



CONTEÚDOS DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO PARA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Susana Vera Basso¹
Benedita de Almeida²

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a formação do professor alfabetizador em conteúdos de conhecimento linguístico, no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, que entende a escrita como uma função de pensamento e a alfabetização como instrumento de ampliação do universo de referência dos sujeitos e recurso de emancipação da classe trabalhadora. Mediante metodologia bibliográfica e documental, analisa os cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa. Apresenta as características e organização do programa de formação e analisa como são tratados os conteúdos de conhecimento linguístico na proposta. Os resultados mostram a base predominantemente construtivista do programa, com sua conseqüente relativização do papel do conhecimento científico e do ensino e uma insuficiência em conhecimentos linguísticos necessários à formação do alfabetizador; aponta a necessidade de aprofundamento dessa formação, pois não leva em conta a importância de conhecimento científico da linguagem. No contexto da formação requerida ao alfabetizador, no Brasil, institucionalmente realizada em cursos de Pedagogia, os cadernos do PNAIC não acrescentam contribuições em conhecimentos linguísticos necessários na alfabetização.

Palavras-chave: PNAIC. Conteúdos de conhecimento linguístico. Formação de professores. Alfabetização.

LINGUISTIC KNOWLEDGE CONTENTS FOR LITERACY AND THE EDUCATION OF THE LITERACY TEACHER IN THE PNAIC FORMATION NOTEBOOKS

Abstract: This article presents research results on the education of the literacy teacher in contents of linguistic knowledge, in the context of the National Pact for Literacy in the Certain Age (PNAIC) program. It is based on the historical-cultural perspective, which understands writing as a function of thought and literacy as an instrument for expanding the reference universe of the subjects and a resource for working class emancipation. Through a bibliographical and documentary methodology, it analyzed the training notebooks of the PNAIC in Portuguese language. It presents the characteristics and organization of the training program and analyzes how the contents of linguistic knowledge are treated in the proposal. The results show the predominantly constructivist basis of the program, with its consequent relativization of the role of scientific knowledge and teaching and an insufficiency in the linguistic knowledge necessary for the formation of the literacy teacher; it points to the need to deepen this training, since it does not take into account the importance of scientific knowledge of language to the literacy teacher. In the context of the training required for the literacy teacher in Brazil, institutionally held in Pedagogy courses, the PNAIC notebooks do not add contributions to the necessary literacy skills in literacy.

¹ Mestre em Educação. Docente do Ensino Fundamental – anos iniciais, Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, PR. svbasso@hotmail.com

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Grupo de Pesquisa RETLEE. beneditaalmeida@yahoo.com.br



Keywords: PNAIC. Contents of linguistic knowledge. Teacher education. Literacy.

Introdução

O cotidiano de sala de aula, na alfabetização, apresenta inúmeros desafios para a solução de problemas no ensino e aprendizagem da escrita. No contexto brasileiro, é comum crianças em séries de conclusão do ensino fundamental I que não dominam a leitura e escrita. Alia-se a isso o fato de que muitas das crianças com essas dificuldades são as que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Cabem, portanto, esforços para superar tal condição, pois, embora a alfabetização não seja condição única, é parte essencial na emancipação dos sujeitos, por permitir ampliar a inserção na cultura de caráter letrado.

Diversos fatores podem explicar o fracasso escolar na alfabetização (CAGLIARI; GIOVANI, 2015). Neste artigo, contudo, direcionamos o olhar à formação de professores alfabetizadores. De modo específico, focamos na formação em conteúdos de conhecimento linguístico desse profissional que ensina a ler e a escrever, processos que têm por base o ensino da língua portuguesa. Segundo Cagliari (1993), há uma grande falha na formação linguística³ do professor que ensina a língua, que é o caso do alfabetizador. Para o autor,

A avaliação de problemas escolares de português não pode ser feita a partir de considerações não linguísticas. [...] A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem (CAGLIARI, 1993, p. 34).

No ensino em alfabetização, o professor trabalhará com os eixos de fala, leitura e escrita, realizará uma atividade de natureza linguística, portanto, sua formação profissional abrange conhecimento científico sobre a linguagem e seu funcionamento, assim como conhecimento das práticas languageiras. O autor usa o termo conhecimento linguístico para se referir à base linguística que ele defende necessária ao ensino da alfabetização. Ele defende

³ Massini-Cagliari e Cagliari (1999) defendem como formação linguística para o professor uma formação pela qual ele se aproprie de conhecimentos científicos da oralidade, leitura e escrita que envolvem todas as dimensões da língua portuguesa e formarão a base do ensino na alfabetização.



que os conhecimentos sobre a língua proporcionam ao professor um entendimento sobre o sistema de escrita, que é seu objeto de ensino, conhecimento que permite atuar ativa e criticamente para a interação dos alunos com o mundo e pela aprendizagem da leitura e escrita. Com base em sua obra, dentre os conhecimentos necessários ao professor, estão os conhecimentos de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, psicolinguística, sociolinguística, pragmática e da área textual correspondente às necessidades dos alunos na alfabetização. Ao mesmo tempo, o autor argumenta:

Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um processo didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem (CAGLIARI, 1993, p. 9).

