compreendendo, estavam relacionadas com a capacidade de decodificação, desempenhando a função de formar leitores apenas para assimilar as ideias postas no texto pelo autor, distanciando-se da abordagem dialógica afirmada no referencial teórico do material. Além disso, as atividades também se distanciaram da proposta central do programa, que é *alfabetizar letrando*, pois é priorizada a aquisição do código invisibilizando, conforme proposto pelo letramento, as práticas de leitura e escritas consideradas relevantes na sociedade. Desse modo, a leitura como compreensão, proposta pelo programa, diz respeito apenas à capacidade de decifração do código.

Quanto às questões que envolvem a prática de ensino da escrita, a ênfase foi dada às unidades menores da língua a partir do ensino da escrita das sílabas, palavras e sentenças. Nossa conclusão deriva da análise crítica da proposta do tempo de rotina apropriação da escrita, que se resumiu à escrita de palavras para a reflexão

metalinguística de análise fonológica e estrutural das unidades linguísticas. Nessa direção, os gêneros textuais não foram determinados pela escolha e necessidade das crianças, mas entraram como pretexto para o ensino do código, o que nos mostra outro distanciamento da perspectiva dialógica anunciada no material, bem como da ideia de *alfabetizar letrando*.

Do mesmo modo, no tempo de rotina escrita espontânea, predominou a escrita de palavras e sentenças com o objetivo de classificar as crianças de acordo com os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em seu livro *Psicogênese da língua escrita* (1991), o que ficou evidenciado nas orientações didáticas direcionadas aos professores por Simonetti (2016), demonstrando o predomínio de uma concepção estruturalista evidenciada pela aposta na perspectiva cognitivista.

Vale ressaltar, apesar de não ser objeto de nossas análises, que essa concepção de alfabetização ficou ainda mais evidente quando tivemos acesso ao *Caderno de registro do professor*. Segundo Simonetti (2016), o material foi elaborado a fim de que, toda semana, o professor, a partir das atividades realizadas, registrasse em que nível da leitura e da escrita a criança se encontra. Nessa dinâmica, a produção de texto apareceu como um objetivo didático a ser alcançado posteriormente, após o trabalho de codificação e decodificação.

Isso nos levou a confirmar a nossa tese, qual seja: mesmo sendo anunciado pela autora que o programa se fundamenta na perspectiva de *Alfabetizar letrando*, nos conceitos bakhtinianos e na psicogênese da língua escrita (o construtivismo ferreiriano), o modelo de ensino da *Proposta didática pedagógica para alfabetizar letrando* do Paic se assenta sob os pilares da teoria do construtivismo. Essa teoria é um modelo que desconsidera a realidade sócio-histórica e que parte do pressuposto de que os processos de desenvolvimento humano são universais e invariantes.

Entretanto, apesar de o discurso teórico se assentar nos pressupostos construtivistas, vemos que, além dele, o programa demonstra também estar de acordo com a perspectiva dos métodos de marcha sintética, especificamente o método fônico, cuja ênfase está no significante. Esses apontamentos nos levam a

concordar com Gontijo e Schwartz (2011a), quando afirmam que a conciliação de propostas com posições aparentemente opostas pode servir como estratégia para a perpetuação da hegemonia de determinadas formas de pensamento, o que ocorre com o construtivismo, uma nova roupagem para os antigos métodos.

Analisando “crítico-reponsivamente” o ecletismo teórico que associou o alfabetizar letrando o construtivismo e a perspectiva discursiva enunciativa de acordo com conceitos bakhtinianos e de alguns autores que trabalham com Bakhtin, o Paic evidencia o construtivismo como diretriz para a política de formação continuada de professores alfabetizadores. Nesse contexto, além de ensinar aos professores que as crianças passam por etapas predeterminadas enquanto estão aprendendo a ler e a escrever, ensinam a linguagem a partir das formas abstratas, sem conexão com a vida. Desse modo, eliminaram-se a singularidade da língua e a compreensão dos professores de que, pela linguagem, as crianças podem participar ativamente na sociedade, enunciando suas marcas, valores, histórias de vida, opiniões e saberes.

Essa perspectiva de ensino está vinculada ao que Bakhtin (2010) denominou de objetivismo abstrato, fundamentado em concepções de língua como um “[...] sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma forma tal qual a consciência individual [...]” (BAKHTIN, 2004, p.82), eliminando da língua sua constituição social, que “[...] vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (p. 124), mas nas relações sociais que ocorrem entre os sujeitos.

