



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ZULEIDE PEREIRA DOS SANTOS PINTO**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: COMPETÊNCIAS E  
APLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2015**

ZULEIDE PEREIRA DOS SANTOS PINTO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: COMPETÊNCIAS E APLICAÇÕES  
NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Proletras da Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hérica Paiva Pereira.

CAJAZEIRAS - PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

P659f Pinto, Zuleide Pereira dos Santos  
Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações  
nas práticas de alfabetização e letramento. / Zuleide Pereira dos  
Santos Pinto. - Cajazeiras: UFCG, 2015.  
121f. il.  
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr(a). Hérica Paiva Pereira.  
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Professores-formação 2. Alfabetização. 3. Práticas de  
alfabetização. 4. Letramento. I. Pereira, Herica Paiva. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –377.8(043)

ZULEIDE PEREIRA DOS SANTOS PINTO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: COMPETÊNCIAS E APLICAÇÕES  
NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Proletras da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 22/07/2015.

BANCA EXAMINADORA



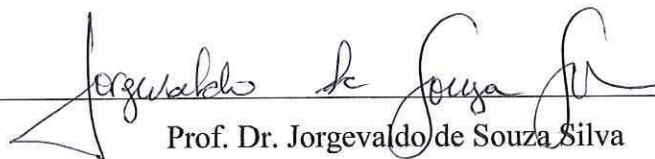
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Paiva Pereira (Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



---

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagens
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB/PB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba
LD	Livro Didático
LDA	Livro Didático de Alfabetização
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Dedico o presente trabalho a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação intelectual e profissional. Dedico-o de modo especial ao Prof. Geraldo Tacidálio Fernandes, pelos generosos ensinamentos e pelas lições de vida e fé.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus, pelo dom da vida e pelo amor incondicional manifestado todos os dias de minha vida.

Aos meus pais José Firmino (in memória) e Maria das Graças, pelo amor a mim dispensado, pelas lições de vida, pelo incentivo diário.

Aos meus irmãos Eliane, Edme, Corrinha, Diógenes e João, pelo carinho fraterno.

Ao meu esposo, Cassiano Ricardo, pela cumplicidade e apoio nos momentos de angústia.

Ao PROFLETRAS e a todos aqueles que bravamente lutaram pela sua instalação no Campus de Cajazeiras, possibilitando assim, o meu ingresso e de tantos outros colegas que, assim como eu, estavam distantes dos centros acadêmicos.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, pelas incontáveis contribuições e lições, que não se restringiram apenas ao campo intelectual, mas profissional e pessoal.

À Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira, minha orientadora, pessoa fundamental para a realização deste trabalho. Agradeço profundamente pelos direcionamentos, pela paciência e pelos laços que construímos ao longo dessa jornada.

Ao Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva e à Profa. Dra. Evangelina Maria de Brito Faria por aceitarem participar da banca e pelas contribuições já dadas e as futuras.

Ao Prof. Dr. Wanderley Alves, pelas inúmeras sugestões dadas na Qualificação, com vistas à melhoria do nosso trabalho.

Mais uma vez à Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira e ao Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva, pelas discussões propostas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fonética e Fonologia, que de forma direta, motivaram a escolha da temática do presente trabalho.

“Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

Thiago Mello

## RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com quatro professoras alfabetizadoras do Município de Boa Ventura – PB, que atuam no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo desta é investigar por que o professor alfabetizador encontra dificuldades em se apropriar das teorias que embasam os princípios e materiais da formação do PNAIC. Para isso, com vistas à fundamentação da pesquisa, utilizou-se principalmente os postulados de Kleiman (2005), Bortoni-Ricardo (2006), Rojo (2009), Cagliari (2009), Soares (2009, 2013), Tfouni (2010), Ferreira e Teberosky (1999), Morais (2012), Ferrante (2007), Capovilla e Capovilla (2000). No que diz respeito à análise dos dados, esta desenvolveu-se através de uma pesquisa de campo e documental no âmbito de uma abordagem qualitativa, ao considerar o resultado do questionário aplicado às professoras, bem como dos testemunhos do grupo focal e das análises dos componentes curriculares de seis Cursos de Pedagogia. Como resultados, conclui-se que, grande parte dos professores alfabetizadores necessita de um aprofundamento em estudos linguísticos, que lhes dê subsídios para compreender os conteúdos linguísticos da formação do PNAIC, bem como para uma atuação consciente e eficiente no ciclo de alfabetização, uma vez que os Cursos de Pedagogia, mesmo dedicando-se à formação de alfabetizadores, não contemplam em seus currículos disciplinas específicas de linguística teórica e aplicada que deem suporte à prática docente, tendo em vista que todos os procedimentos para o processo de alfabetização envolvem os métodos de análise linguística. Esses resultados apontaram para a elaboração de uma proposta de intervenção que consiste em um curso de extensão em teorias linguísticas que dê respaldo à prática docente a ser aplicado junto aos professores alfabetizadores do Município de Boa Ventura - PB.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Formação docente.

## ABSTRACT

This paper presents a research results conducted with four literacy teachers from Boa Ventura, State of Paraíba in Brazil which are operating in the Pacto pela Alfabetização na Idade Certa Program (PNAIC). The purpose is to investigate why the literacy teacher finds it difficulty using the theories that support the principles and materials of the PNAIC formation. As a theoretical basis, it was used mainly Kleiman's (2005), Bortoni-Ricardo's (2006), Rojo's (2009), Cagliari's (2009), Soares' (2009, 2013), Tfouni's (2010), Ferreiro and Teberosky's (1999 ), Morais' (2012), Ferrante's (2007), Capovilla and Capovilla's (2000) theories. To analyze the data, a field and documentary research has conducted as part of a qualitative approach in considering the outcome of the questionnaire applied to teachers, the focal group testimonies and analyzes the curriculum components from six Pedagogy Graduate Courses. As a result, it has concluded that most of literacy teacher needs a depth of linguistic studies support that gives them to understand the language training content to the PNAIC conscious and able to act efficiently in literacy cycle. This is because the Pedagogy Courses even dedicated to the training of literacy teachers, do not include in their curriculum specific disciplines of theoretical linguistics and applied that support the teaching practice, given that all procedures for the literacy process involve methods of analysis linguistics. These results point to the development of an intervention proposal consisting of an extension course in linguistic theories that give support to the teaching practice to be applied next to the literacy teachers from Boa Ventura city, State of Paraíba, Brazil.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Cronograma de atividades do PNAIC em 2013.....	20
Quadro 02 – Distribuição da carga horária de alfabetização matemática.....	21
Figura 01 – Exemplo de pseudotextos.....	50
Quadro 03 – Tempo de docência no ciclo de alfabetização.....	56
Quadro 04 – Disciplinas da área de linguagem.....	69
Quadro 05 – Vertentes da Linguística abordada nos cursos.....	70
Quadro 06 – Organização dos cadernos de apoio do PNAIC.....	72
Quadro 07 – Fragmentos 01, 02, 03 e 04.....	75
Quadro 08 – Fragmentos 05 e 06.....	75
Quadro 09 – Fragmentos 07 e 08 .....	76
Quadro 10 – Fragmento 9.....	76
Quadro 11 – Fragmentos 10 e 11.....	77
Quadro 12 – Fragmentos 12 e 13.....	77
Quadro 13 – Fragmentos 14, 15, 16 e 17.....	78
Quadro 14 – Fragmento 18.....	78
Quadro 15 – Fragmento 19.....	79
Quadro 16 – Fragmentos 20 e 21.....	79
Quadro 17 – Fragmento 22.....	79
Quadro 18 – Fragmentos 23, 24 e 25.....	80
Quadro 19 – Conteúdos abordados na unidade 1.....	82
Figura 02 – Atividades de reflexão metalinguística.....	84
Figura 03 – Classificação de palavras pelo número de sílabas.....	85
Quadro 20 - Conteúdos abordados na unidade 2.....	85
Figura 04 – Exemplo de parlenda.....	86
Quadro 21 – Cronograma de Atividades.....	91



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O PNAIC FRENTE AO DESAFIO DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA</b> .....	17
<b>2.1 Objetivos e princípios do PNAIC</b> .....	18
<b>2.2 Eixos prioritários do PNAIC</b> .....	19
<b>2.2.1 A Formação continuada do professor alfabetizador</b> .....	19
<b>2.2.2 Materiais didáticos e pedagógicos</b> .....	22
<b>2.2.3 Avaliações</b> .....	23
<b>2.2.4 Gestão, Controle Social e Mobilização</b> .....	24
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	26
<b>3.1 Os Cursos de Pedagogia e a formação do professor alfabetizador</b> .....	27
<b>4 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO TERMINOLÓGICA</b> .....	34
<b>4.1 Alfabetização e Letramento</b> .....	35
<b>5 NOVOS RUMOS PARA A ALFABETIZAÇÃO</b> .....	39
<b>5.1 A Consciência Fonológica</b> .....	39
<b>5.2 Aquisição da escrita: introdução às principais abordagens</b> .....	42
<b>5.3 O livro didático: percurso histórico</b> .....	47
<b>5.3.1 Da cartilha ao Livro Didático de Alfabetização - LDA</b> .....	49
<b>6 TRILHA METODOLÓGICA</b> .....	52
<b>7 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	55
<b>7.1 Análise de Questionários</b> .....	55
<b>7.2 Análise do Grupo Focal</b> .....	63
<b>7.3 Análise dos Componentes Curriculares dos Cursos de Pedagogia</b> .....	65
<b>7.4 Análise dos Cadernos de Apoio</b> .....	70
<b>7.5 Análise do livro didático</b> .....	81
<b>8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	88
<b>8.1 Curso de extensão em teorias linguísticas</b> .....	88
<b>8.1.1 Apresentação</b> .....	88
<b>8.1.2 Ementa</b> .....	89
<b>8.1.3 Objetivos</b> .....	90
<b>8.1.4 Conteúdo programático</b> .....	90



<i>8.1.5 Metodologia</i> .....	91
<i>8.1.6 Recursos utilizados</i> .....	91
<i>8.1.7 Cronograma de Atividades</i> .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA</b> .....	105
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	106
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES</b> .....	108
<b>APÊNDICE D – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL</b> .....	110
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I1)</b> .....	111
<b>FACULDADES EVANGÉLICAS CRISTO REI</b> .....	111
<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I2)</b> .....	112
<b>FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS</b> .....	112
<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I2)</b> .....	113
<b>FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS (Continuação)</b> .....	113
<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I2)</b> .....	114
<b>FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS (Continuação)</b> .....	114
<b>ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)</b> .....	115
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ</b> .....	115
<b>ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)</b> .....	116
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (Continuação)</b> .....	116
<b>ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)</b> .....	117
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (Continuação)</b> .....	117
<b>ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I4)</b> .....	118
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB</b> .....	118
<b>ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I5)</b> .....	119
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA</b> .....	119
<b>ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I5)</b> .....	120
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (Continuação)</b> .....	120
<b>ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I6)</b> .....	121
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UEPB)</b> .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil vem apresentando alguns avanços no que se refere aos índices de desenvolvimento da Educação. Entretanto, mesmo considerando melhorias como a queda dos índices de analfabetismo e o crescimento no número de matrículas na educação básica, nossa situação ainda é bastante preocupante, sobretudo no que tange ao processo de alfabetização. Soares (2013), em obras publicadas entre 1985 a 1998 do século XX, já denunciava a nossa reincidência no fracasso da alfabetização.

Cagliari (2009) postula que esse processo é, indubitavelmente, o momento mais importante na vida escolar de uma pessoa. E certamente o é, pois trata-se de uma espécie de rito de iniciação, “um momento na passagem para um mundo novo”, do mundo privado para “o mundo público da cultura” (MORTATTI, 2006, p. 3) e da linguagem. Além disso, trata-se de um direito: o direito à alfabetização, previsto na legislação brasileira.

Infelizmente, nem todos os nossos alunos têm sido bem-sucedidos nesse ato de passagem. Para ratificarmos essa afirmação, basta-nos debruçar sobre os índices que os estudantes brasileiros têm alcançado nas aferições feitas por organismos nacionais e internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>2</sup>, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup>, entre outros. Avaliações externas de alcance nacional como os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aferido pelos resultados da Prova Brasil<sup>4</sup>, além do sistema Avaliando IDEPB<sup>5</sup>, em nível de estado da Paraíba, são outras ferramentas de avaliação que têm evidenciado a ineficiência da nossa educação.

Mesmo considerando-as incompletas ou falhas, visto que não contemplam as produções escritas, como bem defendem Kusiak (2012) e Rocha e Martins (2014), em recentes trabalhos, é inegável que esses resultados são uma espécie de termômetro da nossa

---

<sup>1</sup> Fundada em 16 de novembro de 1945, é sediada em Paris, França. Tem como objetivo principal reduzir o analfabetismo no mundo.

<sup>2</sup> É uma rede mundial de avaliação do desempenho escolar, repetido a cada 3 anos. Em 2012, avaliou 65 países. O Brasil ocupa a 58ª posição nesse ranking, ficando atrás de países como Chile, Uruguai, México, Turquia, Cazaquistão, Costa Rica e Emirados Árabes.

<sup>3</sup> É um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo INEP. Criado em 1990, realiza avaliações a cada 2 anos.

<sup>4</sup> Avaliação criada em 2005 pelo MEC. É complementar ao SAEB e um dos componentes do IDEB. Realiza avaliações com alunos de escolas públicas urbanas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>5</sup> É o sistema Estadual de Avaliação da Educação na Paraíba, criado em 2012. Avalia anualmente alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, do 3º ano de Ensino Médio e do 4º ano do Curso Normal. As matrizes e habilidades utilizadas para aferir a competência leitora dos alunos são as mesmas utilizadas pelo SAEB.

triste realidade escolar e que eles reafirmam esse problema que tem motivado um grande número de pesquisas e trabalhos acadêmicos. Elas evidenciam que os nossos alunos têm sérias deficiências em leitura, produto de um processo de alfabetização que não cumpriu o seu papel. Aplicamos aqui o conceito de alfabetização proposto por Tfouni (2010, p. 16), ao dizer que se trata do “processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita”. E ainda, mostram que os escores de nossos alunos são “altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada como a atual” (ROJO, 2009, p. 79).

Como resposta a esta problemática surgiram ao longo da história e das políticas públicas de educação, diversos programas e projetos governamentais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros em Ação, Pró-Letramento e o mais recente, o Pacto pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Ministerial de Nº 867, de 4 de julho de 2012. O pacto realizado pelo governo federal, com estados e municípios garante a todos os estudantes o direito à alfabetização e ao letramento até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Em linhas gerais, o PNAIC é um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que apresenta quatro eixos de atuação, considerados essenciais para o sucesso no ciclo de alfabetização: a formação continuada dos alfabetizadores, tida como principal eixo, e ainda os materiais didáticos e pedagógicos, as avaliações e a gestão controle social e mobilização.