Ou seja, existem outros fatores necessários à prática pedagógica que merecem ampla discussão e estudo, tais como currículo, planejamento, didática, saberes, avaliações, dentre tantos, mas a alfabetização constitui um fenômeno linguístico e, nesta pesquisa, o foco de investigação são os conteúdos de conhecimento linguístico. A questão é controversa entre os professores. Enquanto alguns consideram indispensável aprimorar os conhecimentos sobre a linguagem e a língua portuguesa, outros acreditam não haver necessidade de aprofundá-los, por acreditarem que sabem o básico para poderem alfabetizar.

A esse respeito, muitos pesquisadores evidenciam a necessidade dos conhecimentos linguísticos para o alfabetizador. Dentre eles, destacamos Poersch (1990, p. 30), para quem:

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas. Ora, o ensino de línguas pressupõe, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua aquisição. Supõe-se que o professor alfabetizador, de formação linguística, levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional, no sentido de produzir um ensino mais metódico, mais adequado e mais eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever.

Fica claro, portanto, que uma compreensão ampla sobre a língua e seus fundamentos e sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita que a compõem é indispensável ao ensino na alfabetização. Não se trata de afirmar a sobreposição dos saberes linguísticos em relação aos demais saberes da profissão docente. A organização didática do professor e seus pressupostos norteadores são necessários, mas não é possível deixar de lado os conteúdos de conhecimento



linguístico no trabalho de alfabetização, e eles se apresentam como elementos centrais nos saberes do professor alfabetizador (CAGLIARI, 1993).

Tendo em vista o desenvolvimento de um programa de formação de alfabetizadores em nível nacional, apresentamos, neste texto, resultados de pesquisa de mestrado que analisou as relações entre a formação de alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em língua portuguesa e os conteúdos de conhecimento linguístico necessários à alfabetização. Iniciamos com discussão sobre os fundamentos da linguagem na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações para uma alfabetização crítica; prosseguimos com apresentação do PNAIC; em seguida analisamos a formação de alfabetizadores nele proposta. Ao final, apresentamos as considerações sobre a pesquisa.

1. Linguagem e desenvolvimento humano: pressupostos e implicações à alfabetização emancipatória

O conceito de conteúdos de conhecimento linguístico refere-se aos conhecimentos relacionados à linguagem e à língua portuguesa que são próprios e necessários ao ensino, na alfabetização, considerando que alfabetizar se trata de um trabalho com a linguagem - oral e escrita. Nesta discussão, as premissas da psicologia histórico-cultural vêm ao encontro da ideia de formação linguística do professor alfabetizador à medida que a alfabetização acontece a partir de um ensino sistematizado da linguagem. Por essa teoria, o sujeito se constitui a partir das relações sociais de que participa e das quais haure todo o conhecimento cultural sobre a realidade. Conforme Vigotski (2009), o desenvolvimento humano é uma transformação do biológico em cultural, pela mediação, e ocorre na/pela apropriação da cultura. Ou seja, os processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito ocorrem, primeiro, no nível externo – intersíquico – e, depois, no nível interno – intrapsíquico.

Então, para que se aprenda a ler e escrever, alguém terá de ensinar, já que a escrita se trata de um sistema arbitrário de signos desenvolvido culturalmente. Ela constitui o “uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2001, p. 146). Essa condição também a torna uma função psíquica para o sujeito.

Considerando o papel da escola na transmissão dos conhecimentos culturais, nas diversas áreas do conhecimento, torna-se fundamental investigar sobre os conteúdos de



conhecimento próprios do ensino na alfabetização e sua abordagem na formação de professores. Da mesma forma, cabe refletir sobre a concepção de linguagem que circula nos processos educativos. Na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência social e cultural da criança, é elemento constitutivo do humano e sua consciência. Luria (1986, p. 22) explica seu papel no desenvolvimento da consciência:

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”.

Destarte, é pela linguagem que se plasnam capacidades humanas como as de planejamento, de categorização, generalização, entre outras que envolvem operações para a compreensão da realidade, o que a torna uma função do pensamento. Para o autor, a linguagem compreende um [...] “sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (LURIA, 1986, p.29).

A linguagem escrita é um sistema de representação criado culturalmente e que atua no desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores. Vigostki (2009, p. 312), ao abordar suas especificidades e o curso de seu desenvolvimento, assim a conceitua:

A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita.

Para Vigotski (2009), a linguagem escrita tem sua raiz na linguagem oral, mas apresenta singularidades em sua natureza e no papel que cumpre no desenvolvimento dos sujeitos. Para Luria (1986, p. 170), a atividade psíquica envolvida para o seu uso se diferencia. Na aprendizagem da linguagem oral, os motivadores que promovem seu desenvolvimento estão ligados ao contexto prático. A criança nasce inserida numa sociedade que usa a linguagem oral para atender suas necessidades e aprende a usá-la também. Mesmo que o desenvolvimento da linguagem oral se amplie no curso do desenvolvimento humano e



gere a capacidade de generalização e abstração, ainda permanece nela a característica de uma interação imediata (LURIA, 1986).