Como Bakhtin (2010), entendemos que a escrita e a leitura de textos é um lugar comum de encontro e produção de sentido que se dá a partir da interação entre autor-texto-leitor-escritor. É compreensão responsiva que possibilita a produção da contrapalavra. Isso significa que,

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão (BAKHTIN, 2010, p.137).

Assim, diferente da proposta do Paic, entendemos a língua como prática social, como produto da interação verbal vivida e experimentada pelos sujeitos a fim de

atender a seus propósitos. É na interação verbal que os sujeitos produzem linguagem, modificam-na e exercitam a criticidade e a inventividade, um lugar comum de encontro que permite que as pessoas dialoguem entre si e exerçam a “[...] cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (GONTIJO, 2008, p. 132). Por isso,

Um tal estudo não poderá deixar de dar relevância ao fato de que os relativismos culturais contemporâneos, lastreados na linguagem, não concebem [a linguagem] como uma faculdade do espírito, mas como uma atividade constitutiva, social e dialogicamente produzida. Nada há de prévio a este processo criativo se não o homem com suas capacidades de desenvolver a atividade de linguagem. A linguagem não é prévia ao convívio social (GERALDI, 2010, p. 49).

Isso pressupõe que cada enunciado é histórico e está ligado a operações em funcionamento que permeiam a consciência individual, fato que o torna singular. Por isso, um ensino centrado no sistema linguístico reduz o dizer da criança ao exercício de uma técnica que desconsidera a língua em sua realidade vivida, desconectando-a das interações verbais de onde emerge.

É no encontro do “mundo da vida” com o “mundo da cultura” que o conhecimento científico tem significado, no entanto o significado é dinâmico, na mesma proporção da dinâmica da vida de cada sujeito. Por isso, só podemos “[...] nos tornar realmente participante do ser-evento a partir do nosso lugar único” (BAKHTIN, 2011, p. 111). Dentro dessa perspectiva, o significado produzido entre o “mundo da vida” e o “mundo da cultura” não ocorre a partir de um desejo individual, “[...] mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível, de cada um no Ser-evento unitário (em) que somos todos” (GERALDI, 2010, p. 85).

Isso implica reconhecer o signo como um fenômeno socioideológico que leva em conta a natureza social da língua da qual fazemos uso. Segundo Bakhtin (2010, p. 95),

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

A partir dessa visão, o signo subsume um sentido singular. Diferente disso é apenas a aprendizagem de uma técnica, de um sinal que sempre se remete a ele mesmo, como acontece com a proposta do Paic. Sobre isso, Geraldi (2013, p. 40) afirma:

[...] o uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez das palavras, entorpecer-lhe os poderes; impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim, reger a mutante vida dos homens e de seus signos.

Isso quer dizer que é impossível conter a potência da palavra, pois ela está ligada ao pensamento humano que é infinito em suas articulações. Determinar padrões para a linguagem é limitar a independência, a plenivalência e autonomia da própria vida, pois a linguagem é constitutiva do ser humano e determina o modo de ser e estar no mundo.

A palavra, por excelência, é um dos modos que possui o poder genuíno de intervir na realidade e mudar a história. Por isso o professor alfabetizador, em um ato responsável, por meio de uma educação emancipadora (FREIRE, 2008), poderá tornar a sala de aula um lugar essencialmente dialógico, que se constitui no mundo da alteridade, um espaço de constituição que se localiza nem fora do sujeito e nem a partir de sua própria subjetividade, mas no espaço entre eu e o outro. É o outro que nos constitui, o outro que nos permite ver o que não vemos e que completa, mesmo provisoriamente, o que pensamos, falamos e fazemos, possibilitando o exercício da cidadania e a intervenção na sociedade de modo inventivo e criativo. Isso pressupõe considerar

[...] o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode ser mais o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades da sala de aula (GERALDI, 2003, p. 112).