Nossas leituras nos permitiram constatar que o PNAIC coloca o professor como figura central no processo de alfabetização e letramento. O manual do programa enfatiza que “[...] é fundamental contar com professores alfabetizados bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nessa trajetória escolar” (BRASIL, 2012a). E é exatamente nesse ponto que reside o cerne das nossas discussões, pois, como sabemos, a formação de professores alfabetizadores no Brasil tem um grave problema, que Bortoni-Ricardo (2006) chama de paradoxo. De acordo com a autora:

Os cursos de letras, onde os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores [...]. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação de alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207-208).



Diante do exposto, nos questionamos se os professores do ciclo de alfabetização possuem formação e conhecimento linguístico, necessários, para compreender os conteúdos teóricos implícitos no material didático do PNAIC, tendo em vista que estes têm como eixo fundante a ciência da linguagem.

Visando ao atendimento desta proposição, a nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar o porquê das dificuldades do professor alfabetizador em se apropriar das teorias que embasam os princípios e materiais da formação do PNAIC, através dos seguintes objetivos específicos: descrever os princípios, objetivos e eixos estruturantes do PNAIC; discutir conceitos de alfabetização e letramento à luz das teorias linguísticas; analisar o nível de conhecimento/formação prévia dos professores alfabetizadores; averiguar os conteúdos linguísticos contemplados nos cadernos de apoio da formação do PNAIC; avaliar se o livro didático do PNLD atende às propostas do PNAIC; apresentar uma proposta de intervenção através de um plano de curso de extensão de fundamentos linguísticos para os professores alfabetizadores.

Face aos problemas elencados nos diversos contextos educacionais do Brasil, bem como o perfil dos cursos superiores de formação do professor alfabetizador, este trabalho de caráter investigativo, justifica-se pela necessidade de apropriação dos dados sobre a formação prévia dos professores alfabetizadores que estão no processo formativo do PNAIC.

Vale ressaltar ainda que, este programa está respaldado em fundamentos linguísticos no que diz respeito à formação dos alfabetizadores. Portanto, os conteúdos apresentados, partem do pressuposto de que os docentes já possuem uma formação necessária para atuar como alfabetizadores. Neste sentido, a nossa investigação vem corroborar com todas as instâncias do Pacto, desde os elaboradores, orientadores de estudo e, principalmente, com os alfabetizadores com o escopo de refletir sobre esta formação.

Enquanto pesquisa teórica e aplicada, vem contribuir com os conceitos e teorias já dialeticamente articulados no âmbito da ciência linguística e redimensioná-los numa abordagem pragmática do ensino de alfabetização e letramento das crianças até os 8 anos de idade.

A Legislação, manuais e outros documentos oficiais pertinentes ao PNAIC tomam os conceitos de alfabetização e letramento separadamente, pois, apesar das constantes confusões conceituais que cercam esses dois termos, já é sabido que são fenômenos diferentes, mas que se complementam e podem ocorrer simultaneamente, dependendo da abordagem de cada professor.

No que se refere ao letramento Kleiman (2005, p. 9) postula que este inclui a alfabetização, pois “envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”. Por reconhecer a complexidade semântica que esses termos abarcam, no capítulo quarto, apresentamos considerações teóricas acerca da alfabetização e do letramento fundada em recentes teorias de autores nacionais, como: Kleiman (2005), Rojo (2009), Cagliari (2009), Soares (2009, 2013), Tfouni (2010), que nos últimos anos vêm discutindo e reformulando seus conceitos acerca dessas temáticas; e ainda autores internacionais, como Street (2014) que tem realizado pesquisas sobre letramento nas vertentes teórica e aplicada em diversos lugares do mundo. Nas suas obras, esses autores têm trazido grandes contribuições, que não se limitam apenas a conceituações ou apresentação de pontos convergentes e divergentes. Seus postulados favorecem a construção de bases teóricas sólidas para os educadores, que delas podem valer-se com vistas à concretização deste grande desafio: retirar a alfabetização brasileira desse caos que se arrasta há tanto tempo.

Com vistas ao atendimento dos propósitos dessa investigação a pesquisa de campo foi realizada em duas Escolas Públicas do Município de Boa Ventura – PB, a E.M.E.F. Maria Baraúna e a E.M.E.F. Aderson Henriques Chaves. Os sujeitos envolvidos na investigação foram quatro professoras alfabetizadoras do PNAIC, que lecionam em turmas do 1º e 2º anos e como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos questionários e o grupo focal.

Realizamos uma pesquisa documental, a partir do Manual do PNAIC, Cadernos de Apoio, Componentes Curriculares dos Cursos de Pedagogia de seis instituições públicas e privadas com atuação no estado da Paraíba e ainda, do livro didático adotado pela turma do 2º ano do ciclo de Alfabetização.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. O presente capítulo introdutório, que apresenta a relevância da escolha do tema, o objetivo geral e os específicos, as hipóteses de trabalho, teorias e breve relato da metodologia.

No segundo capítulo, discorremos sobre os objetivos, princípios e eixos estruturantes do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, bem como, apresentamos o percurso da história do livro didático, desde o uso das cartilhas. No terceiro capítulo discutimos a formação do professor alfabetizador e ainda a estruturação dos cursos de pedagogia, que de acordo com o Parecer n.º 4/2008, do Conselho Nacional de Educação, são os responsáveis pela formação dos alfabetizadores.

Já no quarto capítulo, apresentamos uma discussão terminológica e pragmática sobre alfabetismo e letramento, bem como breves considerações teóricas acerca dos conceitos

de alfabetização e letramento, conforme mencionamos anteriormente; discorreremos sobre a consciência fonológica, com base nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2006), Ferrante (2007), Capovilla e Capovilla (2000) e outros; e por fim, sobre concepções de aquisição da escrita, ancorados nos postulados de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012) e Faria (2013) e Smolka (2008).

No quinto capítulo, com a trilha metodológica, descrevemos minuciosamente, todos os procedimentos adotados para a realização desta investigação. Já no sexto, apresentamos a análise dos dados resultantes do trabalho de pesquisa de campo realizado com professores alfabetizadores do PNAIC.

E por fim, no sétimo capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção, que consiste num plano de curso de extensão em teorias linguísticas a ser implementado, junto aos professores alfabetizadores do PNAIC do Município de Boa Ventura – PB.



## 2 O PNAIC FRENTE AO DESAFIO DE ALFABETIZAR NA IDADE CERTA

Não é de hoje que se discute os problemas da alfabetização no âmbito da educação brasileira. E essa discussão secular não é desnecessária, visto que ainda não conseguimos retirar a alfabetização do nível de precariedade no qual ele se encontra há tanto tempo.

Os índices das avaliações externas, ano após ano, reafirmam a ineficiência da nossa educação no ciclo de alfabetização, que tem contribuído para o aumento do número, cada dia mais expressivo, de analfabetos funcionais. Para Soares (2014, p. 36), a permanência desse quadro “é uma injustiça social e um desrespeito com o estudante, com a sua família e a própria sociedade”.

De acordo com os resultados da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), um exame inédito realizado em 2011 para verificar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que se esperava para o final desse ciclo. Essa aferição foi realizada pelo movimento “Todos pela Educação”, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, Fundação Cesgranrio e INEP. Foram avaliados seis mil estudantes das redes pública e privada, em todas as regiões brasileiras, sendo consideradas as matrizes de habilidades do SAEB. A julgar pelos resultados dessa pesquisa, podemos verificar que, pouco mais da metade de nossas crianças saíram do ciclo de alfabetização verdadeiramente alfabetizadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO *et al.*, 2014).

E é com vistas ao enfrentamento dessa triste situação ilustrada nas pesquisas, buscando a melhoria dos escores dos nossos alunos, que surgiram, ao longo da história, programas e projetos no âmbito das políticas públicas de educação.

Em 2007, o Governo Federal sancionou o Decreto de Nº 6.094, em 24 de abril, dispondo sobre a implementação do Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”, e estabeleceu parcerias com os estados e municípios, além da sociedade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. O referido decreto apresenta em seu artigo 2º, inciso II, o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p. 1).

Ainda seguindo a trilha para construção de uma política pública para o ciclo de alfabetização, citamos o Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, publicado no Diário Oficial da União de 10 de Junho de 2008, que institui que os três anos iniciais do ensino fundamental devem

estar voltados para a alfabetização e o letramento. O documento ainda destaca que esse período deverá ser tido como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino ininterrupto.

O Plano Nacional de Educação, que aponta as metas educacionais a serem alcançadas pelo país para o decênio 2011-2020, precisamente na meta cinco, vem ratificar a intenção de que todas, ou seja, que 100% das nossas crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização.

O uso do modificador *todas*, citado no parágrafo anterior, traz uma abrangência maior a essa proposição, pois exige que os professores, gestores, governos, enfim, todos os envolvidos no processo, assumam o compromisso e a responsabilidade de criar condições para que os estudantes se beneficiem desse direito de forma igualitária.

A mais recente medida legal para o atendimento dessa prioridade nacional foi a promulgação da Portaria N° 867, de 04 de Julho de 2012, que institui o PNAIC. E através desse instrumento legal, o MEC vem reafirmar e ampliar o compromisso previsto no Decreto N° 6.094/2007, citado anteriormente.

## **2.1 Objetivos e princípios do PNAIC**

O PNAIC é um conjunto de ações, programas, materiais, além de referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC como contribuição para a alfabetização e o letramento que tem por objetivo garantir que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do ciclo de alfabetização. Com isso, visa melhorar os índices do IDEB e ainda contribuir para formação dos professores alfabetizadores, além de implementar a proposta que define os direitos e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos de ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

Os idealizadores do Pacto entendem que aos oito anos, as crianças já deverão compreender o Sistema de Escrita Alfabética, de modo que possam, a essa altura, dominar ao menos algumas convenções ortográficas regulares e irregulares, desenvolvidas através de atividades de reflexão sobre estas dificuldades “despertando-as para o princípio gerativo subjacente à escrita das palavras, ou seja, para o princípio de que quando conhecemos uma regra podemos aplicá-la a todas as palavras cuja escrita dependa dessa regra” (CRUZ, 2012, p. 9).

O pacto compreende quatro princípios centrais que permeiam todo o seu trabalho pedagógico, conforme podemos constatar a seguir:



o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (MEC, 2012, p. 01).

Observando a esses princípios, a partir dessa visão de alfabetização, espera-se que o professor tenha clareza do que ensina e como ensina. Neste sentido, entendemos que não basta aos docentes reproduzir os métodos do PNAIC. É imprescindível ao alfabetizador ter clareza acerca da concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática.

## **2.2 Eixos prioritários do PNAIC**

Conforme mencionamos anteriormente, o PNAIC está organizado em quatro eixos de atuação, considerados indispensáveis para o alcance dos seus objetivos. Estes são: a formação continuada dos professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, considerados eixos prioritários, Avaliações e a Gestão, Mobilização e Controle Social.

### ***2.2.1 A Formação continuada do professor alfabetizador***

O conceito de formação continuada, aquela que se dá durante o exercício da profissão, tem sido muito difundido no mundo inteiro, não apenas no campo educacional, mas em todos os setores profissionais. De acordo com Gatti (2008) foi nos anos finais do século XX, que ela tornou-se um requisito para o trabalho, sendo entendida como uma forma de se estar em constante atualização. A autora ainda acrescenta que, no Brasil, esse conceito foi assimilado, a exemplo de outros países, mas, ressalta que houve uma ampliação, sendo também entendido como uma forma de suprir a formação precária recebida na formação inicial. Para Gatti:

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes, inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação por vários meios

(pesquisas, concursos públicos, avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para a sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58).

Nesta perspectiva, para suprir ou amenizar essa insuficiência na formação dos professores, dentre os quais se incluem os alfabetizadores, os governos, em suas diferentes esferas, têm desenvolvido programas e projetos com oferta de formação continuada para os docentes já em atuação. É o caso da formação ofertada pelo PNAIC, considerada pelos seus idealizadores como eixo prioritário e principal acesso para o um ensino de qualidade (BRASIL, 2012).

Neste sentido, o MEC vem ofertando desde 2013, um curso presencial de formação, com previsão de uma carga horária de 240 horas, distribuídas nos dois anos, com a finalidade de formar alfabetizadores com a nova proposta metodológica do PNAIC em todo País. Até o momento, o curso tem contemplado as áreas de linguagem e matemática. Os encontros e atividades no ano de 2013 foram realizados de acordo com cronograma específico, a seguir:

Quadro 01 – Cronograma de Atividades do PNAIC em 2013 (continua)

<b>Mês/Ano</b>	<b>Atividades Previstas</b>
Janeiro a Fevereiro/2013	Inscriver-se na seleção para matrícula no curso de Formação de Professores Alfabetizadores.
Março/2013	Participar do 1º encontro de formação com orientador de estudo da rede; receber e utilizar materiais pedagógicos junto aos alunos do ciclo de alfabetização.
Abril/2013	Participar do 2º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Abril a Maio/2013	Participar do 3º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Maió a Junho/2013	Participar do 4º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Julho a Dezembro/2013	Participar dos outros 4 encontros presenciais e realizar demais atividades previstas.

Fonte: Manual do PNAIC (2012).

Em 2014, segundo ano de implementação do pacto, foram enfatizados os conteúdos de Alfabetização Matemática. Durante todo o ano, os professores cumpriram uma

carga horária de 160 horas, sendo 40 horas para revisão em Língua Portuguesa, visando à retomada de alguns conceitos trabalhados no primeiro ano da formação, de modo que, esses pudessem ser articulados aos conteúdos de alfabetização matemática para os quais foram destinadas 120 horas, subdivididas no quadro a seguir:

Quadro 02 – Distribuição da carga horária de alfabetização matemática

<b>Atividades realizadas</b>	<b>Horas</b>
Encontros mensais	84 horas
Seminários	08 horas
Atividades extra-classe	28 horas

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do SISPACTO.

Os estudos eram facilitados por um Orientador de Estudos, um professor da rede, escolhido dentre os demais, que tinha a função de multiplicar os saberes adquiridos na formação recebida junto às Instituições Superiores, conforme regulamenta a legislação pertinente ao Pacto e os materiais elaborados pelo MEC.

Na ocasião dos encontros, além da socialização de experiências exitosas realizadas em sala de aula, esse espaço formativo deveria possibilitar aos professores a oportunidade de discutir os problemas do cotidiano escolar, bem como de estudar os cadernos de apoio, um material elaborado por instituições de ensino superior, responsáveis pelo conteúdo destinado à formação dos alfabetizadores, conforme determina a legislação que institui o PNAIC, em seu artigo 12, parágrafo III: “[...] caberá às IES: assegurar [...] material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação de professores orientadores de estudos” (BRASIL, 2012c, p. 22).