A linguagem oral conta com um interlocutor presente, ao passo que, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, há que considerar a ausência desse interlocutor e pensá-lo como um possível leitor (LURIA, 1986), e isso constitui um desafio ao ensino escolar por relacionar-se à necessidade da escrita, aos seus motivadores. A escrita é, também, desprovida do som, uma linguagem não pronunciada, que exige o esforço de a criança imaginar seu interlocutor, ao aprendê-la (VIGOTSKI, 2009). Para dizer e ser compreendido pela escrita requerem-se outros meios, pois a interação precisa ser estabelecida completamente para haver clareza. A esse respeito, Vigotski (2009, p.317) considera que:

[...] com a linguagem escrita [...] a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim.

Com isso, abarca funções de abstração, arbitrariedade e de tornar-se consciente, processos psíquicos envolvidos na sua aprendizagem e apontados por Luria (2001, p. 169):

A linguagem escrita possui [...] outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a ideia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral.

Luria (2001) investigou o desenvolvimento da escrita na criança para compreender como o processo ocorre, como as funções psicológicas se desenvolvem nessa atividade e à medida que se desenvolvem ampliam a aprendizagem e o conhecimento. O autor conclui que a escrita não é desenvolvida de imediato porque são necessárias várias situações nas quais a criança faz suas tentativas de registro, começando com uma atividade imitativa até o conhecimento das convenções para o registro alfabético. Mas, ela poderá aprendê-la somente quando desenvolver a relação funcional com as coisas, visto que a escrita é prática mediadora do sujeito com a realidade. O autor esclarece que sua aprendizagem nem sempre se inicia no espaço escolar, pois a criança está inserida numa sociedade de cultura grafocêntrica, mas, à escola, cabe sistematizar e orientar o processo de conhecimento (LURIA, 2001).



Uma concepção crítica de linguagem envolve, também, o entendimento dos seus usos e implicações deles derivadas. Como afirma Geraldí (2003, p. 72),

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante.

Para o autor, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as interações que eles estabelecem são condições que atuam sobre o discurso que cada um deles produz. Por ser a linguagem um produto social não neutro, existem mecanismos de controle social relacionados aos seus usos, condição que pode libertar ou oprimir o usuário da língua.

Ainda sobre os conhecimentos envolvidos na alfabetização, cabe destacar que:

O funcionamento de uma língua envolve a articulação de vários componentes: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). Além destes, temos o conhecimento textual-discursivo que se refere aos modos de produção e recepção dos textos em diferentes situações de comunicação (GUIMARÃES, 2014, s.p).

O autor elenca esses conhecimentos no conjunto dos conhecimentos linguísticos, próprios de todo falante de uma língua, que dele se apropria de modo implícito ao aprendê-la e usá-la. Ou seja, é característica própria da linguagem oral, mas que se torna cada vez mais explícito na aprendizagem da linguagem escrita e necessário de ser ensinado.

Tais questões – a concepção de linguagem e de escrita, suas propriedades e mecanismos ideológicos envolvidos – integram o conhecimento necessário para a apropriação da escrita, processo que não é espontâneo. Essa condição nos faz destacar a função social da escola, especificamente no processo de alfabetização, constituinte principal e inicial da formação escolar, pois o trabalho de ensino não está à parte das interferências do sistema escolar e do sistema social. Isento de conhecimento sobre a linguagem e a língua, o professor tem seu trabalho alienado, realiza um trabalho de alfabetização fragmentado. A alfabetização promovida será frágil, com consequências negativas para os alunos quanto à compreensão leitora, à produção escrita, à formação e à aprendizagem dos conteúdos das demais áreas de conhecimento, pois, como nos apresenta Cagliari (1993, p. 149), “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”.



2. Apresentação do PNAIC

O PNAIC é um programa nacional de formação de alfabetizadores que tem origem no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no município de Sobral, CE, em 2004, com o objetivo de erradicar o analfabetismo; foi ampliado para o restante do estado em 2007 e tornou-se um programa nacional no ano de 2013. Seu objetivo é que as habilidades básicas de leitura e escrita se consolidem nos três primeiros anos do ensino fundamental I, até os oito anos de idade, com domínio das correspondências grafofônicas, de algumas convenções ortográficas, fluência na leitura e conhecimento de estratégias para compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2012a).

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica sobre a alfabetização no Brasil são um dos fatores que o institui como formação continuada, na perspectiva de melhorar os índices educacionais (BRASIL, 2012a) baseados nas avaliações em larga escala. As bases do programa já se encontram no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que abordam a responsabilidade entre os entes governamentais de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano escolar. Por isso, a lei que o sancionou prevê apoio financeiro e técnico da União aos estados e municípios. Para participar do PNAIC, o professor precisa estar em efetivo trabalho em classe de alfabetização, principalmente entre os três primeiros anos, e constar no último censo escolar. O programa está estruturado em quatro eixos:

[...] formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p.5).