Essa proposta diz respeito a um mundo impossível de ser alcançado por um ensino que privilegie a leitura como a decodificação e a escrita como codificação de um sinal, que considera o texto como pretexto para ler e escrever palavras e para o ensino da metalinguagem a partir de exercícios estruturais, sem o “[...] o mais leve movimento de vida [...] num corpus fechado de regras” (GERALDI, 2003, p. 118). Na

contramão, a concepção enunciativo-discursiva aposta no compromisso com o outro, compreendendo que a enunciação não começa no interior do pensamento e nem é tarefa apenas do emissor; ela se extrai do fluxo de palavras, em um processo de interação interlocutiva sócio-historicamente determinado entre as pessoas.

Segundo Vigotski (2009), a apropriação da linguagem não tem relação com a genética e nem é dada antecipadamente. Surge e vai se constituindo durante o desenvolvimento histórico da consciência, bem como das funções psicológicas superiores. Isso significa que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo social, compartilhado, ou seja, primeiro é intersíquico, pois se dá entre as pessoas, para depois se transformar em intrapsíquico, quando as crianças se apropriam da língua e a internalizam. Do mesmo modo, Bakhtin (2010, p.45) afirma que “[...] todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”. Para o autor, trata-se de um “[...] território comum do locutor e do interlocutor” (p.117).

Isso pressupõe que a atividade de ler e escrever não implica um processo de aquisição de algo que está pronto, cuja aprendizagem ocorre naturalmente, mas é um processo de reapropriação da linguagem humana, isso porque é uma atividade social que depende da interação com outros sujeitos que fazem uso daquela língua que, na escola, é a palavra mediadora do professor. É ele que potencializará as relações promotoras de desenvolvimento entre as crianças para ler e escrever em uma perspectiva colaborativa que tem em sua base a crença de que as crianças que estão nas escolas para aprender a ler e a escrever produzem sentidos para aquilo que estão aprendendo.

Diante disso, voltando nosso olhar para as atividades que circunscreveram os eixos de leitura e escrita do programa, vimos um cerceamento das vozes das crianças que induziu a um silenciamento do grupo social que forma a maior parte da população brasileira e que habita as escolas públicas, negando-lhes o direito de dizer no ambiente escolar. Essa atitude possui uma repercussão política que é formar sujeitos ajustados e adaptados a uma sociedade excludente.

Isso nos impele a registrar memórias de futuro, não só para o trabalho na sala de aula, mas também para o espaço de formação de professores alfabetizadores a fim de que entendam que o ensino da língua não se refere ao uso de um sistema de normas e de formas, mas ao “[...] emprego da língua que se dá por meio dos enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos por integrantes dos diferentes campos das atividades humanas” (BAKHTIN, 2010, p 261-262). Em outras palavras, um ensino, a partir de práticas discursivas de reflexão sobre o texto e sobre o contexto histórico-cultural da língua e dos sujeitos presentes na enunciação, fundamentado coerentemente pela concepção enunciativo-discursiva sustentada pela relação eu-outro-mundo-vida, na qual todos atuam responsivamente para (re)construir o mundo.

Acreditamos que, para uma mudança efetiva, é preciso que no espaço da formação se inicie o exercício da interlocução a fim de que os professores percebam a potencialidade da linguagem e sua condição de alcançar o outro e produzir ações que modificam o mundo e o nosso modo de viver. Nesse movimento, humanizamos as coisas do mundo e resgatamos o sentido político, ético e estético da alfabetização, além de provocarmos mudanças contrárias às palavras monológicas e alienantes do mundo oficial que quer impor um só sentido ao mundo, prendendo-nos a ele, ao igual, indiferente à diversidade.

Entretanto, a língua é objeto cultural, que não tem feição única. Ela vai se constituindo ao longo da história, por isso não é mera reprodução; é o exercício do dizer, da cidadania, do sujeito que inventa, cria, posiciona-se livremente na sociedade e deixa marcas do eu enquanto produz. Portanto, a alfabetização nesse contexto deve estar a serviço da necessidade de aprendizado das crianças, das necessidades que surgem na sala de aula e do compromisso ético e político de sua formação crítica, inventiva e criativa. Essas afirmações se assentam em um conceito de alfabetização como uma prática dialógica e emancipatória que favorece a formação de uma criança que aprende a ler, mas a ler a realidade criticamente, o que atribui status de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria de qualidade da vida e da transformação social.

Assim, reconhecendo a força da palavra, as instâncias de poder não medem esforços para a elaboração de políticas públicas de alfabetização de acordo com um modelo excludente, que restringe, regula, amordaça e inibe movimentos.

Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso estrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado. E de dentro destes muros, uma função outra se agrega à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídico-policial por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, reger os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados (GERALDI, 2011, p. 40-41).

Essa forma de conceber a sociedade e a linguagem retrata o poder como exercício da dominação e a distorção da essência da política, que é o compromisso pela luta do direito daqueles que representam o povo, especialmente os que estão à margem da sociedade. Partindo desse pressuposto, concordamos com Dussel (2007, p. 16) quando afirma que, no campo político, “[...] o mundo individual é composto pelo mundo de todos [...]. [Assim, se seus membros] crêem que exercem o poder a partir da sua autoridade auto-referente (ou seja, para si próprios) seu poder foi corrompido”. Como, então, transformar este mundo, em um mundo mais justo e humano para todos?

A efetiva mudança só é possível pelo mesmo caminho dos que exercem o poder, pelo discurso, mas um discurso que não aniquila o pensamento, a identidade e a diferença do interlocutor, o que, considerando a fragmentação do mundo atual, se torna um grande desafio, pois a história do outro é um pensamento a ser despertado para que o diálogo surja.

Uma das condições concretas para o diálogo ocorrer é pelo exercício da democracia, fazendo dela um lugar onde a palavra pode ser proferida espontaneamente por todos, a fim de que despontencialize o discurso monológico da autoridade para surgir o discurso plural, constituído pelo compartilhamento de ideias e pensamentos. Efetivamente, o espaço das interlocuções que possibilitará a circulação do discurso entre o nós e os outros. Diferente disso é tirania que nos priva

da liberdade e nos cerca com a técnica da palavra, levando-nos a um terreno silencioso e solitário.

No entanto, para que ocorra essa compreensão por aqueles de quem emana o poder, o povo, é preciso que ele saiba se posicionar a partir da palavra. Isso implica uma concepção de ensino da língua, desde a tenra idade, que nos capacite a “[...] ler o mundo em que se vive [e enfrentar nossos medos] Pois a gente só tem medo mesmo é do que não entende” (BRANDÃO, 2005, p. 18, *apud* GADOTTI, 2007, p. 38).

Nessa perspectiva, acreditamos na força da mudança dessa realidade a partir dos programas de formação de professores alfabetizadores que têm como fundamento o ensino da língua, tanto para crianças quanto para adultos, como uma *prática sociocultural* (GONTIJO, 2008), compreendendo que a sala de aula é habitada por sujeitos sócio-históricos que trazem as *mãos carregadas* (GERALDI, 2003) de uma realidade vivida de diferentes modos e que pode ser pronunciada de diferentes formas, dentre elas, a produção de texto oral e escrito. Gadotti (2007, p. 39), tomando Freire como referência, afirma que, para esse autor, “[...] a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino [...] qualidade que, para ele, era um conceito político”.

Diante disso, os programas de formação de professores alfabetizadores das instâncias federais, estaduais e municipais precisam restaurar o sentido ético e político da alfabetização, no intuito de “[...] se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (GONTIJO, 2014, p. 132).

Trata-se, portanto, de uma prática pelo ser humano, que tem como fundamento o exercício da cidadania e da justiça motivado pela emancipação e libertação da sociedade, com a possibilidade de colocar todos os homens de pé.

Aqui pausamos nosso enunciado na esperança de que se torne um elo na cadeia discursiva em defesa de uma língua como lugar para chamar de “Nós”.

Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida. Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser bom e proceder honesto, difícil mesmo, é um saber definido o que quer, e ter poder de ir até o rabo da palavra (ROSA, 2019).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa, PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Garcia. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo inicial. In: BRASIL, **Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa**, Unidade1, Ano 01, 2012.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização**: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Um olhar sobre pró-letramento**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica.

Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:alfabetização e linguagem – fascículo 4. Brasília, 2012.

BECALLI, Fernanda Zanetti. ***O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (Profa)***. 2007.(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BORGES, Flávia G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** ano 1, unidade 1 - 8. Brasília, 2012.

BRAVOS, Kelsen; FREITAS, Régis. **O ciclo de leitura**. Ceará: Seduc, 2016.

BRITO, Luiz Percival Lemos. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento:** o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011a. p. 51-68.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)-Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

CAGLIARI, Luiz Antônio. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Antônio. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização: O Paebes-Alfa no Espírito Santo.**2014. Tese.(Doutorado em Educação) _ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, kaira Walbiani Couto. Cadernos de formação do Pnaic em língua portuguesa: **concepções de alfabetização e letramento.**2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização.** São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set./dez. 2012.