A formação continuada ainda visava garantir aos professores, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento, com sistematicidade, considerando-se que a alfabetização é um fenômeno que ocorre individualmente, embora se dê num ambiente coletivo e, que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem. Nesse sentido, espera-se que o professor esteja preparado, também, para esse atendimento de caráter individual.

O curso enfatizou o trabalho com planos de aula, sequências didáticas, projetos didáticos, além da avaliação diagnóstica em que, a partir do levantamento das habilidades e



competências de cada aluno, o professor traçava estratégias que viessem atender às necessidades específicas de cada um.

Essa formação deveria proporcionar também o aprofundamento dos professores nas teorias correntes no âmbito da alfabetização e do letramento, interdisciplinaridade e inclusão, tida como princípio educacional fundamental.

### *2.2.2 Materiais didáticos e pedagógicos*

O segundo eixo de atuação do PNAIC diz respeito aos materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC e são considerados um conjunto de ferramentas didáticas planejadas e elaboradas especialmente para colaborar com o processo de alfabetização. Entendemos que um bom planejamento se inicia com a escolha dos materiais e recursos apropriados a ação didática que o professor deseja executar. Neste sentido, Leal e Lima alertam:

[...] no bojo da ação de planejar [...] está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividade. Assim na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas. (LEAL; LIMA, 2012, p. 34).

Nesta perspectiva, as ações do Pacto preveem a distribuição dos materiais através de diversos programas, buscando estimular a aprendizagem das crianças. Dentre esses materiais estão uma coleção de fascículos, os cadernos de apoio, que contém artigos com estudos teóricos e aplicados, que objetivam tanto à reflexão e discussão da prática docente à luz dessas teorias quanto apresentam sugestões didático-metodológicas para aperfeiçoar as experiências de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Também são distribuídos os livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ciclo, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobre os quais discorreremos detalhadamente, ainda nesta seção, bem como, uma minibiblioteca, composta de trinta obras pedagógicas, que vem complementar os livros didáticos e objetivam ampliar o universo das referências culturais dos alfabetizandos e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores.

Os livros aos quais nos referimos são distribuídos pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e objetivam aproximar o aluno do mundo da literatura. Já o

PNBE Especial fornece os mesmos materiais em formato diferenciado para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (Braille, Libras, Caracteres Ampliados e Áudio).

O Ministério da Educação, através do PNLD Dicionários, também disponibiliza dicionários de Língua Portuguesa, de diferentes terminólogos.

Dentre os materiais distribuídos, citamos também os jogos de alfabetização, que contemplam diferentes atividades: análise fonológica, reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, sistematização de correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

Por fim, mais voltados para a formação do professor alfabetizador, estão as obras de divulgação científica, resultado dos recentes estudos feitos por diferentes autores na área de linguagem, bem como, a coleção “Explorando o ensino”, composta de obras pedagógicas para aprofundamento teórico, através da discussão sobre teorias e práticas voltadas para o ensino, em diferentes áreas.

Entendemos que esse conjunto de materiais são indispensáveis para o atendimento da meta do PNAIC que é a alfabetização na perspectiva do letramento. Consideramos, especialmente, a importância dos materiais destinados aos professores, pois, tivemos oportunidade de ver de perto esse acervo nas bibliotecas escolares. São obras de valor pedagógico inestimável, que muito ajudariam os professores, especialmente no que se refere ao aprofundamento e consolidação dos conhecimentos construídos na formação do pacto.

### ***2.2.3 Avaliações***

O eixo avaliações está subdividido em duas concepções. A primeira é de uma avaliação permanente e formativa, que como a própria nomenclatura sugere, prevê a realização de um acompanhamento sistemático e contínuo do desenvolvimento das crianças no decorrer de cada ano do ciclo. Assim sendo, os professores alfabetizadores deverão planejar as suas estratégias avaliativas e partilhá-las nos encontros de formação.

A segunda vertente de avaliação utilizada no PNAIC é a diagnóstica e externa. Nesse sentido, a legislação pertinente ao pacto prevê, no seu Art. 9.º, parágrafo I, a aplicação anual da Provinha Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os alunos do 2.º ano do ciclo, devendo esta ocorrer no início e no final do ano letivo, com vistas ao acompanhamento do progresso alcançado pela criança.

O parágrafo IV do mesmo artigo, determina a aplicação da avaliação externa universal do nível de alfabetização, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), ao fim do

3.º ano. Esse exame busca diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática e apontar fatores do contexto escolar e das condições de trabalho em cada escola.

Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte do processo pedagógico, o PNAIC entende que, com base na análise amostral obtida com essas aferições, é possível, em primeiro plano, compreender os conhecimentos das crianças e suas dificuldades para, a partir daí, criar estratégias em caráter grupal ou individual, para enfrentar essas dificuldades.

#### ***2.2.4 Gestão, Controle Social e Mobilização***

Por fim, no eixo Informações sobre Gestão, Controle Social e Mobilização, o MEC e seus parceiros, os estados e municípios, estão responsáveis pelo desenvolvimento de mecanismos que garantam a integração intersetorial dos envolvidos no pacto, bem como, o monitoramento de suas ações.

Neste sentido, a legislação prevê a criação de colegiados, nas diferentes esferas de governo: um comitê gestor nacional, constituído por membros de secretarias setoriais e instituições no âmbito do MEC; a coordenação institucional em cada estado, com representantes também do Ministério da Educação; as equipes de coordenação, que fica a critério das secretarias de Estado e a coordenação municipal, a cargo das secretarias municipais de educação.

Essas instâncias encarregam-se de gerir, supervisionar e monitorar as ações do pacto em suas respectivas áreas de abrangência. A participação da sociedade civil no processo de controle social é garantida com o fortalecimento dos conselhos escolares, que em sua composição possuem representantes da comunidade escolar.

Embora este seja um trabalho colaborativo, onde cada ente federado e a sociedade tem seu papel, entendemos que é nos municípios onde as coisas acontecem, de fato, pois é lá onde se encontram os protagonistas do processo: o aluno, o professor e os materiais.

Nesta perspectiva, cabe às Secretarias Municipais uma grande responsabilidade frente à garantia da alfabetização das crianças, a começar pela formação da equipe central que, de acordo com as orientações do MEC, deve:

[...] ser formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados em diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e aprendizagem. É de fundamental importância que esta equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas



para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas. (BRASIL, 2012, p. 08).

É essa equipe central que, inclusive, pode e deve acompanhar sistematicamente os avanços alcançados com a implementação do PNAIC para montar uma base de dados municipal consistente, que venha subsidiar futuras ações e pesquisas, bem como, identificar os pontos críticos de dificuldade de aprendizagem dos alunos para propor intervenções pedagógicas ou outros encaminhamentos, quando necessário. Enfim, a equipe central, como o próprio nome sugere, deverá centrar todas as informações pertinentes ao programa, tanto aquelas de âmbito pedagógico, quanto as de caráter burocrático.

Em 2013, o MEC desenvolveu uma ferramenta específica para acompanhar o curso de formação continuada dos professores alfabetizadores, via SIMEC<sup>6</sup>. Os cursistas acessam mensalmente esta plataforma, que recebeu no nome de SISPACTO, para responder a questionários, realizar avaliações dos encontros de formação, entre outras atividades. Além dessas funcionalidades, os professores também podem consultar a liberação dos recursos a eles destinados, conforme define o Art. 11, parágrafo V, da Portaria/MEC 867/2012.

---

<sup>6</sup> O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). É um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Tendo em vista o caráter polissêmico dos vocábulos da nossa e de qualquer outra língua, quando falamos em formação no âmbito profissional, especialmente no campo do magistério, podemos entendê-la de diferentes formas.

Em uma perspectiva macro, podemos entender a formação como o somatório das experiências vivenciadas e construídas no decorrer da vida estudantil e profissional, desde as leituras, os exercícios, as práticas, as discussões, as intertextualidades e interdiscursos que fomentamos para a apreensão dos conhecimentos.

No âmbito profissional, a formação pode ser concebida como a preparação inicial básica, dentro do universo de opções de que dispomos no leque das profissões. Diante desse universo e face às aptidões inatas de que somos possuidores, fazemos as nossas opções profissionais que, requerem um conhecimento prévio das teorias e práticas fundantes da profissão, bem como um autoconhecimento das habilidades que são inerentes a cada ser humano.

Esta formação, portanto, não se constrói somente nos quatro ou seis anos de faculdade. Embora, se tenha como referência a formação acadêmica, o curso superior, a faculdade cursada, esta formação remete ao conjunto de experiências vivenciadas no meio familiar, no grupo social, na escola, e construídas no decorrer da vida estudantil, no ensino fundamental e médio; porém, é na faculdade, no curso superior, em que se consolida, se fundamenta, se especializa a ciência, a formação que se busca. Com essa focalização, é que discutiremos o curso de Pedagogia, no Brasil, como curso para formação de alfabetizadores.

Numa terceira conotação, entendemos formação como o processo contínuo, ininterrupto de atualização dentro de uma determinada ciência, ou de uma área de conhecimento. Pode ser entendida como uma constante atualização profissional (GATTI, 2008), hoje chamada de formação continuada, oferecida através de cursos de diversos formatos (presenciais e/ou semipresenciais), na maioria das vezes idealizados pelos órgãos que gerenciam a Educação no nosso país.

Almeida Filho (2006, p. 1) defende que “a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores, que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”.

Há décadas se tem discutido sobre o problema existente na formação de professores no Brasil, especialmente na dos professores alfabetizadores, aqueles com atuação



na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E essas discussões não são desnecessárias, dada a existência de um gargalo, reiteradamente denunciado pelos autores que se dedicam a essa temática: o descompasso existente entre o processo formativo inicial desses professores e as demandas existentes no cotidiano escolar.

Por reconhecermos a pertinência dessas discussões, neste capítulo, discorreremos sobre a estrutura dos cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

### **3.1 Os Cursos de Pedagogia e a formação do professor alfabetizador**

Com o advento do Parecer n.º 4/2008, o Conselho Nacional de Educação vem reafirmar a necessidade de os professores do ciclo de alfabetização possuírem formação inicial mínima de nível médio, na modalidade normal. Entretanto, ressalta que estes devem ser, preferencialmente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, conforme preceitua a Lei 9394/96 e documentos oficiais posteriores, dentre os quais, podemos mencionar a resolução CNE/CEB N.º 01, de 20 de Agosto de 2003.

Os debates ocorridos nas últimas décadas reportam-se às competências e habilidades requeridas a esse profissional a quem é delegada a função de alfabetizar letrando, tendo em vista que a alfabetização é um processo muito complexo e que requer profissionais de fato bem formados e preparados para garantir que as crianças do ciclo de alfabetização adquiram as habilidades necessárias à aquisição e ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e à participação ativa nas diversas práticas de letramento.

Alguns autores, dentre eles Cagliari (1993), Bortoni-Ricardo (2006), Soares (2014) entre outros, têm entrado no mérito dessas discussões, questionando os currículos dos cursos de Pedagogia. Segundo esses autores há um conflito entre o que se ensina na graduação e as demandas existentes numa sala de aula do ciclo de alfabetização.

Como mostramos anteriormente, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta contribuições muito pertinentes nesse sentido. A autora denuncia o paradoxo existente no processo de formação docente para a Alfabetização e cita os cursos de Letras e Pedagogia para ilustrar suas reflexões.

A autora postula que no currículo do primeiro há uma predominância das disciplinas de Linguística Descritiva, o que permite que os graduandos, futuramente, possam desenvolver a consciência linguística e fonológica de seus alunos. Entretanto, pontua que os egressos do curso de Letras, geralmente não se dedicam às séries iniciais, mas aos anos finais

do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os professores com formação em Pedagogia, por sua vez, atuam no ciclo de alfabetização, porém não recebem a devida formação no âmbito das teorias linguísticas.

Essa temática também é profundamente discutida numa edição da Revista Nova Escola, publicada em 2008. O periódico apresenta uma matéria intitulada “Currículo dos cursos de pedagogia não prepara para a realidade escolar”. O texto em questão apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas<sup>7</sup>, solicitada pela revista, na qual a instituição pesquisadora analisou 71 currículos de cursos oferecidos por instituições públicas e privadas em todo o País.

Segundo os resultados aferidos nessa pesquisa, apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados se referem à formação profissional específica, sendo 20,5% a metodologias e prática de ensino e 7,5% aos conteúdos teóricos.

Entendemos que é na graduação onde os alunos, como futuros professores, devem conhecer com profundidade as teorias pertinentes a sua área de atuação, pois estas nortearão seu cotidiano e suas práticas docentes. No entanto, percebemos a partir dos resultados desta pesquisa, que uma parte considerável da carga horária desses cursos é direcionada ao estudo do funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da Educação e outras áreas de conhecimentos e não ao desenvolvimento da linguagem.

Possenti (2014, p.11), em entrevista à Revista Presença Pedagógica, faz um comentário muito pertinente nesse sentido. Ele afirma, categoricamente, que os “cursos de pedagogia discutem mais poder (Foucault) do que estudos no campo da fonologia e sociolinguística, cruciais para a alfabetização”. E ainda acrescenta que há uma tendência muito grande à introdução de novidades pedagógicas em detrimento da prática do que é fundamental: ler e escrever e toda a complexidade que está subjacente a esses atos.

Ao nos debruçarmos sobre os resultados explicitados nessa pesquisa e observarmos o posicionamento dos autores que se dedicam a essas reflexões, fortalecemos a nossa concepção de que, os cursos de pedagogia não têm cumprido na totalidade a sua missão: a formação de um professor, que como bem afirma Kleiman (2005) deverá ser uma especialista para ajudar a criança nessa fase de aquisição. Soares (2014) chama atenção para isso, quando afirma que:

---

<sup>7</sup> Criada em 1964, como uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos e reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, desde 1971 atua no campo da pesquisa educacional.

[...] os cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na sua maioria, não têm privilegiado os conteúdos e as metodologias que fundamentam esse processo e, assim, não têm formado professores com plena competência de alfabetizar. (SOARES, 2014, p. 37).

Nesse sentido, ressaltamos que se torna cada vez mais urgente que os governos, profissionais da educação nos diversos âmbitos e sociedade retomem a discussão relativa às alterações curriculares necessárias. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, quando entrevistado<sup>8</sup> pela Nova Escola em 2008, já chamava a atenção para essa mudança. Para o representante do MEC, havia a necessidade de alterar o currículo dos cursos de formação:

No caso de Pedagogia, a questão é contrabalançar melhor o espaço que ocupam as disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática. O fato é que é preciso incluir competências básicas sobre o dia-a-dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal. (HADDAD, 2008, p. 34).