A formação dos alfabetizadores ocorre por dois anos, em 120 horas de participação em encontros de estudos e atividades práticas, é conduzida por orientadores com formação organizada por algumas universidades públicas selecionadas pelo MEC. Os documentos orientam para que os encontros contemplem discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças; avaliação no ciclo de alfabetização; formação de professores; organização do trabalho pedagógico; planejamento; educação especial e do campo – conteúdos tratados nos trinta cadernos que são enviados a cada professor participante. Os cadernos de formação



fundamentam-se na Lei 9.394, das diretrizes e bases da educação, e consideram as orientações a respeito do ensino e da prioridade do ensino da leitura e escrita (BRASIL, 2012a).

Na visão de Souza (2014, p. 160), com que partilhamos, “O PNAIC, como fenômeno concreto, é a síntese de determinações. Compreender a ‘formação do professor alfabetizador no PNAIC’ implica descobrir também o que esse programa compreende sobre a alfabetização (conteúdo do que se pretende ensinar)”. Essa perspectiva orientou a pesquisa nos cadernos de formação do programa, como fontes documentais, para a análise da relação entre os conteúdos de conhecimento linguístico necessários ao alfabetizador e a formação oferecida.

Inicialmente, analisamos os trinta cadernos destinados aos estudos pelos professores alfabetizadores. Esse total de cadernos compreende as oito temáticas tratadas na formação, denominadas unidades, para cada ano escolar (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), mais dois cadernos, o de Apresentação e o de Educação Especial, que contêm o mesmo conteúdo para todos os anos. As unidades, embora abranjam as mesmas temáticas, apresentam especificidades, conforme o ano escolar a que é destinada. As ementas dos seus títulos mostram a pauta dos conteúdos tratados na formação e são apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 1. Títulos das unidades dos cadernos de formação do PNAIC

Título	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Caderno de Apresentação	Formação do professor alfabetizador	Formação do professor alfabetizador	Formação do professor alfabetizador
Caderno de Educação Especial	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
Unidade 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Unidade 2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Unidade 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias
Unidade 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
Unidade 6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Unidade 8	Organização do trabalho docente para promoção da	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de



	aprendizagem	e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
--	--------------	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016. Elaboração da autora

O conteúdo de todas as unidades é organizado em quatro seções: a seção **Iniciando a conversa** descreve os objetivos da unidade apresentada; a **Aprofundando o tema** contém a discussão teórica pelos autores do material; a seção **Compartilhando** apresenta relatos de professores alfabetizadores; e a **Aprendendo mais** indica complemento dos estudos.

Nossas primeiras leituras objetivaram o reconhecimento dos documentos e identificação dos seus conteúdos e das formas em que vinham apresentados. Leituras posteriores buscaram analisá-los e, para isso, realizamos leitura em dois sentidos: (1) seguindo pelos anos, ou seja, unidades do 1º ano, em seguida, do 2º e, por fim, do último, 3º ano; (2) seguindo pelas unidades, unidade *x* referente a cada um dos três anos, unidade *y* e assim sucessivamente. Na sequência, aprofundamo-nos nas unidades 1, 2, 3 e 5, pelas relações específicas com o objeto da pesquisa, buscando correspondências entre o apresentado nos cadernos, fonte documental e os conteúdos de conhecimento linguístico, com fundamentos nos estudos bibliográficos realizados com base numa perspectiva crítica.

3. Os conteúdos de conhecimento linguístico propostos à formação de alfabetizadores nos cadernos do PNAIC

Iniciamos a análise pela identificação da concepção de alfabetização do programa – alfabetizar letrando –, e como ela reflete nas decisões acerca do trabalho pedagógico. A alfabetização é entendida, ainda, pelos caminhos de uma perspectiva interdisciplinar, que ocorre quando o ensino da oralidade, da leitura e da escrita abrange situações reais de interações sociais ao promover a articulação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas (BRASIL, 2012b). Juntamente com os princípios de uma alfabetização de base construtivista, interdisciplinar, o conteúdo do material da formação também contém uma proposta que se afirma favorável para uma concepção inclusiva, que considera as mudanças na sociedade e as necessidades decorrentes de alterações nas formas de trabalho, de relacionamento entre os sujeitos, por conseguinte, também no ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012c).



Na proposta do PNAIC, o posicionamento construtivista é tomado como ponto positivo, capaz de contribuir à elaboração de concepções que orientem a alfabetização. Trata-se, porém, de construto teórico que compreende o conhecimento como o resultado da construção do sujeito, portanto, a transmissão de conhecimento, que implica o ensino, é vista de modo negativo, pois o conhecimento só se daria pela elaboração mental de cada indivíduo, já está posto na sociedade, e cabe a cada um dele se apropriar à medida que reconstrói os significados, num processo cognitivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