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

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

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic): reflexos no planejamento e prática escolar.** 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FREIRE, Emanuella Sampaio. **Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) _ Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens estudos bakhtinianos**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011a. p. 13-32.

GODINHO, Regina A. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (pnld 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Palestra**. Palestra realizada na XXII Reunião do Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Alfabetização, letramento e a política de avaliação no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização**

e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011a. p. 171-192.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes;SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização teoria e prática.**Vitória: Edufes , 2009. Cap. IV.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONTIJO,Cláudia Maria Mendes.**Alfabetização, a criança e a linguagem escrita.**Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes, COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos. In: ANTUNES, Janaina Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira e Góes, Margarete Sacht. **Experiências de formação de professores alfabetizadores.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019 p. 15 - 41.

GUIMARÃES, Sílvia Núbia.**O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) _ Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2017.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. **O que funciona para melhorar a proficiência do aluno?** O impacto do programa de alfabetização na idade certa – PAIC e outros determinantes. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação .**Revista Educação & Sociedade**,V..31, n.113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília: MEC, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Ed da Unicamp, 1990.

MAIA, Maria Irani Mendes. **O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados**: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas. 2016. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016

MAIA, Jefferson de Queiroz. **A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010):O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)**.2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**:atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Artur; TEBEROSKY, Ana; RIBEIRO, Núbia.Terminologia metalinguística em livros de alfabetização usados no Brasil, na França e na Catalunha. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, n.35, p. 51-79, jan./abr. 2010.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: PARO. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir**: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola

pública primária gaúcha (1909-1959) 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011a. p. 117-148.

PERROTA, Carmem. O conceito de alfabetização, aspecto histórico. In: MORAES, Euzi Rodrigues; LOPES, Marly Imperial; SILVA, Wanir de Almeida Horácio (org.). **Alfabetizar: um novo conceito?** Vitória/ES: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1985.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro e João, 2010.

ESTADO DO CEARÁ (Brasil). **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014.n. 1.

REGO, Browne Lins Lúcia. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias.** Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** vol II. Disponível em: WWW.blam.com.br. Acesso em: 11 nov. 2020.

ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará (Unicef)**. Fortaleza: Seduc, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Histórico Paic Mais**. 2011. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Histórico Mais Paic**. 2015. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-do-ensino-fundamental-ii>. Acesso em: 7 nov. 2018.

SILVA, Emanuela Queiroz da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa: uma experiência bem sucedida em Fortaleza**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Liergina Pedrosa Alves e. **Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Paic**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014

SILVA, Maria Leonir do Nascimento. **Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Roberta da. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara / CE**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVEIRA, Teresa Marcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SIMONETTI, Amália. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Fortaleza: Seduc, 2016.

SIMONETTI, Amália. **Caderno de registro**. Fortaleza: Seduc, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um termo em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. 26ª Reunião Anual da Anped, out. 2003.

SOUZA, Sandra; OLIVEIRA, Romualdo. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, Sandra; MAIA, Márcia Maria; HAAS, Celia Maria. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do Paic**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SCHWARTZ. Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011b. p. 33-50.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 jun. 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa, Universidade Federal do Espírito Santo**, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

VIGOTSKI, Levi Semenovichi. **Obras escogidas – III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VIGOTSKI, Levi Semenovichi, LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

WEISZ Telma. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?**”. 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21298290-M1u4t4-existe-vida-inteligente-no-periodo-pre-silabico-telma-weisz.html>. Acesso em: 16 nov 2020