Não pretendemos aqui negar a importância dos estudos de ordem histórica e das políticas educacionais no âmbito da formação inicial, mas é inadmissível que os conhecimentos linguístico-didáticos sejam negligenciados como percebemos até os dias atuais.

Como bem afirma Cagliari (2009, p. 5), “ler e escrever são atos linguísticos”. Dessa forma, entendemos que é necessário que o curso de formação de professores alfabetizadores forme, de fato, profissionais linguisticamente competentes, aptos a orientar os seus alunos nessa fase de aquisição. Soares (2014), mais uma vez, nos apresenta um posicionamento muito relevante, quando postula que:

Talvez, o ideal fosse que tivéssemos professores formados especialmente para alfabetizar e desenvolver o letramento – o que se tem revelado praticamente impossível no sistema atual, em que se forma, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor pluralista, que tem que dominar e ser capaz de ensinar conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências...e alfabetizar. (SOARES, 2014, p. 38).

O sistema de formação atual, mencionado pela autora, está estruturado com base na Resolução CNE/CP de n.º 1/2006, publicada no Diário Oficial da União em 16/05/2006, que revoga a legislação anterior (resolução n.º 2, de 12/05/1969) e institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

---

<sup>8</sup>Entrevista veiculada na seção Fala, mestre! da revista Nova Escola, ano XXIII, n.º 216, Outubro, 2008, sob título “A formação docente é prioridade para o Ministério”.

O artigo 2.º das diretrizes estabelece que o curso em questão deverá proporcionar a seus cursistas, através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica: “a aplicação no campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o sociológico, o linguístico, o político, o econômico e cultural”. (BRASIL, 2006b, p.1)

Essas proposições estabelecidas na legislação reforçam plenamente o que foi apresentado na pesquisa a qual nos reportamos anteriormente, bem como, os pontos de vista dos autores que elencamos: é dada demasiada atenção à Filosofia, à Antropologia, à Sociologia etc, enquanto, o que é primordial, o estudo da Linguística, é negligenciado. Entendemos que ainda é muito pouco o que se oferece nos cursos de formação, em termos de o que fazer e como fazer, tendo em vista o grande desafio que os alfabetizadores enfrentam na sua labuta diária.

Para aprender a ler e escrever, a criança ou iniciante envolve-se em processos muito complexos, de natureza neurolinguística, psicolinguística, sociolinguística, além de outros processos cognitivos e metacognitivos, como a reflexão fonológica. Para Simões (2006):

A alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo de muita complexidade; desde a assimilação das diferenças da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico. (SIMÕES, 2006, p. 49).

Assim sendo, é necessária a presença de um mediador que possua conhecimentos dessa amplitude, para que possa, efetivamente, orientar o processo de aquisição. Cagliari (2009) defende que nem a Pedagogia, nem Psicologia ou Metodologia podem substituir o conhecimento linguístico que o professor precisa ter. Soares (2003) também converge com esse posicionamento e apresenta a Linguística como a grande colaboradora no processo de Alfabetização, uma vez que é ela que trata das relações entre o sistema fonológico e sistema ortográfico.

Além disso, vale ressaltar, que o conhecimento dos traços segmentais e suprasegmentais<sup>9</sup> da língua, pelo alfabetizador, viabiliza o ensino da leitura e a escrita, numa perspectiva acústico-articulatória, bem como, na correção de ambiguidades fonológicas geradas por algumas crianças, entre os fonemas que constituem pares mínimos, ou seja, em

---

<sup>9</sup> Os fonemas se dividem em dois grupos: segmentais (vogais e consoantes) e suprasegmentais (acentos – de intensidade e altura – e pausas).

pares de fonemas que se diferenciam por apenas um traço articulatorio, principalmente, no que diz respeito ao modo e ponto de articulação dos segmentos consonantais.

Estas ocorrências na fala interferem na escrita, gerando trocas de pares como p/b; t/d; f/v, além da relação fonema/grafema, cujas representações geram dificuldades na grafia das palavras, uma vez que, esta não é somente motivada pelas questões fonológicas, mas também etimológicas. Nesse mesmo contexto, se inserem os conhecimentos de sociolinguística para justificar a variedade fonética da língua que ocasiona problemas também na grafia. Outros fenômenos como ditongação, assimilação, dissimilação, palatalização, despalatalização, apagamento de fonemas em alguns dialetos da língua também são geradores de problemas da relação fonema/grafema. Nesse sentido:

[...] a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante, porque grande parte das dificuldades que nossos alunos apresentam na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 212).

Ainda nesse contexto, encontramos interferências na relação grafema/fonema dadas pelas variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas<sup>10</sup> que interceptam os dialetos tanto no nível da fonologia como da morfologia e sintaxe da língua.

É nessa perspectiva, que cabe ao alfabetizador ter fundamentos sociolinguísticos para saber controlar as variáveis que afetam a leitura e a escrita das crianças no momento da alfabetização. As marcas de flexão de gênero e número, os sufixos e prefixos e suas produtividades na dinâmica da língua e nas suas variações dialetais são fenômenos que muito refletem na leitura e na escrita.

Assim sendo, é fundamental que o alfabetizador tenha conhecimentos científicos sobre todos esses tópicos, não para descrever para as crianças, mas para ter estratégias de controle dessas variáveis, sem que interfira como estigma ou prestígio, mas para que possa conduzir o processo de alfabetização numa perspectiva de contemplar esses fenômenos com naturalidade no oral, bem como suas implicações no escrito, pois, como postula Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças”.

<sup>10</sup> Variações linguísticas que ocorrem devido às diferenças regionais, aos diferentes grupos sociais (considerando-se variáveis, como faixa etária, profissão, estrato social, entre outros) e ao contexto comunicativo, respectivamente.



Outro conhecimento imprescindível para a formação do alfabetizador diz respeito aos fundamentos da Psicolinguística e Neurolinguística, uma vez que, são ciências que tratam do aspecto biológico da linguagem, descrevendo o processo de aquisição e desenvolvimento desta na criança, em seus diversos níveis, fonológico, morfológico, sintático, semântico, bem como o processo neurológico que envolve os sinais acústicos articulatórios na produção da fala e, conseqüentemente, da leitura e da escrita.

A relevância desse conhecimento para o professor de alfabetização consiste na sua capacidade de avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança nas suas seqüências de fases relacionando o desenvolvimento cronológico, com o cognitivo, analisando o percurso da aquisição e desenvolvimento em cada fase específica. Da mesma forma, ter conhecimentos teóricos para compreender as fases do processo, o processamento neurológico e motor da criança, bem como diagnosticar problemas de ordem interacional ou patológico que possam intervir no desenvolvimento da aprendizagem e, quando possível, interferir para a correção ou encaminhamento para os profissionais competentes.

Entendemos que todos os procedimentos para o processo de alfabetização envolvem os métodos de análise linguística, desde os exercícios para desenvolvimento da consciência fonológica, da relação grafema/fonema, dos padrões silábicos, das estruturas morfológicas do léxico, da flexão e da derivação, bem como de todas as relações de organização da frase se estabelecem no eixo sintagmático e paradigmático de combinação e seleção do material linguístico em todos os níveis.

Nessa perspectiva, é fundante para a formação do professor alfabetizador uma leitura e descrição consistente dos conceitos e procedimentos metodológicos de análise e geração das estruturas da língua, para que, tomando posse dos princípios, objetivos e eixos estruturantes do PNAIC, possa realizá-los numa prática docente consciente e consistente, respaldada no conhecimento das teorias científicas que suportam as diversas práticas pedagógicas da alfabetização, em detrimento de uma prática empírica das atividades propostas pelo Programa.

Fundamentados com essas bases teóricas, entendemos que o professor alfabetizador poderá ter subsídios para desenvolver um trabalho de alfabetização produtivo embasado numa gramática da língua, enquanto fenômeno produtivo, dinâmico e inserido em contextos sociais plásticos, para atender ao processo de comunicação nos múltiplos contextos sociais, nas modalidades oral e escrita e suas leituras possíveis.

Ressaltamos, por fim, que sem essa legítima base linguística, os docentes poderão acabar “[...] acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem” (CAGLIARI, 2009, p. 20).

Diante dessas reflexões, verificamos que os cursos de Pedagogia transitam por diversas áreas, mas não focalizam uma formação especializada para a Alfabetização, pois mesmo dispondo de disciplinas direcionadas ao ensino, este curso converge os seus conteúdos para a educação fundamental, formando o professor pluralista (SOARES, 2014), com habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências. No entanto é relevante considerar que essa formação se torna simplista, uma vez que o número de disciplinas não contempla os conteúdos específicos de cada área; já que estas são voltadas para a didática e a metodologia do ensino nessas áreas.

Havemos de convir que, com a nova configuração do ensino, pelo menos teoricamente, somente a partir do 4º ano do fundamental, os conteúdos são mais diversificados nas áreas específicas, pois nos três primeiros anos, período nomeado como ciclo de alfabetização, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, compreende a aquisição do sistema de escrita alfabética com as práticas de letramento, o que requer a atuação de um profissional especializado, com um perfil que convirja a formação linguística, como pano de fundo, e a formação pedagógica como suporte para a prática docente, ou seja, como veículo de concretização dos conhecimentos.

Nesse contexto, percebemos que as escassas disciplinas direcionadas à Alfabetização são de cunho pedagógico, envolvendo metodologia e ludicidade. Nesse sentido, percebemos que essa abordagem não contempla plenamente a essência do processo, tomando esses rumos como finalidade e não como estratégia para aplicabilidade das teorias que suportam o alfabetizar letrando, uma vez que a alfabetização, como uma vertente da linguística aplicada, deve se estabelecer como uma prática docente fundada e respaldada nos princípios científicos da ciência da linguagem.



#### 4 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO TERMINOLÓGICA

Antes de iniciarmos as nossas discussões acerca dos fenômenos da Alfabetização e do Letramento, consideramos de extrema importância discutir o significado dos termos alfabetismo e letramento, devido ao fato de, em algumas obras mais antigas da literatura especializada, alguns autores apresentarem ambos como termos equivalentes ou de valor semântico aproximado.

Rojo (2009) afirma que o termo alfabetismo, durante muito tempo, sobretudo nos primórdios dos estudos sobre esta temática no Brasil, atribuíam sentido muito semelhante ao que hoje se tem como letramento. A autora faz menção ao trabalho de Soares (2013), que compreende releituras de artigos produzidos ao longo de treze anos, sobre os fenômenos da alfabetização e do letramento. Àquela época, Soares tratava esse último como neologismo e o considerava desnecessário, argumentando que a palavra vernácula, alfabetismo, tinha o mesmo sentido de *literacy*, termo em inglês, de onde procedia também o termo letramento. Adiante, em outro trecho dessa obra, a autora ratifica a sua opinião, colocando-os como sinônimos:

Torna-se necessário, aqui, um esclarecimento conceitual: estou entendendo por alfabetização, nesta exposição, a aquisição básica de leitura e de escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive; o uso do termo alfabetismo (outros *preferem* 'letramento') para designar o estado ou a condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade letrada (SOARES, 2013, p. 54, grifo nosso).

Notemos que a autora, ao mencionar que alguns teóricos *preferem* o termo letramento em detrimento da palavra vernácula alfabetismo, os coloca como equivalentes. A autora menciona adiante que, que conforme avançaram os estudos sobre o tema, o termo alfabetismo foi sendo preterido e a expressão letramento foi progressivamente a substituindo, enquanto unidade lexical e, tomando para si a carga semântica antes atribuída ao outro termo. Para confirmação dessa transferência semântica, notemos, a seguir, que o que Soares (2013) define como alfabetismo, Rojo (2009) define como letramento,

Alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica, também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associados com a leitura e a escrita, efetivamente



exercidas pelas pessoas em um contexto social e específico. (SOARES, 2013, p. 33, grifo da autora).

Rojo (2009) argumenta que o termo letramento vem se referir aos usos das práticas sociais de linguagem que de uma forma ou de outra envolve a escrita, sejam estas práticas valorizadas ou não, locais ou globais, nos mais diferentes contextos sociais: na família, na igreja, trabalho, mídias, escola, entre outros.

Em estudos posteriores, Soares (2009), na tentativa de esclarecer os sentidos de alfabetismo e letramento, faz essa discussão utilizando-se das palavras que estão no mesmo campo semântico. Embora longo, julgamos necessária a transcrição de todo o trecho:

É significativo refletir sobre o fato de não ser o uso corrente da palavra *alfabetismo*, ‘estado ou qualidade de quem é *alfabetizado*’, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, ‘estado ou condição de *analfabeto*’, é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é que o substantivo que *nega* - *analfabetismo* se forma com o prefixo grego *a(n)* - , que denota negação - seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que *afirma* - *alfabetismo* - não seja usado. Da mesma forma, *analfabeto*, que *nega*, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que *afirme* o seu contrário (já que *alfabetizado* nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura, incorporando as práticas sociais que as demandam). (SOARES, 2009, p. 19, grifos da autora).

Como podemos constatar na citação acima, o termo *alfabetismo*, definido pela autora como estado ou qualidade de quem é alfabetizado, não recobre toda a complexidade semântica que o conjunto de práticas de uso da escrita demandam. Letramento vai além de alfabetismo, pois não se trata apenas do domínio do código escrita, mas do uso das habilidades da leitura e da escrita para atender às demandas e necessidades da vivência em sociedade. Nesse contexto, compreendemos que alfabetismo e letramento não são sinônimos perfeitos, ou seja, uma expressão não equivale à outra em todos os contextos. Até porque, de acordo com Mesquita (2002, p. 158), “não existem sinônimos perfeitos, caso existissem, não haveria necessidade de duas ou mais palavras distintas” para designar a mesma coisa. Ademais, dada a progressão dos estudos nesse âmbito, o termo letramento estabeleceu-se dando fim ao empasse terminológico.

#### 4.1 Alfabetização e Letramento

Apesar de praticamente quatro décadas de discussões acerca de definições para os termos alfabetização e letramento, podemos ainda observar muitas confusões conceituais em torno deles, cometidas por professores e outros profissionais no âmbito educacional. Se

observarmos alguns títulos da literatura especializada, encontramos: Alfabetização e Letramento, ou o inverso, Letramento e Alfabetização, Alfabetizar Letrando, dentre outros.

Franchi (2012, p. 8) usa uma expressão bastante interessante para tratar dessa questão quando afirma que “a aproximação entre letramento e alfabetização tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem”. Kleiman (2005), quando intitula uma de suas obras: “Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?”, reforça a nossa afirmação, de que ainda há muitas dúvidas no cotidiano de milhares de professores alfabetizadores espalhados pelo país.