As bases construtivistas do programa ficam claras quando fundamenta a formação com orientações como as raízes psicogenéticas, para compreender a apropriação da escrita no processo de alfabetização. Não se trata de considerar criticamente o valor histórico da mudança de concepção de criança, de sujeito receptor para sujeito ativo, capaz de pensar, como definido, mas de assumir as explicações da psicogênese que não colaboram para o desenvolvimento de uma formação em ensino, o que suprime e diminui o papel do professor, que se torna fundamental apenas nas declarações, sem a necessária e condizente exploração de pressupostos teórico-metodológicos para sua prática (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A proposta de alfabetização adotada pelo programa busca orientar para o trabalho com a linguagem, considerando diferentes tipos de textos. Para tanto, propõe distinguir as concepções de alfabetização, a tradicional e a que defende, a partir da proposta construtivista. De acordo com o conteúdo dos cadernos de formação, a concepção tradicional de alfabetização é pautada na compreensão da língua como um objeto a ser codificado e decodificado. As atividades realizadas, segundo tal concepção, criticada pelo programa, consistem na repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas, desprovidas de contexto real (BRASIL, 2012d). Ou seja, o papel do professor, nessa teoria, corresponde à transmissão de informações denominadas prontas, pois a relação com a aprendizagem delas se marca pela ênfase na memorização, não na compreensão, alcançada pela repetição dos exercícios escolares (BRASIL, 2012e). Nela, Os métodos silábicos e fônicos predominaram,

[...] se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “receptor” de algo pronto: a língua (BRASIL, 2012e, p.07-08)



Segundo a proposta do PNAIC, a partir das contribuições da teoria construtivista, a concepção de criança foi revista nas práticas educativas, e iniciou-se, a partir da década de 80, uma visão da criança como sujeito ativo, capaz de elaborar hipóteses sobre o mundo e sobre o conhecimento. Essa posição se contrapôs à concepção tradicional de alfabetização, ganhou espaço nas escolas e nas orientações do trabalho pedagógico ao discutir sobre os processos cognitivos que as crianças são capazes de elaborar para aprender. Passou-se a pensar na alfabetização significativa, cujos princípios levam em conta a atuação e interesses da criança. O texto artificial da cartilha perde espaço e pensa-se em formas de incentivar a participação da criança no processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades que estejam relacionadas ao seu cotidiano, que se estende além dos muros da escola (BRASIL, 2012e).

Contrariamente a sua base predominantemente construtivista, o PNAIC apresenta o conceito de texto fundamentado na teoria dialógica da linguagem, como elemento concreto de interação, assim definido:

O texto [...] não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos [...] são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Diferentes textos assemelham-se [...], porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais (BRASIL, 2012f, p.06).

Nos cadernos do programa, o texto como unidade de sentido e material linguístico é bastante discutido como ponto de partida para a alfabetização. Nessa direção, alfabetizar letrando compreende o princípio de ensinar o sistema de escrita alfabética em práticas de leitura e escrita a partir de variados gêneros textuais encontrados na sociedade, contrapondo-se à proposta tradicional, na qual, os textos tinham caráter artificial. O conceito de letramento é trabalhado de forma a destacar a necessidade de empregar textos reais na alfabetização, com a finalidade de promover a compreensão e produção de textos (BRASIL, 2012g).

Pesquisadores da alfabetização na perspectiva crítica, no entanto, são contrários a essa concepção, como podemos verificar:

Nessa direção, um enfoque calcado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural dispensa a apologia de um suposto “letramento” como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita. [...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de



objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. [...] quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, portanto não há alfabetização (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

De acordo com o PNAIC, será por meio de situações com textos reais que a criança se tornará alfabetizada, processo que pode variar em tempo, mas que, por meio da organização e planejamento do ensino, pode ocorrer até o final do terceiro ano, para que a criança possa ler e escrever com autonomia: que domine as relações letra-som e desenvolva automatismo para a leitura e produção de palavras, frases e textos (BRASIL, 2012c).

O papel do ensino e do professor – da escola na sociedade, em síntese –, na formação proposta no programa, funda-se nos subsídios construtivistas. De forma contraditória, contudo, nos cadernos, discute-se a respeito dos indicativos de pesquisas que atribuem ao construtivismo, amplamente difundido como teoria norteadora do trabalho pedagógico, os quadros atuais de baixa aprendizagem da língua escrita (BRASIL, 2012e). A discussão sobre o retorno do ensino tradicional da língua materna resultante desses indicativos também é citada e chama-se a atenção para as limitações dessa última concepção:

Sabemos [...] que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos (BRASIL, 2012h, p. 20).

Na proposta do PNAIC, o ensino precisa se valer de textos reais presentes nas esferas sociais. À escola cabe facilitar (termo do construtivismo) a apropriação dos usos sociais da língua expressos pelos diversos gêneros textuais existentes (BRASIL, 2012g). “Se a escola investe no ensino dos gêneros estará **facilitando**⁴, portanto, a apropriação dos usos da língua” (BRASIL, 2012b, p. 07, grifo nosso).

Os objetivos do ensino da leitura e escrita, na proposta do PNAIC, compreendem que os sujeitos se tornem capazes de expor, argumentar e explicar a respeito de ideias, opiniões, conceitos, etc., também, narrar e escutar com atenção, adequando seu turno de fala. Para isso, defende um ensino planejado por meio de sequências didáticas, projetos ou roteiros que

⁴ Destaca-se o termo, da teoria de fundamento do programa, negadora dos esforços presentes e necessários nas atividades de estudo, ensino e aprendizagem.



contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012d). O material discute sobre formas de organizar o planejamento, em concordância com os princípios de um currículo vivo, que contenha diretrizes gerais, porém, flexíveis às necessidades de cada lugar, conforme Brasil (2012d, p.23) [...] “Enfim, as fronteiras do tempo e espaço podem ser rompidas em planejamentos mais flexíveis, contanto que se tenha clareza do que se deve ensinar, considerando as necessidades, conhecimentos e desejos dos estudantes”.