APÊNDICES

APÊNDICES⁴⁰

APÊNDICE A _ Quadro dos objetivos do eixo de escrita

Escrita							
1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa	
1º mês	2º mês	1º mês	2º mês	1º mês	2º mês	1º mês	2º mês
<ul style="list-style-type: none"> •Escrita espontânea do nome próprio •Análise estrutural dos nomes: composição e a quantidade de letras •Identificação da forma das letras •Identificação de nome e sobrenome •Escrita de nomes do texto; •Escrita espontânea de palavras do texto •Análise fonológica dos nomes:sonoridade 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita espontânea dos nomes de animais, primeira letra do nome do animal •Análise estrutural e fonológica do nome •Escrita das letras (domínio das convenções gráficas) •Classificação, correspondência e seriação de nomes com foco na primeira e última letra •Escrita espontânea do 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita espontânea dos nomes •Escrita de texto coletivo •Análise estrutural do nome: identificar as letras, a primeira e a última letra •Análise fonológica do nome: quantidade de vezes que abre a boca para falar o nome •Escrita/cópia da lista 	<ul style="list-style-type: none"> •Cópia de palavras do texto •Escrita espontânea de palavras e frases •Escrita de palavras a partir da primeira e da última sílaba • Preenchimento de texto lacunado •Escrita de frase/texto – domínio das convenções gráficas •Análise estrutural de palavra: identificação da quantidade de letras, primeira 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita do título da lenda •Compreensão e função do título, de frase com domínio da estrutura: nº de palavras, espaços entre as palavras, pontuação, letra maiúscula no início da frase •Escrita espontânea de palavra sem/com revisão, e de texto •Análise fonológica de palavras: 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita espontânea de palavras, de texto escrito coletivamente •Análise estrutural de palavras: identificação da quantidade de letras, das letras, tamanho da palavra (hipótese do realismo nominal) •Análise fonológica de palavras: nº de sílabas, quantidade de sílabas e análise intrassilábica 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura, escrita e compreensão de parágrafo • Reescrita da fábula com modificação do final, reescrita de palavras e de frases com compreensão •Formação de palavras e frases •Escrita espontânea e convencional de palavras com revisão coletiva •Identificação de palavras no texto; •Escrita de 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita e reescrita de texto •Produção de texto coletivo com revisão ortográfica e domínio das convenções gráficas •Cópia de texto escrito coletivamente com domínio das convenções gráficas •Escrita de texto crítico •Análise estrutural de palavras e frase: quantidade de letras na palavra, quantidade de palavras na frase

⁴⁰ A maior parte dos objetivos dos quadros apareceram mais de uma vez no mês, no entanto,colocamos apenas uma vez no quadro da nossa tese.

<p>e rimas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Análise estrutural dos nomes: identificar a escrita; identificar a primeira letra;letras e a quantidade letras • Escrita, leitura e compreensão •Identificação de Linhas, de palavras e frases no texto e do início, meio e fim do texto 	<p>nome dos animais e também com modelo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escrita do nome identificando a primeira letra; • Escrita de lista de nomes •Análise estrutural do nome: identificar: letras; que se repetem e não se repetem, primeira e última letra •Análise fonológica do nome: quantidade de vezes que abre a boca para falar a palavra • Escrita de frase com segmentação: separação de palavras e sinais de pontuação • Escrita de texto com sentido e compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> •Escrita espontânea dos títulos da lista •Identificação dos espaços entre as palavras •Escrita espontânea de palavras e texto •Significado/compreensão de verbos •Análise estrutural de palavras: nº de letras, ordem das letras, primeira letra, quantidade de letras, singular e plural •Análise fonológica de palavras: quantas vezes abre a boca para falar a palavra, sonoridade/rima 	<p>letra, última letra; tamanho da palavra; identificar palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> •Análise fonológica: quantidade de vezes que abre a boca para falar a palavra; identificar a quantidade de sílabas, a sonoridade das palavras, primeira e última sílaba e análise intrassilábica 	<p>identificação de sílabas e formação de palavras a partir de sílabas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escrita de palavras a partir de um modelo; •Identificação de palavras num texto •Análise fonológica de palavras: quantas sílabas, sonoridade/rima •Escrita de palavras em texto lacunado •Reescrita espontânea da lenda •Escrita espontânea de bilhete com compreensão da função e da estrutura de gênero e textual •Análise estrutural de palavra: 	<ul style="list-style-type: none"> •Reescrita espontânea do conto •Revisão do texto com identificação de margens e dos espaços entre palavras na escrita •Escrita de palavras que rimam •Escrita de frase com identificação dos espaços entre palavras • Escrita de texto; •Análise estrutural de frase: nº de palavras na frase •Análise fonológica de palavra: quantas vezes abre a boca para falar a palavra e palavras com os 	<p>palavras do texto com revisão da grafia</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escrita de palavras com domínio das convenções gráficas •Escrita espontânea de texto com revisão ortográfica •Criação e escrita de uma brincadeira •Escrita de palavras em frases lacunadas •Escrita de frase com representação por desenho • Identificação dos espaços entre as palavras •Identificação da ortografia das palavras •Identificação de letras e escrita de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> •Análise fonológica de palavras: identificação das sílaba,; quantidade de sílabas •Reescrita de frases com ordenação de palavras • Escrita de texto informativo •Identificação e escrita de resumo •Análise estrutural de palavras: quantidade de letras na palavra • Escrita de texto e ilustração • Escrita de um livrinho e de palavras em texto lacunadocom revisão ortográfica e domínio das convenções gráficas • Escrita de texto
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita formal do texto com domínio das convenções gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita espontânea de palavras letra inicial • Cópia de palavras • Escrita espontânea de texto e palavras 		<p>composição e ordem das letras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita da frase com identificação dos espaços entre palavras 	<p>fonemas /f/ /v</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita de títulos com correspondência entre a pauta sonora e a grafia das palavras • Cópia de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de texto com compreensão • Análise estrutural de palavras: quantas e quais letras • Análise fonológica de palavras: quantidade de sílabas, primeira e última sílaba, análise intrassilábica • Ordenação de palavras 	<p>nos balões no gênero quadrinhos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavra relacionada com o número de Sílabas, de lista de presentes, de uma carta com revisão ortográfica e domínio das convenções gráficas
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base na Proposta didática para alfabetizar letrando (2016).