Para iniciar nossas discussões, é preciso compreender que a alfabetização e letramento são fenômenos diferentes, que não são independentes. São, portanto, interdependentes, indissociáveis. Estão “interligados, porém separados, enquanto abrangência e natureza” (TFOUNI, 2010, p. 25). A autora entende, no entanto, que o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, devido ao fato de o primeiro poder influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam o código escrito.

A Alfabetização é parte do letramento. É uma de suas tantas práticas. De certo, a mais importante, visto que é a partir do domínio da escrita, que o indivíduo pode agir com total autonomia numa sociedade que se torna a cada dia mais grafocêntrica. Rojo (2009) entende a alfabetização como a ação de alfabetizar, como ensino da escrita e da leitura. Segundo a autora, é a mecânica de ler e escrever que torna o sujeito alfabetizado, capaz de compreender as complexas relações existentes entre a fala e a escrita. Entretanto, alerta que:

[...] a alfabetização [...] não se resume na construção do conhecimento sobre a relação entre os sons e as letras, o que está envolvido não é nem simples, nem transparente e exige um longo trabalho de construção por parte dos alunos e de ensino pelos professores. (ROJO, 2009, p. 69).

De fato, alfabetizar é uma árdua tarefa, pois, para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, o aprendiz desenvolve operações cognitivas, que demandam, como afirma Kleiman (2010), um engajamento total do indivíduo, nos aspectos: físico-motor, mental, emocional, ou seja, um grande conjunto de atividades articuladas para o grande objetivo, que é a aquisição desse sistema.

O processo de alfabetização, seja de uma criança, jovem ou adulto, é algo complexo. Pois não se trata apenas da aquisição de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades. Soares (2013) considera esse processo, um fenômeno de natureza complexa e multifacetado, de diferentes aspectos: psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e propriamente linguístico, que exige da Escola, principal agência de alfabetização, a realização

de um trabalho sistemático e metódico das regras de funcionamento e uso do código alfabético.

Kleiman (2005), nos seus estudos sobre a temática, vem corroborar com essa afirmação, quando postula que alfabetização é parte integrante do letramento, mas possui características específicas, como por exemplo, o fato desse processo se situar dentro de uma sala de aula e ser mediado por um especialista (o professor) que, munido de conhecimentos linguísticos e diversas habilidades de ordem didático-metodológicas, deverá realizar um ensino sistemático das regras de funcionamento do código alfabético. De acordo com autora, é essa uma das particularidades que “a torna diferente de outras práticas de letramento nas quais é possível aprender apenas olhando” (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Como mencionamos anteriormente, o termo letramento abarca uma carga semântica infinitamente mais complexa, pois ele envolve a alfabetização, mas não fica restrito a ela, haja vista, que indivíduos considerados não letrados também podem estar envolvidos em práticas de letramento. A esse respeito, Soares (2009) postula que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2009, p. 40).

E essas demandas às quais se reporta a autora são de diferentes naturezas: ao tomar um ônibus, ao ir ao supermercado, ao utilizar um telefone celular. Enfim, são inúmeros os contextos e os eventos de letramento ao qual estamos submetidos diariamente, pois vivemos numa sociedade altamente letrada, também chamada grafocêntrica, ou seja, que possui na escrita uma das mais importantes ferramentas de comunicação, de registro e de sistematização do conhecimento. Tfouni (2010) corroborando com essa afirmativa, postula que:

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de textos específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não-homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado. (TFOUNI, 2010, p. 86).

É por consequência dessa inserção dos sujeitos não alfabetizados nos eventos de letramento, que alguns autores têm ampliado o termo para letramentos, no plural, pois, segundo esses autores, há níveis de letramento. Rojo (2009) afirma que não existe grau zero



de letramento, pois mesmo que um sujeito não domine a mecânica da escrita e da leitura, os processos de codificação e decodificação, este pode, como citamos anteriormente, participar de outros eventos, onde situações de leitura e escrita são executadas, mas não necessariamente por eles. Street (2014), da mesma forma, enfatiza, que não existe um letramento único e que há que se reconhecer a multiplicidade das práticas letradas.

Nesse sentido, o autor o divide o termo letramento em dois enfoques distintos: o enfoque autônomo, que propõe que o contato com a escrita e leitura, dados no ambiente escolar, independente do contexto social, faria com que o indivíduo gradativamente, pela própria natureza da escrita, aprendesse e fosse conduzido a outros níveis de desenvolvimento; e o ideológico, que “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. (STREET, 1993, p.7 *apud* ROJO, 2009, p.99)

É Street (2014, p. 18) quem faz uma diferenciação entre práticas e eventos de letramento. De acordo com o autor, os eventos de letramento se referem a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Com relação às práticas de letramento, ele entende que:

[...] se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita [...] incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

A Escola, nos dias atuais está frente a um grande desafio: alfabetizar letrando, e isso levando em consideração os letramentos múltiplos (ROJO, 2009), tanto aqueles desenvolvidos na vida, quanto os desenvolvidos no ambiente escolar. Assim sendo, o trabalho do ciclo de alfabetização, no desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita deverá englobar uma grande variedade de práticas e eventos de letramento, que tornem o ato de aprender mais prazeroso. Entretanto, ressaltamos que a alfabetização não pode perder a sua especificidade, para que não se incorra no que Soares (2003) denominou de “desinvenção da alfabetização”, fenômeno que se deu no cenário educacional brasileiro em decorrência da má interpretação da Psicogênese da Escrita<sup>11</sup> e da hegemonia do discurso do letramento, que teria

<sup>11</sup> Teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), difundida desde os anos 80, sob o rótulo de Construtivismo. Essas considerações teóricas são resultado de uma investigação que apresenta a descrição do processo de aquisição da língua escrita pelas crianças. O livro que apresenta os resultados das pesquisas feitas pelas autoras foi originalmente intitulado *Los sistemas de escrita em desarrollo del niño*, traduzido para o português como *Psicogênese da Língua Escrita*.



levado muitos profissionais à conclusão equivocada de que não seria necessário um ensino sistemático e planejado do sistema de escrita alfabética, porque supunham que os alunos iriam aprendê-lo unicamente por participar de práticas diárias de leitura e produção textual.

De acordo com a autora, acima mencionada, é preciso que se retome os trabalhos na perspectiva das relações fonema/grafema. Ela ressalta, ainda, que a inobservância desse trabalho, que é sistemático e progressivo, resulta no fracasso da alfabetização.

## 5 NOVOS RUMOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo discutiremos, em três seções, o que chamamos de novos rumos para a Alfabetização, pois, já é notória e bastante discutida pela literatura especializada, a transformação na forma como é concebida a alfabetização e as mudanças que têm ocorrido em face destas novas concepções, inclusive no que se refere à elaboração e adoção de livros didáticos de alfabetização condizentes com esta mudança de paradigma.

De acordo com Freitag *et al.* (1997) estas mudanças ocorreram, fundamentalmente, graças às contribuições da Linguística, que tem se detido, nas últimas décadas, ao estudo do processo de alfabetização, desvendando como se dão os processos de aquisição da leitura e da escrita<sup>12</sup> pelas crianças, bem como, ao estudo da relação existente entre a consciência fonológica e o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Morais (2012, p. 84), define Consciência Fonológica, como “um grande conjunto [...] de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. E é sobre essa capacidade de reflexão metalinguística que discorreremos detalhadamente na seção seguinte.

### 5.1 A Consciência Fonológica

Consciência fonológica é um dos temas que tem, nos últimos anos, sido objeto de pesquisa para o processo de alfabetização entre os estudiosos de linguística e de áreas correlatas. Entendida como o universo de habilidades contempladas desde a percepção da palavra, na sua dimensão mórfica, até as semelhanças fonológicas entre elas, no que se refere às sílabas e aos fonemas.

Para Capovilla e Capovilla (2000), ela é inerente ao processamento fonológico das operações mentais da estrutura fonológica da linguagem oral, que remete tanto à consciência

---

<sup>12</sup> Neste trabalho nos detivemos apenas ao estudo de algumas concepções de aquisição da escrita, conforme observamos no item 5.3.

de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos. De acordo com Adams *et al.* (2006), essa habilidade é desenvolvida pela criança quando esta vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, desde a noção de palavra, sílabas, fonemas, como unidades perceptíveis, identificáveis. Desta forma, a consciência dos segmentos suprafonêmicos ocorre de forma espontânea, concomitante com o início da estrutura formal da escrita alfabética.

Segundo Morais (1995), a consciência suprafonêmica antecede a consciência fonêmica porque as sílabas isoladas se apresentam como unidades discretas da fala, contrariamente aos fonemas, cuja consciência está condicionada às estruturas da escrita alfabética, o que permite a criança conhecer a relação da escrita com os sons da fala.

Nessa perspectiva, Frith (1985) considera três estratégias básicas para manipular a palavra escrita, a saber: a logográfica, a alfabética e a grafofonêmica. A primeira contempla o reconhecimento das palavras através de esquemas idiossincráticos, onde os aspectos críticos da leitura não são somente as letras, mas as nuances não-alfabéticas. A estratégia alfabética, propõe que a análise das palavras se dá nos componentes grafêmicos e fonêmicos, gerando, para a decodificação, as relações grafofonêmicas; por fim, a estratégia ortográfica consiste na elaboração de estruturas de reconhecimento do componente fonológico, sendo as palavras reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica. Consequentemente, a leitura abarca, dessa forma, uma dualidade de processo, envolvendo o som e o significado numa mediação fonológica.

O resultado do somatório da consciência fonológica com a correspondência grafofonêmica acelera a aquisição da leitura, pois ao passo que uma criança inicia o processo de alfabetização, inicia-se também um processo analítico, uma vez que, para aprender a ler e, principalmente, para escrever, o aprendiz deve analisar a fala, até então tida como um contínuo, em palavras, sílabas, letras e fonemas (unidades distintas da língua). É esse processo metacognitivo que permite ao iniciante:

[...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar da consciência fonológica da linguagem, perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc. (ROJO, 2009, p. 61).

Autores como Cagliari (2009), Adams *et al.* (2006) e Bortoni-Ricardo (2006) postulam que o mal desenvolvimento da consciência fonológica é um grande entrave no processo de aquisição da escrita e da leitura pelos iniciantes, pois, é “por meio da decodificação fonológica que o aprendiz traduz sons em letras quanto lê e faz o contrário

quando escreve” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

A mesma autora postula que, cabe ao leitor principiante o reconhecimento das palavras e enfatiza que, esse reconhecimento deverá ser mediado pela Linguística, uma vez que, ler e escrever são atos linguísticos. O ramo da ciência linguística que vem colaborar nesse sentido é a Fonologia, que se encarrega do estudo teórico dos conceitos relacionados à função dos sons produzidos. E ainda mais particularmente à Fonética, que estuda os sons da fala, vista sob as características físicas e articulatórias.

Nesta perspectiva, é um grande desafio para os professores alfabetizadores atuarem como mediadores no processo de desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos, pois muitos deles não tiveram, em sua formação acadêmica, bases teóricas que os permitam colaborar nesse processo.

Quando ressaltamos o papel preponderante do professor alfabetizador e das salas de pré-alfabetização e alfabetização, é devido ao fato de ser nesse ambiente onde a criança desperta a sua capacidade reflexiva; é uma espécie de nascedouro da consciência fonológica, uma vez que, de acordo com Wertzner (2014 *apud* FERRANTE, 2007) é nos primeiros anos de vida (até os sete anos) que a criança, gradativamente, adquire o sistema fonológico, os fonemas próprios da comunidade linguística na qual está inserida.

Este sistema inclui tanto o inventário fonético, quanto as regras fonológicas que regem o funcionamento de uma determinada língua. A aquisição fonológica envolve, também, “a percepção, a produção e também a organização das regras, ou seja, a criança ao adquirir o fonema, aprende também a sua distribuição tanto nas sílabas como nas palavras” (FERRANTE, 2007, p. 18). Surge, então, a necessidade de nessa fase da vida escolar o professor enfatizar o trabalho com a oralidade para que o aprendiz possa desenvolver a habilidade de reconhecer e discriminar dos sons da fala.

A disparidade existente entre a fala e a escrita, com todas as suas convenções ortográficas, sempre foi um grande gargalo para as crianças em fase de aquisição do sistema de escrita, sobretudo porque na falta de conhecimento linguístico, muitas vezes os educadores, numa tentativa de homogeneizar a língua, passam a falsa impressão de que “se escreve como se fala e se fala de uma única maneira” (ROJO, 2009, p. 68) e fenômenos fonético-fonológicos comuns na oralidade, como assimilação, alçamento, abaixamento, que se refletem na escrita dos alunos, não são tratados adequadamente, devido, muitas vezes, à falta de conhecimento dos docentes, mesmo aqueles mais comprometidos com o seu magistério.

Cagliari (2009, p. 25) postula que “nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em



lugar das formas ortográficas”. Esse fenômeno evidencia que a criança desenvolveu sua consciência fonológica, mas tem dificuldades ortográficas, porque ainda não compreende as convenções da nossa língua. Nesse sentido, é imprescindível que o mediador passe a planejar situações de aprendizagem em que haja exploração da norma ortográfica, de modo que o aluno passe a refletir sobre ela e a partir daí possa compreender as regularidades e memorizar as irregularidades, podendo assim, escrever convencionalmente.

Outro ponto que não podemos deixar de mencionar é a questão da variação linguística tão presente na nossa realidade escolar e ainda tão negligenciada dentro da sala de aula, onde a única variedade prestigiada é a norma culta do Português. Sabemos que, quanto maior o distanciamento entre os dialetos concorrentes no ambiente escolar da norma de prestígio, maiores se tornarão as dificuldades dos usuários em transpor a fala para a escrita.

Nesse sentido, Soares (2013, p. 20) postula que “[...] na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo [...] também de natureza sociolinguística”.

Para um correto trabalho desse último fenômeno, são requeridos dos professores conhecimentos da Sociolinguística, outro ramo da ciência linguística. E, antes de tudo, é necessário que haja sensibilidade ao reconhecimento e à valorização da pluralidade existente no ambiente escolar, como uma importante forma de construir a aprendizagem do aluno a partir da análise da língua e de suas variantes.

Não é raro nos depararmos com alunos do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio com sérios problemas de ortografia. Isso é, indubitavelmente, fruto de um processo de alfabetização no qual não se desenvolveu de forma adequada a consciência fonológica. Assim sendo, se faz necessário que os professores desenvolvam estratégias que contemplem o desenvolvimento desse recurso metalinguístico nas salas de alfabetização, pois, como afirma Queiroz e Pereira (2013, p. 34), “independentemente do método adotado, o que importa é que o professor saiba o que fazer e por que”.