Um dos tópicos abordados na discussão a respeito do papel das rotinas no ensino e aprendizagem é, dentre os deveres da escola, a sistematização do ensino, pois, de acordo com os pressupostos divulgados nos cadernos, o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos orais e de ler e escrever não são funções mentais espontaneamente elaboradas (BRASIL, 2012i). Relatos que contam sobre os resultados obtidos são apresentados como incentivo e exemplo para organização do trabalho pedagógico.

A organização do tempo em face das aprendizagens necessárias à apropriação da linguagem escrita também está entre as responsabilidades atribuídas ao professor. Seu papel é o de **facilitador da aprendizagem**. Cabe-lhe **atuar como mediador** da relação da criança com a escrita e **auxiliar na construção de conhecimentos**. Na função de mediador, suas ações devem estar voltadas a **organizar atividades** que levem o aprendiz a refletir sobre os princípios do sistema de escrita alfabética para que, por meio de descobertas e conflitos, ele compreenda as regras de funcionamento da língua. Ou seja, o ensino se transforma em organização de atividades, e a aprendizagem em descobertas e conflitos.

O papel do professor é fundamental para a aprendizagem, não obstante as afirmações a respeito da sua função, a perspectiva do PNAIC centra a concepção do trabalho docente no conhecimento das fases de evolução da apropriação da escrita, conforme a psicogênese, no cerne das orientações para a prática educativa. Essas fases, segundo Martins e Marsiglia (2015), são elaboradas a partir de modos de compreender o desenvolvimento psíquico, o sujeito e suas relações com a sociedade e o processo de aprendizagem. Na argumentação das autoras, nos moldes da psicogênese e construtivismo, a função do professor se esvai.

O processo de ensino e aprendizagem está envolvido em tantos fenômenos da realidade, como é o caso em nosso país, que quase se perde a essência dos problemas educacionais. Por conta de todas as questões, desde estrutura física, recursos e meios didáticos, o professor precisa de conhecimentos que respaldem sua tarefa e que sejam aprofundados no decorrer do desenvolvimento profissional. Portanto, ao professor e aos



estudantes são necessários conhecimentos científicos em seus processos formativos. Embora a troca de experiências, pessoalmente ou por meio de relatos, possa enriquecer a prática do professor, é preciso mais que isso para fundamentá-la. Os relatos dos professores são tomados, nos cadernos do PNAIC, como base para explicar ou fundamentar as orientações neles contidas, mas não contribuem para promover a superação do senso comum no ensino da língua porque não aprofundam cientificamente os aspectos discutidos. A respeito da alfabetização e da formação dos professores, Martins e Marsiglia (2015, p. 47-48) consideram que [...] “Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores”.

No material do PNAIC, a língua escrita é explicada com base nos pressupostos da psicogênese da escrita, de acordo com a qual constitui um sistema notacional. Para aprendê-la, a criança precisa recriar em sua mente como esse sistema funciona, compreendendo duas questões centrais: (a) o que a escrita nota? O tamanho e outras características físicas do que se quer registrar ou correspondências às partes sonoras da palavra? (b) como ela cria essas representações? Por meio da busca de relações com características do objeto nomeado ou segundo as partes sonoras pronunciadas? Desse modo, a aprendizagem perpassará pela compreensão desse sistema, não somente à memorização, como poderia ser, caso se tratasse de um código. A memorização das letras e das sílabas não é suficiente para a aprendizagem do que a escrita representa e como o faz. Será preciso a criança entender que a escrita representa os sons das partes das palavras, e que na formação dessas partes há segmentos sonoros ainda menores (BRASIL, 2012e; BRASIL, 2012j).

Para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, as orientações do programa recomendam levar em conta os centros de interesse na vida dos alunos, para que possam se envolver ativamente (BRASIL, 2012c). Ao aprender a ler, é preciso realizar algumas habilidades. Para o desenvolvimento delas, **o professor auxiliará** em atividades de leitura a considerar as expectativas sobre o texto, a elaborar os objetivos para a leitura, a criar hipótese sobre o texto lido, a relacionar conhecimentos prévios com as novas aprendizagens que a leitura promova, a desvelar informações explícitas e implícitas (BRASIL, 2012g).

Quanto à produção de escrita, os cadernos do PNAIC recomendam iniciar, desde os primeiros contatos, a exploração espontânea da escrita, afirmando que não é necessário esperar ou adiar atividades desta natureza:



Entendemos que o texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula. A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor. Partindo desta concepção, defendemos a ideia de que a criança pode e deve escrever espontaneamente desde as primeiras semanas de aula. É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização (BRASIL, 2012h, p.09).