APÊNDICE B _ Quadro dos objetivos do eixo de escrita

Leitura e Oralidade							
1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa	
1º mês	2º mês	1º mês	2º mês	1º mês	2º mês	1º mês	2º mês
<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dos nomes próprios identificando a primeira letra, sobrenome •Discussão oral e canto •Leitura para: nomear, identificar as letras, memorizar a ordem alfabética; identificar letras de imprensa e cursiva: maiúscula e minúscula •Leitura do texto: de memória e Compartilhada •Releitura do texto •Leitura para Compreensão do texto e identificação de título do texto 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dos nomes dos animais identificando a primeira letra, ordem alfabética, letras dos nomes, compreensão das palavras, identificação das letras imprensa •Leitura de: memória; para compreensão; individual; coletiva •Explorar fonemas, rimas, sons das palavras/ sílabas •Leitura de frases do texto • Discussão oral 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura dos nomes da turma do Paic com compreensão, identificação da primeira e última letra •Leitura de lista, títulos e frases • Discussão oral sobre brincadeira de roda, popular, parlenda e canto •Leitura do texto de memória, com compreensão para identificação de palavras, rimas e segmentação entre as palavras •Produção oral de texto 	<ul style="list-style-type: none"> •Ler textos para as crianças •Leitura: cantada, de memória, apontada, voz alta, silenciosa, coletiva, de frases do texto, das fichas • Discussão oral •Compreensão do texto 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura de lenda para: discussão oral, compreensão da função e estrutura do gênero, identificação de palavras e frases •Leitura para identificação do título, parágrafo, palavras do parágrafo •Leitura para análise estrutural da palavra e fonológica •Produção textual oral e dramatização da lenda •Leitura e compreensão de adivinhas 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura de conto para: compreender a função e da estrutura do gênero, reflexão oral, promover a crítica, dramatização, identificar título, nomes dos personagens, sílaba inicial, dos espaços entre palavras e da função dos sinais de pontuação •Análise dos fonemas /f/ /s/ e /v/ •Pesquisa de palavras no dicionário •Compreensão da relação título <i>versus</i> texto 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura de fábula para: Compreensão da função e da estrutura do gênero, para reflexão, identificar o título, parágrafo e sua estrutura, ler frases e representar por meio do desenho, identificar palavras e espaço em branco entre elas, para discussão oral, para dramatização e narração; •Pesquisa de palavras no dicionário; •Leitura do texto com compreensão do discurso direto e indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura de texto informativo para: Compreensão da função e da estrutura do gênero, identificação de informações, análise crítica, para releitura em voz alta e silenciosa, ler frases, realizar discussão oral •Pesquisa de palavras no dicionário; • Produção oral de texto; •Leitura de quadrinhos e de carta para compreensão da função e estrutura do gênero;

Fonte: Elaborado pela autora com base na Proposta didática para alfabetizar letrando