## **5.2 Aquisição da escrita: introdução às principais abordagens**

O estudo sobre a aquisição da escrita da criança, ao longo dos anos, tem sido motivo de muitas pesquisas, dando assim origem a diferentes concepções que, inseridas numa determinada época, tiveram suas práticas e posturas metodológicas difundidas e seguidas por adeptos em todo o mundo. Segundo Faria (2013), dentre as tantas abordagens acerca da



aquisição da escrita, três delas foram predominantes: a concepção de influência estruturalista, a cognitivista e a sociointeracionista.

A primeira concepção está vinculada aos postulados da Psicologia associativista, que concebia a aprendizagem como resultado do treino e da repetição de atividades. De acordo com esta teoria, o sujeito/aprendiz é passivo e considerado desprovido de qualquer inteligência. Além disso, propunha que o processo de alfabetização, de aquisição da escrita e da leitura, deveria começar pela codificação e decodificação grafêmica, silábica, vocabular, seguida de frases até o aluno estar pronto para ler e produzir textos. Nesse sentido, os PCN utilizam uma metáfora bem apropriada, que ilustra os pressupostos desta concepção de ensino:

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.  
(BRASIL, 1997, p. 32-33).

Esta concepção vem sendo criticada e combatida pelos estudos posteriores dedicados à aquisição e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, mesmo com a divulgação e a coexistência de outras linhas teóricas, muitos professores continuam a ver essa abordagem como a única possível. Nesse contexto, os PCN, em 1997, consideraram a necessária mudança na postura conceitual e metodológica ao apontar para uma revisão da metodologia adotada na alfabetização na perspectiva de que os processos de aquisição e as práticas sociais de uso da escrita se deem concomitantemente, a partir da convivência da criança com textos que valorizem o caráter dinâmico e social da nossa língua.

Dentre as novas linhas teóricas, já referidas, destacou-se a concepção cognitivista. Essa concepção: “considera a escrita como objeto do conhecimento, que analisa o ‘conflito cognitivo’<sup>13</sup> no processo de aprendizagem e vê o erro, como fundamentalmente construtivo no processo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita” (FARIA, 2013, p. 32). Para a autora, esta concepção valoriza os primeiros textos produzidos pela criança, considerando-os como pistas valiosas para compreensão da representação que o aprendiz tem sobre o objeto do conhecimento, ou seja, a escrita, bem como dos conflitos cognitivos desencadeados para construir as suas hipóteses. Essas considerações desconstruem

---

<sup>13</sup> De acordo com os postulados piagetianos, o *conflito cognitivo* é estabelecido quando o esquema mental que o indivíduo possui já não contempla as situações nas quais está inserido ou já não supre suas necessidades. Então, acontece a desequilíbrio. Nesse momento, o indivíduo passa a desenvolver e a transformar os esquemas mentais já desenvolvidos. Assim, passa a resolver a situação, e o equilíbrio se restabelece.

a concepção estruturalista que considera os primeiros rabiscos das crianças como garatujas, desprovidas de sentido.

Sob esta perspectiva, temos como referência o trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky, divulgado na década de 80 e conhecido por 'A psicogênese da Língua'. Esse descreve "o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17), ou seja, com vistas à descoberta do que ela representa e como representa.

Nesse sentido, as teóricas tomam como ponto de partida as primeiras produções escritas das crianças e analisam a sua evolução sob os aspectos gráficos e construtivos. Ferreiro (2001) defende que os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade de traços, a distribuição dos símbolos no espaço, a orientação que predomina (da esquerda para direita, de cima para baixo). Já no que se refere aos aspectos construtivos, busca-se interpretar o que a criança quis representar, bem como as diferentes representações que utilizou para essa finalidade.

Essas pesquisas ancoraram-se no arcabouço teórico da Psicolinguística contemporânea<sup>14</sup> e na teoria da inteligência piagetiana que, segundo as autoras da psicogênese, influenciou diretamente o seu trabalho por ajudá-las a descobrir o sujeito cognoscente, "aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que ele provoca. Não é o sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Não podemos negar que durante muito tempo, a perspectiva das práticas behavioristas, próprias da primeira concepção abordada, considerou o sujeito a um mero receptor, sem um papel atuante na construção do conhecimento, contrastando com a concepção cognitivista que enxerga o aprendiz, como sujeito ativo e considera sua competência comunicativa e suas capacidades cognoscentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Vejamos o que as autoras postulam a respeito da postura do aprendiz frente ao objeto de aprendizagem:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

---

<sup>14</sup> A autora cita os trabalhos de Chomsky, desenvolvidos na década de 60 e de Slobin, na década e 70.



Partindo destes pressupostos, toda aprendizagem resulta da atividade do próprio sujeito. Nesse sentido, de acordo com os postulados da psicogênese, a aquisição da escrita se dá a partir de uma construção evolutiva em que a criança, gradativamente, formula regras e supera hipóteses a partir do contato com a cultura do escrito. Isso nos leva a inferir que, quanto maior a imersão do aprendiz no mundo letrado, maiores serão as oportunidades de concretização da aprendizagem, a partir da comparação dos conceitos construídos acerca de cada uma das hipóteses.

Ainda para Ferreiro e Teberosky (1999), nessa evolução rumo à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, a criança passa por etapas, também chamadas de níveis ou hipóteses. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na etapa pré-silábica a criança percebe que existem algumas formas de representação da escrita, dentre elas, letras, traços, desenhos, e passa a diferenciá-las. É também nessa etapa que o aprendiz começa a desenvolver a hipótese de quantidade mínima, refletindo sobre a constituição da palavra em si, sobre o número de símbolos gráficos necessários à constituição de uma palavra; e a hipótese da variedade, que diz respeito às sequências de letras dispostas para a escrita de uma palavra. Segundo Morais (2012, p. 57), a criança vai brincar com as possibilidades que terá a seu dispor ao considerar “[...] o número de letras que cada palavra vai ter, a ordem em que elas aparecerão ou o repertório mesmo que usará para cada palavra”.

A etapa silábica é a fase em que a criança passa a perceber que os segmentos escritos podem representar o som da fala. Nesse ponto do processo evolutivo, a criança já formula a hipótese de que cada grafema vale por uma sílaba e esses marcos silábicos, adiante, na evolução dessa etapa, poderão ser representados pela criança, tanto por segmentos consonantais quanto vocálicos.

De acordo com Faria (2013), o maior desafio para o professor alfabetizador nesta etapa é orientar a criança na compreensão de que a sílaba não é a menor unidade da palavra, hipótese criada pela criança e perfeitamente justificável, em razão da consciência suprafonêmica ocorrer antes da consciência fonêmica, como propõe Morais (2005). Além disso, a criança se depara com os outros conflitos de ordem cognitiva, como por exemplo, a percepção de que as palavras possuem diferentes números de sílabas e de letras.

Na etapa seguinte, a silábico-alfabética, a criança já tem consciência de que o fonema é a menor unidade da palavra, que a escrita representa as pautas sonoras da língua, bem como, que uma letra isolada não pode representar uma sílaba. Nesse sentido, o professor

deverá atentar para o trabalho de reflexão metalinguística, para que como postula Rojo (2009) a criança possa conscientizar-se a respeito da complexidade que se estabelece na relação entre os fonemas e os grafemas. Nesta perspectiva, o contato com textos da tradição oral, como parlendas, trava-línguas, entre outros, se mostram muito relevantes nessa etapa de desenvolvimento.

Finalmente, na fase alfabética, a criança representa cada fonema com um grafema correspondente e busca seguir o padrão silábico consoante/vogal. A partir desse ponto, surgem novos conflitos, uma vez que, o aprendiz esta perceberá que nem todas as palavras seguem esse esquema silábico (CV), que há várias letras para representar o mesmo som (/s/ - s, c, ç, x, ss, sc, entre outras); ou o inverso, que pode existir mais de um fonema para a mesma letra (s - /s/, /z/; z - /s/, /z/; x - /s/, /z/, /ks/), entre outros casos.

Morais (2012) alerta que estes e outros conflitos irão sendo solucionados a partir da realização de um trabalho com as convenções ortográficas, uma vez que, é nesse ponto do trabalho de alfabetização que o professor deverá enfatizar as atividades de ortografização da escrita. Esse se constitui como um passo imprescindível para que a criança esteja, de fato, alfabetizada, com a plena apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Apesar da Psicogênese ser considerada como um trabalho fundante e determinante para compreensão do processo de aquisição da escrita, surgiram no decorrer da sua análise, alguns pontos que mereceram questionamentos por parte dos estudiosos dessa área do conhecimento. Um deles é a negação do papel da consciência fonológica como requisito para que a criança alcance a escrita silábica. A esse respeito, Moraes (2012) justifica sua discordância da teoria da psicogênese por considerar que:

Quando pensamos numa criança com escrita silábica quantitativa, que produziu as notações MIC para *janela* e TOIB para *computador*, entendemos que, para alcançar de forma tão rigorosa o cumprimento da regra “uma sílaba oral, uma letra”, aquele menino ou menina esteve analisando fonologicamente as palavras de uma pauta, para o que acionou duas habilidades de consciência fonológica: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais. (MORAIS, 2012, p. 61).

Ao passo que essas lacunas foram sendo pontuadas, os estudos subsequentes à Psicogênese deram conta de buscar uma concepção complementar, de modo a integrar o cognitivo e o contexto de produção desse discurso-texto.

Foi então que surgiu a terceira concepção para o processo de aquisição da escrita, conhecida por concepção sociointeracionista e que está fundamentada nos estudos de L. S. Vygotsky, ao defender que o sujeito se constrói através das relações sociais. Esta vertente de



estudos defende ainda que a escrita deve ter significado para o sujeito, ou seja, que esta deve ser relevante à vida do aprendiz.

Tendo em vista a função social e as condições de funcionamento da escrita, segundo esta concepção, o ato de escrever não é desprovido de intencionalidade e além dessa intenção ou “para que”, devemos considerar que esta escrita tem um destinatário e uma situação imediata de produção. Portanto, nesta perspectiva, o trabalho de Smolka (2008) nos apresenta grandes contribuições. A autora defende a alfabetização como processo discursivo e diferencia a concepção sociointeracionista das duas concepções anteriores. Vejamos como a autora faz essa distinção:

O problema então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem das 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. (SMOLKA, 2008, p. 69).

Neste contexto, a criança, como ser interativo, desenvolve suas habilidades de ler e escrever, não apenas pelo contato com o objeto de conhecimento, mas pelas vivências e pelas experiências de interação com o contexto sócio-histórico e cultural que os circunda, pois o ato de escrever é motivado pelo desejo de interação e pela presença do interlocutor, ou seja, a presença do outro.

A concepção sociointeracionista enfatiza a relevância da presença de um sujeito experiente, com vistas à realização da mediação entre o aprendiz, o objeto de aprendizagem e os diferentes contextos de produção. Nesse sentido, vale ressaltar, a necessidade de o docente conhecer profundamente como se dá o processo de aquisição, bem como suas respectivas etapas, afim de que, possa efetivamente auxiliar os aprendizes nas atividades de leitura e escritura.

### 5.3 O livro didático: percurso histórico

As legislações voltadas para o Livro Didático (LD) surgem em nosso país a partir da década de 1930, em “*Programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro – 1931/1956*”. (FREITAG *et. al.*, 1997, p. 12, grifo da autora). Mas, foi através do Decreto-lei n.º 1.006, de 30/12/1938 que, pela primeira vez, foi definido o que pode ser entendido como livro didático. O instrumento legal o define como compêndios, livros que

expunham as matérias das disciplinas dos programas escolares, total ou parcialmente. (FREITAG *et. al.* 1997).

É a mesma legislação que determina a criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), aquela época composta por membros indicados pela presidência da república. Cabia àquele colegiado, avaliar a qualidade dos livros a serem adotados no país, muitos deles trazidos do exterior e traduzidos para o nosso idioma. Entretanto, essa comissão atentava mais para o controle político-ideológico<sup>15</sup> das obras do que para uma avaliação da qualidade pedagógica.

Ainda de acordo com a autora, acima mencionada, o Programa do Livro Didático – PLID foi criado em 1971, pelo Decreto 68.728, de 08/06/1971. Essa legislação sofreu diversas modificações estruturais ao longo da história e das políticas públicas voltadas para o LD. Todavia, foi somente em 1985, com a promulgação do Decreto n.º 91.542, que os livros passaram a ser escolhidos pelos professores que os utilizava em sala de aula. Mas, mesmo com essa considerável conquista, surgia outro entrave, também explicitado na obra de Freitag:

[...] existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade do livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança. (FREITAG *et. al.*, 1997, p. 41).

Objetivando amenizar essas dificuldades de análise e colaborar com os professores, dez anos mais tarde, em 1995, o Ministério da Educação implantou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Esse programa do MEC abre um edital, a cada três anos, para que as editoras do país possam inscrever suas coleções, de diferentes disciplinas do currículo escolar. Após as inscrições, todas as obras inscritas no programa são submetidas a uma criteriosa análise e avaliação pedagógica, feita por equipes de especialistas atuantes nas diversas áreas do conhecimento no âmbito da educação básica.

Com base nos resultados dessa análise, o PNLD elabora um Guia de Livros Didáticos, com resenhas e avaliações das coleções apresentadas por cada editora, objetivando subsidiar o trabalho de escolha dos professores e professoras do país. (BRASIL, 2006).

Entretanto, vale ressaltar que, mesmo considerando a implementação do programa em todo o País, nossa vivência no ambiente escolar há mais de uma década nos permite elencar alguns problemas relacionados ao procedimento de escolha do LD, por exemplo:

---

<sup>15</sup> De 1934 a 1945, durante a chamada “Era Vargas”, houve um controle político-ideológico muito severo de todo material impresso que circulava no País, em todos os âmbitos, inclusive no educacional. As obras didáticas passavam por uma criteriosa averiguação antes de chegarem às escolas.



muitas vezes, o guia elaborado pelo MEC chega às escolas depois que a escolha já tem sido feita; ou quando chega a tempo, nem sempre as equipes de secretaria e direção comunicam aos docentes. Há também falta de conhecimento teórico por parte de alguns professores, que os leva a optar por uma obra sem analisar cuidadosamente o seu referencial teórico e sua proposta metodológica; e ainda, o fato de muitos gestores educacionais e editores tentarem, de certa forma, interferir e no processo de escolha do livro didático.