A respeito do trabalho com a oralidade, o PNAIC trata da necessidade de desenvolver a competência nesse eixo, em diferentes situações discursivas, sabendo adequar a linguagem a cada um dos contextos em que elas ocorram; levar a criança a compreender que as situações comunicativas como conversas entre amigos, transmissão de recado para uma autoridade na escola, apresentação de trabalho escolar para o restante da turma exigem usos diferentes da fala. Enquanto situações informais não requerem ajustamentos nos modos de se expressar, nas situações formais, existe uma forma adequada de linguagem oral para realizar o objetivo da comunicação. Ou seja, o ensino da oralidade também precisa ser planejado (BRASIL, 2012h).

Os cadernos do PNAIC não fazem referência direta aos conteúdos de conhecimento linguístico como um dos elementos fundamentais à formação do professor. Essa categoria, no entanto, foi nosso objeto de análise para identificar o que o programa apresenta acerca do conhecimento necessário para ensinar/aprender a língua escrita. Com base nisso, foi possível compreender como sua proposta concebe a relação entre o conhecimento do professor e sua prática de ensino. Nos cadernos, as denominações capacidades, habilidades e conhecimentos são usados como sinônimos e se configuram mais como um indicativo das concepções e das práticas que os fundamentam do que realmente como conhecimentos próprios à alfabetização.

O material traz para os professores a conceituação do sistema de escrita alfabética com explicações a respeito das diferenças entre sistema notacional e código; a compreensão do sistema de escrita alfabética segundo a teoria de Emília Ferreiro (1986); a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica para apropriação do sistema de escrita alfabética e alternativas didáticas (BRASIL, 2012c). A discussão segue com a abordagem do desenvolvimento da consciência fonológica para a consolidação da aprendizagem das correspondências som-grafia e das alternativas didáticas. Para tratar da aprendizagem sobre a relação entre letra ou grupo de letras e correspondência sonora são apresentados relatos de



professores e exemplos de atividades focando no uso do livro didático, jogos e obras complementares disponibilizados pelo programa (BRASIL, 2012k).

Para explicar o funcionamento da ortografia, apresenta-o condicionado por regras regulares e irregulares, com atuações diferentes no ensino e aprendizagem. A sugestão de trabalho discutida pelo PNAIC segue pela via de explorar sistematicamente apenas algumas normas regulares, formadas por três categorias, a saber, diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. As regularidades diretas equivalem àquelas para as quais só há uma forma de representação do fonema, é o caso de P, B, T, D, F, V. Não importa em que posição eles estejam na palavra, a relação letra-som é única, direta, por isso, são as mais fáceis de serem percebidas, costumam, portanto, ser aprendidas desde o início da alfabetização (BRASIL, 2012l). Quanto às correspondências regulares morfológico-gramaticais, as normas são estabelecidas de acordo com os morfemas envolvidos nas palavras. A formação de palavras, nesses casos, tanto pode ser por derivação lexical quanto por flexão, o uso do grafema, portanto, é determinado pela gramática (BRASIL, 2012l).

As relações entre fala e escrita são um tópico a ser bastante conhecido pela escola e professores, pois o primeiro passo da criança na apropriação da linguagem escrita depende da compreensão da sua função de representar sons da fala. Os conhecimentos da área da sociolinguística, no entanto, são pouco contemplados nos cadernos do PNAIC:

No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social sem [...] estigmatizar a variedade dos alunos, uma vez que toda língua é constituída de diferentes modos de dizer e que há maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc. (Brasil, 2012h, p. 11).

Também esse tópico pode alcançar a avaliação que o professor faz das expressões faladas e escritas de seus alunos, bem como a atuação em sala de aula que, respaldada no conhecimento, tem a oportunidade de diminuir o preconceito linguístico que traz prejuízos para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita e seus recursos (CAGLIARI, 1993; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; BAGNO, 2004)

Cabe destacar que o ensino de conteúdos de conhecimento linguístico, apesar de relacionado à gramática, certamente não se comporta aos enquadres da gramática normativa, na qual o ensino é prescritivo e descolado de situações que demonstrariam claramente o sentido de tal aprendizagem (TRAVAGLIA, 2013). Tanto que o professor alfabetizador em



posse desses conhecimentos terá condições de avaliar o modo para tratar dos conteúdos, sem se valer de decoreba de nomenclaturas, que pouco ensinam a fazer uso dos recursos.

De acordo com a proposta apresentada nos cadernos de formação do PNAIC, é fundamental que todos os conteúdos, conhecimentos e capacidades sejam explorados em situações significativas, de modo a propor que as crianças participem de situações de fala, escuta, leitura e produção escrita, a fim de que possam, também, vivenciá-las na sociedade, compreendendo e intervindo no meio em que estão inseridas (BRASIL, 2012b).

Os cadernos do PNAIC tratam de temáticas relevantes aos professores alfabetizadores, situações que lhes são muito próprias no trabalho pedagógico e, portanto, reconhecê-los como suportes de conteúdos pertinentes não é uma tarefa difícil para eles. Destacamos, no entanto, que, embora fundamentais, a carência de conteúdos de conhecimento linguístico, que não são substancialmente estudados pelos professores alfabetizadores. Estes, por sua vez, têm o desafio de se apropriarem de tais conhecimentos, de saberem dosar e inferir a sua necessidade nas situações de sala de aula (CAGLIARI, 1993; OLIVEIRA, 2010).