### *5.3.1 Da cartilha ao Livro Didático de Alfabetização - LDA*

Desde as primeiras reflexões apresentadas neste trabalho, questionamos o Livro de Didático de Alfabetização – LDA. Esse importante instrumento de organização pedagógica tem sido objeto de estudo e, sobretudo de críticas nos últimos anos, especialmente as antigas cartilhas de alfabetização, por se basearem em métodos tradicionais, apoiados em unidades didáticas (lições) com exercícios silábicos mecânicos e cansativos, que não privilegiam nem a análise linguística, nem a reflexão metalinguística.

Além disso, as cartilhas trazem os chamados pseudotextos, textos forjados, que se traduzem em amontoados de palavras, constituídas com as sílabas e famílias silábicas estudadas até aquele ponto da lição. Isso, porque, como mostra Brasil (2006):

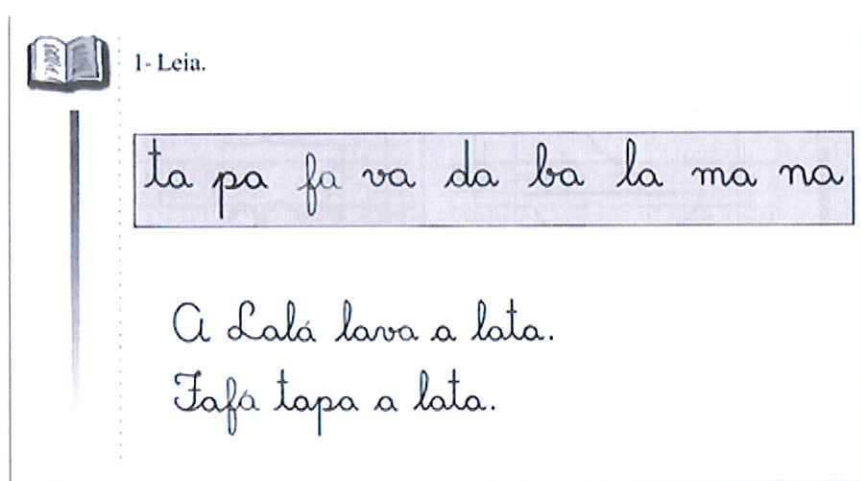
Um dos pressupostos teóricos daqueles métodos tradicionais é o de que primeiro tem que se ensinar as unidades menores das palavras (letras, fonemas e sílabas) para só depois os alunos poderem ler frases e textos. Assim para garantir que os alunos lessem apenas as palavras que continham as unidades já trabalhadas, os autores das cartilhas passaram a inventar textos, controlando o repertório das palavras neles contidas. (BRASIL, 2006, p. 11).

De acordo com os PCN (1997), essas sequências sequer podem ser chamadas de textos, devido ao fato de não passarem de um aglomerado de frases e não se constituírem de uma unidade de sentido. Dentre tantas conceituações do que seja um texto, podemos citar a definição de Koch e Travaglia (1989, p. 8-9) que o define como:

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Como sabemos as sequências contidas nas cartilhas não seguem esses pressupostos. Observamos, no exemplo a seguir, um ‘texto’, extraído do Módulo de Alfabetização do Programa Se Liga<sup>16</sup>:

Figura 01 – Exemplo de pseudotextos



Fonte: Módulo de Alfabetização do Programa Se Liga, 2001.

Observemos que os textos das cartilhas e módulos de alfabetização de algumas instituições apresentavam um gênero de texto criado pela escola, que alfabetizava (ou tentava alfabetizar) através de práticas descontextualizadas, que não inseriam verdadeiramente as crianças em práticas de letramento. Morais (2012) postula, inclusive, que a utilização desse tipo de texto nas salas de aulas adia o contato dos alfabetizandos com os gêneros reais que circulam na nossa sociedade.

Felizmente, nos dias atuais, podemos constatar um cenário de mudanças na maneira de conceber e conduzir o processo de alfabetização no Brasil e no mundo. Esse fenômeno se deu, segundo Freitag *et. al.* (1997), depois que equipes de linguistas, psicólogos e outros, passaram a estudar as bases teóricas e epistemológicas nas quais ocorrem o ensino e o aprendizado, à luz de embasamentos científicos sólidos. Para a autora, “estes trabalhos vêm revolucionando todas as certezas e desnudando nossa ignorância em relação ao fenômeno educativo, a partir da ótica até agora negligenciada: a linguística.” (FREITAG *et. al.*, 1997, p. 82)

Nesta perspectiva, percebemos que essas mudanças também têm repercutido na elaboração dos livros didáticos. Os recentes exames dos compêndios indicam que os autores

<sup>16</sup> Programa de alfabetização e correção de distorção idade-série ofertado pelo Instituto Ayrtton Senna.



estão aderindo a essa nova concepção de alfabetização, respaldada nas recentes perspectivas teóricas de Linguística e Psicologia, que fazem menção à necessidade de se trabalhar a diversidade textual, inserindo a criança no mundo letrado. De acordo com Brasil (2006, p.14) “vemos, portanto, nos atuais livros didáticos de alfabetização, uma busca de apropriação do conceito de letramento e de suas implicações na alfabetização”.

Esse posicionamento converge com a proposta do PNAIC, fonte inspiradora para o desenvolvimento deste trabalho. Seus idealizadores, ancorados nesses novos estudos linguísticos, compreendem alfabetização e letramento como fenômenos distintos, porém indissociáveis. Diversos autores têm se dedicado ao estudo desses fenômenos, diferenciando-os, delimitando-os e apresentando pontos de intersecção entre eles.

Para Kleiman (2000, p. 11) “O letramento não é alfabetização, mas a inclui!” A alfabetização, por sua vez, é uma condição extremamente considerável para o letramento, já que é por meio do domínio da escrita e da leitura que o indivíduo pode participar de forma autônoma das práticas e eventos de letramento. Como podemos perceber, mesmo guardando as particularidades e especificidades de cada um desses processos, ambos estão intrinsecamente ligados.

## 6 TRILHA METODOLÓGICA

Esta análise é uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, uma vez que tem por objetivo inicial explorar um levantamento bibliográfico. Segundo Gil (1999, p. 43), “esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto estudado, a fim de que possa formular problemas mais precisos e criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”.

Para a realização deste trabalho utilizamos uma pesquisa de campo e uma análise documental. A pesquisa de campo teve como instrumentos para a coleta de dados, um questionário e um grupo focal, com a participação de professores alfabetizadores do PNAIC, de duas escolas públicas urbanas da rede municipal do município de Boa Ventura - PB: a E.M.E.F. Maria Baraúna e a E.M.E.F. Aderson Henriques Chaves. No que tange à pesquisa documental, realizamos consultas ao Manual do PNAIC, para descrição dos objetivos, princípios e eixos estruturantes do Pacto e ainda; analisamos os Cadernos de Apoio, os Componentes Curriculares dos Cursos de Pedagogia de seis instituições públicas e privadas com atuação no estado da Paraíba e ainda, o livro didático adotado pela turma do 2º ano do ciclo de Alfabetização.

Considerando o universo de oito docentes nas instituições, selecionamos 50% (cinquenta por cento), o que equivale a quatro alfabetizadoras. Destas, três possuem licenciatura em pedagogia e uma possui formação de nível médio. O objetivo foi verificar até que ponto os cursos de graduação vêm contribuindo com a formação do professor alfabetizador. Além disso, para seleção do *corpus*, levamos em consideração o tempo de experiência docente e atuação no ciclo de alfabetização, buscando verificar se esta variável repercute no conhecimento das teorias pertinentes a esse segmento de ensino pelas alfabetizadoras.

O questionário foi aplicado com o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento/formação prévia dos professores alfabetizadores no que se refere ao conhecimento linguístico e das teorias correntes no âmbito da alfabetização e do letramento. Para tanto, antes de sua aplicação, tivemos uma conversa informal com as docentes, para entender as suas angústias, anseios, buscando assim uma aproximação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Pois, de acordo com Godoy (1995, p. 58), esse tipo de pesquisa envolve “processos interativos pelo contato direto com o pesquisador, com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas do sujeito”.

As duas primeiras questões foram objetivas e de múltipla escolha, indagando-as

sobre sua formação inicial e o tempo de experiência docente com turmas do ciclo de alfabetização. Os demais questionamentos foram de ordem subjetiva, versando sobre fatores considerados determinantes para descrição do perfil do alfabetizador. Para isso nos detemos ao conhecimento das teorias e procedimentos pedagógicos da alfabetização numa perspectiva de letramento; às possíveis dificuldades encontradas para a compreensão/apreensão dos conteúdos e propostas metodológicas do programa; ao perfil do professor alfabetizador do PNAIC; à formação continuada oferecida pelo Pacto; sobre a relação e possíveis disparidades entre os livros do PNLD e às propostas metodológicas do PNAIC.

Além disso, formulamos questionamentos sobre as práticas de letramento abordadas, em sala de aula, bem como sobre o desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos. Por fim, foi perguntado às professoras sobre os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos para cada turma e de que forma eles têm contribuído para o planejamento das práticas de letramento e alfabetização.

O Grupo Focal, segundo instrumento utilizado na pesquisa de campo, consiste em uma entrevista em grupo, para coleta de informações através da interação de seus membros. Tem como principal objetivo a reunião de informações sobre um determinado tópico. Morgan (1997) define Grupo Focal, como uma técnica de pesquisa qualitativa que se diferencia da entrevista individual pelo fator interação, a discussão aberta em torno de um assunto que é comum aos participantes.

As discussões do grupo focal tiveram a nossa mediação e transcorreram com base em cinco perguntas norteadoras, versando sobre a formação inicial e continuada recebidas pelas professoras, bem como sobre o material fornecido pelo MEC, através do Programa PNBE Professor, com vistas à formação docente. O objetivo da discussão foi identificar o nível de formação prévia das professoras e a articulação desta com a formação continuada.

No que diz respeito à pesquisa de Análise documental utilizamos como instrumentos, para coleta de dados, os componentes curriculares dos Cursos de Pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior com atuação no Estado da Paraíba: Faculdade Evangélica Cristo Rei (I1), Faculdades Integradas de Patos (I2), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (I3), Universidade Estadual da Paraíba (I4), Universidade Federal da Paraíba (I5) e Universidade Federal de Campina Grande (I6). E ainda, os cadernos de apoio utilizados no PNAIC e o livro didático do 2º ano do ciclo de Alfabetização.

Para a análise dos componentes curriculares, tomamos uma amostragem que corresponde ao universo de cursos de Pedagogia ofertados no sertão do Estado da Paraíba, totalizando seis instituições de ensino superior, três públicas e três particulares. Foi feito o



levantamento das disciplinas ofertadas pelos cursos em questão. Estas foram divididas em quatro eixos curriculares: Gestão Escolar/pedagogia, Ensino, Disciplinas Clássicas e as disciplinas no âmbito da Linguagem e áreas afins. Para melhor visualizá-las, elaboramos tabela com a disposição das disciplinas oferecidas e um gráfico com demonstração da relevância dos respectivos eixos nos cursos, com o objetivo de verificar se as disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia dão respaldo às necessidades do professor alfabetizador.

Avançando nos procedimentos, analisamos os Cadernos de Apoio utilizados na formação dos professores alfabetizadores, dos quais selecionamos uma amostragem dos oito fascículos destinados aos professores do 2º ano do ciclo de alfabetização. Esta análise visa o conhecimento dos conteúdos linguísticos contemplados nos referidos cadernos.

Em seguida, analisamos duas unidades do livro didático, utilizado no 2º ano do ciclo de alfabetização, do componente curricular de Língua Portuguesa, objetivando verificar com essa amostragem, se este atende às propostas didático-metodológicas do PNAIC.

Por fim, apresentamos uma Proposta de Intervenção, a ser aplicada aos professores alfabetizadores do PNAIC do Município de Boa Ventura-PB, por meio da Secretaria Municipal de Educação que é quem se encarregará de organizar os procedimentos cabíveis à sua aplicação.

A referida proposta consiste em um curso de extensão em Teorias Linguísticas e Alfabetização, com uma carga horária de 120 horas-aula, distribuídas em 15 encontros semanais, de oito horas, nos turmas da manhã e tarde, contemplando os princípios básicos da Linguística como a ciência da linguagem, suas abordagens sobre o ensino da língua e suas implicações pedagógicas no processo de alfabetização: Fonética, Fonologia, Sociolinguística e Psicolinguística, estabelecendo uma relação entre oralidade e escrita para o processo de Alfabetização e Letramento.

Nesta perspectiva, nos colocaremos à disposição da Secretaria de Educação do município de Boa Ventura – PB, para ministrar este e outros cursos voltados à formação do professor alfabetizador, tendo em vista a relevância da temática.



## 7 ANÁLISE DE DADOS

Para atender aos objetivos propostos, utilizamo-nos da pesquisa de campo, realizando os seguintes procedimentos: aplicação de questionário; conversa informal no grupo focal, com questões norteadoras; e de documentos, através da análise dos componentes curriculares do curso de Pedagogia de seis instituições superiores de ensino do Estado da Paraíba; análise dos Cadernos de Apoio e do Livro didático do PNLD para Alfabetização e Letramento, de que tratamos detalhadamente na trilha metodológica, e que se estabelece como objeto deste capítulo.

### 7.1 Análise de Questionários

Para atender especificamente ao objetivo 3, utilizamos a aplicação de um questionário, como instrumento de coleta de dados. De acordo com Gil (1999, p. 128), esse recurso pode ser considerado como uma “técnica de investigação composta de um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Nesta subseção, fazemos a análise dos questionários aplicados com quatro professoras alfabetizadoras, que, conforme mencionamos anteriormente, lecionam nas escolas E.M.E.F. Aderson Henriques Chaves e E.M.E.F. Maria Baraúna, ambas localizadas no município de Boa Ventura - PB. Identificamos nossas participantes como P1, P2, P3 e P4, respectivamente.

Nosso questionário está composto de dez perguntas. As duas primeiras são objetivas; as demais questões são subjetivas. Dessa forma, as entrevistadas ficam livres para responder às indagações sem um conjunto de alternativas pré-definidas.

Na primeira questão, solicitamos informações a respeito do tempo de atuação como professoras do ciclo de alfabetização. Observe no quadro a seguir, os resultados encontrados:

Quadro 03 – Tempo de docência no ciclo de alfabetização

Anos de docência	Identificação das docentes			
	P1	P2	P3	P4
Meses				
1 a 5 anos		X		
5 a 10 anos	X			X
Mais de 10 anos			X	

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Como podemos perceber, o tempo de docência entre as alfabetizadoras é diversificado, com uma média de 05 a 10 anos.

A segunda pergunta do questionário diz respeito à formação inicial dos professores. Nesta, constatamos que P1 possui nível médio (Pedagógico), enquanto que, P2, P3 e P4 possuem nível superior completo com licenciatura em Pedagogia.