A importância dos conteúdos de conhecimento linguístico se justifica pela integração que há entre conhecimento do professor e ensino. Oliveira (2010) explica que, muitas vezes, os conhecimentos e as contribuições da linguística permanecem entre os muros da academia e chegam aos professores que ensinam a língua muito tardiamente; conseqüentemente, aos alunos também. Certamente, há problemas fora do alcance da linguística que colaboram para as dificuldades, envolvendo o ensino e a aprendizagem, como a falta de estrutura e a exclusão social. No entanto, as reflexões e pesquisas nessa área podem impactar positivamente a atitude de professores e alunos diante dos estudos acerca da linguagem.

Considerações Finais

Muitas são as demandas do trabalho do professor na alfabetização e, nesse sentido, os assuntos tratados nos cadernos de formação do PNAIC permeiam necessidades desse cotidiano no que diz respeito às temáticas abordadas. Contudo, a discussão da formação em língua portuguesa mostrou não se desenvolver com o objetivo de formação de conhecimentos sobre a língua, mas com vistas a propagar uma forma de alfabetizar. A formação é caracterizada por rotinas com diagnósticos, avaliações, identificação de estágios e atividades



em conformidade com os estágios de aquisição da escrita previstos na psicogênese da escrita. A temática da linguagem e da língua escrita não foi desenvolvida como conteúdo da formação de alfabetizadores, mas discutida com base nos pressupostos da teoria educacional construtivista como cerne, portanto contrários a uma formação crítica, ainda que o material também apresente referências a autores da perspectiva dialógica e histórico-cultural, sem, no entanto, desenvolver propostas de ensino coerentes com suas teorias.

As relações propostas pelo programa para a formação de professores alfabetizadores destacam as elaborações vindas do aluno que são importantes, porém, são tomadas como o foco da formação, sem aprofundamentos em conteúdos acerca da linguagem, que tanto carecemos para guiar a prática educativa. Isso não significa afirmar, como prerrogativa do programa, a aprendizagem do aluno, pois a ênfase na proposta de levar o aluno a refletir sobre a língua precisa considerar que as reflexões sobre a língua ocorrem a partir das possibilidades criadas pelo conteúdo cultural circulante no contexto em que tais reflexões ocorrem. Nesse sentido, se o ensino não permite a promoção de condições para tais reflexões, pelo aporte de conteúdos linguísticos, de que modo elas serão alimentadas? A falta de aprofundamento nos estudos de linguagem significa que se presume que o professor já tenha formação nos conteúdos acerca da língua ou que a formação de abrangência nacional para alfabetizadores continuou a seguir por uma lógica de fragilidade científica na sua qualidade.

Os conteúdos de oralidade, leitura e escrita são desenvolvidos em sínteses para tratar do ensino e aprendizagem. Os conhecimentos de fonética e fonologia são destacados como essenciais ao aprendizado da leitura e escrita, o desenvolvimento da consciência das relações letra-som é contemplado nos estudos, bem como outros aspectos necessários à compreensão do sistema de escrita alfabética, como direção da escrita e segmentação, porém, esses últimos de maneira breve. Contudo, dada a complexidade do cotidiano das escolas e a natureza linguística da alfabetização, os conteúdos de conhecimento linguístico não são explorados de modo suficiente para uma prática de alfabetização de modo a ir além da melhora de índices educacionais, mas que caminhe para processos formativos que contribuam à emancipação do sujeito e, inclusive, para a autonomia do professor, ao planejar, desenvolver e avaliar situações para ensino e aprendizagem da língua escrita que possam ir além de meramente saber usar materiais e executar atividades.

Não seria, contudo, o PNAIC, como proposta de formação continuada hegemônica no país, um espaço com potencial para o aprofundamento necessário dos estudos acerca das



questões da língua para o período de alfabetização? À contramão, no entanto, num contexto em que a formação do alfabetizador ocorre, majoritariamente, em curso de Pedagogia, os cadernos do PNAIC não acrescentam contribuições em conhecimentos linguísticos necessários à formação do alfabetizador. E essa é questão a ser considerada nas políticas de alfabetização e de formação de professores que tenham propósitos de contribuir à emancipação dos estudantes da escola pública brasileira, onde se encontram os estudantes da classe trabalhadora.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 51. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 03: Unidade 05. O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 03: Unidade 01. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 3: Unidade 2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 01: Unidade 01. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília: DF, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 02: Unidade 05. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 01: Unidade 05. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de



Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: Unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: Unidade 02. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 03. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: Unidade 03. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 3: Unidade 3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAGLIARI, L. C.; GIOVANI, F. **Letras e textos**. Reflexões sobre o fracasso escolar na alfabetização. São Paulo: Paulistana, 2015.

GUIMARÃES; D. M. L. O. **Termos de alfabetização, leitura e escrita**. Disponível em<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimento-linguistico>>. Acesso em 23 de junho de 2015.

LURIA, A. R.. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 26,
p. 85 - 106, jul./dez. 2018. ISSN - 2238-921-0**

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: TASCÁ, M.; POERSCH, José Marcelino (Org.). **Suportes linguísticos para a alfabetização.** 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SOUZA, E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Florianópolis, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática:** conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.