Na terceira pergunta as professoras responderam de forma discursiva sobre as suas concepções acerca dos fenômenos da Alfabetização e do Letramento. De acordo com o relato de P1, “Alfabetização significa ler e escrever, enquanto que o letramento significa ler, entender e fazer. Ter conhecimento exato do mundo em que vive, dentro e fora da escola”, enquanto a P2 acrescenta:

[...] com a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a alfabetização foi ‘reformada, aprimorada’ mudando assim seu caráter analítico e sintético que priorizam o ensino por meio do código de repetição, prática essa nada interessante e muito enfadonha, sem reflexão na vida cotidiana do educando. Então, a partir da implantação do PNAIC a alfabetização tornou-se algo mais real, que faz parte da vida do aluno, porque o letramento, que é alfabetizar letando, tem como objetivo ensinar a criança a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, aprender para se desenvolver no seu dia a dia, tendo assim um conhecimento real de mundo, do que o rodeia e como cidadão. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Por sua vez, P3 destaca o papel do letramento, devido este proporcionar melhor construção de conhecimentos para a vida em sociedade. Já P4, distingue-os afirmando que:

A Alfabetização é o fenômeno de decodificar símbolos, juntar letras e descobrir palavras, o letramento é algo funcional, é essa decodificação aplicada ao cotidiano de cada indivíduo, tornando-o autônomo, e colocando a leitura com uma função na sua vida. (DADOS DE PESQUISA, 2014).

Entendemos que, apesar de alguns equívocos cometidos ainda quanto à delimitação entre os dois fenômenos, as docentes já possuem uma concepção de que letramento e alfabetização são fenômenos de natureza e abrangência diferentes, embora sejam complementares.

O manual orientador do PNAIC enfatiza que “é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nessa trajetória escolar” (BRASIL, 2012a, p.20). Nesse sentido, na quarta questão, perguntamos às entrevistadas, se elas se identificam com o perfil do profissional descrito no manual. P1 respondeu-nos que sim. Ela destacou que: “o PNAIC está inovando, transformando e formando professores bem equipados para educação de qualidade”. Nesse sentido P2 também respondeu positivamente, e acrescentou:

Me considero um professor que atende aos requisitos exigidos pelo Programa do PNAIC, não porque me ache a ‘dona do saber’, mas pelo meu interesse, pela minha vontade e busca de estar sempre aprendendo para melhor desenvolver minha prática pedagógica, pois sou comprometida com o que faço e tenho como objetivo primordial contribuir com a aprendizagem dos meus alunos para que se tornem cidadãos com amplos conhecimentos necessários para o convívio no meio social. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

A alfabetizadora que identificamos como P3, mencionou na sua resposta que se identificou muito com a metodologia do Pacto e ressaltou que esse programa é para professores realmente compromissados com a Educação. Ainda com relação a esse item, P4 declara: “Sim, porque ensinar é transmitir muito mais que conhecimento e sim valores de vida”. (DADOS DE PESQUISA, 2014).

Como percebemos, todas as professoras consideram-se docentes com o perfil desejado pelo PNAIC. De fato, um dos aspectos positivos que pudemos constatar pelo contato com estas docentes é a motivação, a vontade de fazer diferente, de acertar, de melhorar. Percebemos que alguns desses professores estão mesmo numa tentativa muito bem-intencionada de mudar a realidade educacional.

Na quinta questão, buscamos levantar informações acerca da formação continuada ofertada pelo PNAIC, eixo de atuação considerado prioritário pelos idealizadores do programa. Perguntamos às professoras como ela tem contribuído para a sua prática docente. A docente P1 nos informou que tem contribuído “para a melhoria da qualidade de ensino, promovendo condições de avanço na aprendizagem da criança”. Enquanto que P2 nos argumentou:



A formação continuada tem contribuído positivamente na minha prática docente e me possibilitou um novo olhar sobre como alfabetizar uma criança, já que por meio desse processo/curso, aprendemos como ensinar de forma mais atraente e mais significativa, onde a criança torna-se mais participativa e aprende, não para obter resultados apenas na sala de aula e sim para se pôr como indivíduo no meio social que está inserido. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

A professora P3 nos declarou que com a formação “abriu-se um leque de conhecimentos e experiências jamais esperadas [...] o pacto 2013 veio aprofundar a minha compreensão sobre a importância de alfabetizar letrando, que é um direito de cada um” (DADOS DE PESQUISA, 2014). Ainda nesse sentido, P4 fala da importância da formação continuada para a eficiência do PNAIC e ressalta a valia dos estudos e do trabalho com procedimentos de organização pedagógica, como as sequências didáticas e os projetos pedagógicos, que lhes foram apresentados através da formação do pacto.

Ainda com relação à formação continuada, especificamente, nos reportamos aos cadernos de apoio, perguntamos se elas encontraram algum tipo de dificuldade quanto à compreensão/apreensão dos conteúdos, principalmente os teóricos. P1 respondeu que sim, que encontrou dificuldades, mas que “com a ajuda e as orientações da instrutora, tornou-se bem fácil de aplicar em sala de aula”. Já P2 afirmou ter sentido dificuldades de compreensão leitora e acrescentou que:

A linguagem contida nos cadernos de apoio é uma linguagem acadêmica e às vezes um pouco difícil de ser entendida, mas com as nossas discussões participamos, essa dificuldade é diminuída e temos a compreensão do conteúdo e do material que precisamos colocar em prática nas nossas salas de aula, para assim alfabetizar nossas crianças na perspectiva do letramento (DADOS DA PESQUISA, 2014).

As alfabetizadoras P3 e P4 admitiram que a linguagem acadêmica, contida nos cadernos, era de difícil entendimento, mas, ressaltaram, que as discussões em grupo, mediadas pela orientadora de estudos e os vídeos da CEEL ajudavam na compreensão.

Como pudemos observar nos textos das professoras, todas tiveram dificuldades quanto à compreensão do material. De fato, como afirmou P2, a linguagem acadêmica utilizada nos cadernos requer que os alfabetizadores tenham conhecimento prévio dos assuntos neles discorridos, das teorias abordadas. A esse respeito, Gatti (2008) salienta em um dos seus trabalhos, ao tratar da análise de diversos cursos de formação de iniciativa pública, que um dos “pontos críticos trazidos dizem respeito [...] também, as dificuldades de leitura de textos e a consideração de que foi difícil para alunos-professores articular teoria e prática [...]” (GATTI, 2008, p. 61).

Na sétima questão tratamos do livro didático, componente Curricular de Língua Portuguesa, neste caso, o Livro Didático de Alfabetização, distribuído pelo PNLD. O objetivo era saber se estes livros atendem à ideologia de alfabetizar letrando, proposta pelo Pacto. A resposta apresentada por elas foi unânime, todas optaram pela terceira opção, afirmando que o LDA atende parcialmente às propostas didático-metodológicas do PNAIC. P2, por sua vez, acrescentou:

Muitas atividades contidas nesses livros seguem uma realidade bem distante dos nossos alunos, não acho que seja ruim, já que queremos que nossas crianças aprendam para o mundo, mas acredito que seria mais interessante se também essas atividades, conteúdos e textos tivessem voltados para a realidade da nossa região e para a cultura na qual os alunos estão inseridos. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Já a alfabetizadora P4, esclarece que, embora o LDA escolhido não contemple plenamente aos anseios dos professores, o docente poderá criticamente analisá-los, selecionar alguns conteúdos e adequá-los, para assim alcançar resultados satisfatórios. (DADOS DE PESQUISA, 2014).

Sabemos que dificilmente o livro didático atende plenamente aos anseios do professor, até porque, este é uma sugestão para o docente, e não uma receita pronta e acabada. Nesse sentido, mais uma vez o alfabetizador é apontado como figura central, pois é ele quem pode analisar criticamente as obras disponíveis e escolher aquela que se adéque teórica e aplicadamente aos seus procedimentos, bem como, aos seus objetivos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a questão do livro didático, embora nosso questionamento estivesse voltado para as questões de conteúdo linguístico, a resposta de P2 nos apresenta outra vertente reflexiva, a questão da regionalização do material de alfabetização, enfocando as dificuldades que o professor encontra ao trabalhar com um livro didático que está direcionado a uma determinada região, desconsiderando as especificidades das demais.

Na oitava questão, solicitamos que as professoras discorressem sobre sua concepção a respeito de práticas de letramento e pedimos que elas citassem algumas das quais utilizam no seu dia a dia. P1 respondeu que se trata de: “conhecimento prévio, a prática de uso social da leitura e da escrita, mesmo que a criança ainda não domine convencionalmente a leitura e a escrita”. Enquanto isso, P2, responde que prática de letramento é:

Fazer uso da leitura e da escrita interpretando, ou seja, é uma leitura funcional de mundo, onde o ler e o escrever estão inteiramente ligados ao sentido de construir um entendimento do que o cerca. As atividades lúdicas e práticas facilitam a aprendizagem da criança, como: brincadeiras, jogos, rodas de leitura, dinâmicas,

dentre outras, já que atrai o aluno e torna-o participativo. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Apesar das professoras não terem feito uma descrição minuciosa de suas práticas de letramento, pudemos constatar que todas entendem que este tipo de atividade engloba os usos da leitura e da escrita, em diferentes contextos. É importante que ressaltemos que estas práticas podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, como bem afirma Kleiman (2005).

Um ponto bastante relevante, levantado por P1, é que a criança deve participar de práticas letradas mesmo que não domine convencionalmente a escrita, pois, compreendemos que o letramento envolve a alfabetização, mas não fica restrito a ela, visto que indivíduos considerados não alfabetizados estão a todo momento envolvidos em práticas de letramento. A esse respeito, Soares enfatiza:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2009, p. 40).

Convergemos ainda com as colocações de P2, ao afirmar que a ludicidade é um excelente caminho para se abordar as práticas de letramento dentro do contexto de sala, pois, as situações dessa natureza, ocorridas fora da escola, como, jogar vídeo game, utilizar celulares e computadores, bem como brincadeiras, contação de histórias e jogos, já dispõem da aprovação e interesse dos alunos.

As professoras P3 e P4 limitaram-se apenas a exemplificação das práticas de letramento por elas utilizadas. Destacamos aqui os exemplos de P4, voltados para o trabalho com a diversidade textual: “as receitas, que exploram o português e matemática, músicas, leitura deleite, parlendas, rótulos, textos fatiados, jogos diversos”. (DADOS DE PESQUISA, 2014).

A penúltima pergunta do questionário diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica. Esta temática tem sido amplamente discutida entre os estudiosos da ciência linguística e áreas afins. Por isso, nesta questão indagamos às docentes sobre quais as atividades que elas utilizam nas suas salas de aula, objetivando ao desenvolvimento dessa consciência. P1 respondeu: “Jogos e brincadeiras, uso de leitura social, rótulos, embalagens e outros gêneros textuais que estão no meio social da criança”. Enquanto P2 afirmou:

Várias são as atividades que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Particularmente costumo desenvolver atividades de leitura, seja de palavras, gravuras ou textos, e também por meio de atividades de escrita onde a criança associe o som às letras, além dos jogos, fatiamentos e produções de textos,



dando assim, ênfase ao processo de leitura e escrita por meio do som e da fala. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Como pudemos observar, P2 aprofundou-se na descrição das atividades que desenvolve com vistas à otimização do desenvolvimento da consciência fonológica por parte de seus alunos. Por sua P3, vez, afirmou que realiza diversas atividades para desenvolvimento da consciência fonológica. Dentre estas, cita, atividades lúdicas realizadas com dado silábico e fichas de leitura. Já P4 citou seu trabalho com rimas e aliterações presentes em gêneros como poemas e parlendas.

E por fim, a décima questão vem abordar um dos eixos de atuação considerados também prioritários pelo PNAIC, os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo MEC. Perguntamos de que forma elas os têm utilizado em suas aulas. P1 nos respondeu que os utiliza “de forma lúdica e coletiva, para promover a interação professor-aluno”. Já P2, afirmou utilizá-los:

Como recurso didático-pedagógico que facilita a aquisição da aprendizagem dos alunos. Pois a partir desses materiais é possível planejar aulas práticas e atraentes que despertam o interesse do aluno para o aprender, já que esses materiais são de uso concreto, onde as crianças podem manusear os livros, os jogos que os encanta e contribuem para uma aprendizagem prazerosa e eficaz. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Ainda com relação a esse questionamento, P3 e P4 afirmaram que buscam utilizá-los da melhor maneira possível, destacando o trabalho com seus respectivos cantinhos de leitura e a prática da leitura deleite.

Face aos dados elencados, apresentamos as seguintes considerações sobre as informações analisadas: o tempo de docência não se apresenta como um fator relevante para a aquisição do conhecimento sobre alfabetização e letramento. O que podemos observar é que P2, embora tivesse menos tempo de experiência, apresenta maior desenvoltura nas argumentações sobre o tema em pauta.

Nesta perspectiva, o curso superior não se apresentou como fator determinante para a formação do alfabetizador, uma vez que 75% dos professores têm curso de Pedagogia e desse universo, apenas 33% demonstrou conhecimento mais aprofundado e maior capacidade de argumentação sobre o tema, como conferimos na questão três.

No que se refere ao perfil que o PNAIC espera de um alfabetizador, perguntamos se as professoras se sentem preparadas e motivadas para conduzir a criança nesta fase de aquisição. Todas responderam que sim; porém só P2 teve argumentos que justificasse a sua afirmação, embasada em fundamentos teóricos. Analisamos, diante do quadro que as

alfabetizadoras possuem pouco conhecimento prévio das teorias que subsidiam o processo de alfabetização.

Na questão cinco, sobre a contribuição da formação continuada para a prática docente, percebemos que somente P2 se pronuncia sobre a intervenção da formação para a sua prática docente, porém somente numa perspectiva de alfabetização enquanto atividade lúdica, prazerosa.

A questão seis trata das possíveis dificuldades encontradas pelas docentes ao trabalhar com os cadernos de apoio do PNAIC. Esta vem referendar as nossas conclusões sobre a falta de conhecimento prévio das teorias fundantes dos princípios que norteiam as práticas pedagógicas. Percebemos que todas as professoras declararam ter sentido dificuldades para a realização das leituras dos fascículos e que só conseguiam atingir melhor compreensão quando assistiam aos vídeos disponibilizados pela CEEL<sup>17</sup> e pelo trabalho de mediação leitora, realizado pela orientadora de estudos.

Nesse contexto é que visualizamos nas professoras uma carência de conhecimentos teóricos no âmbito da ciência da linguagem, como já citamos nos capítulos anteriores, pois é de fácil percepção que as práticas pedagógicas são executadas empiricamente, ou seja, há um condicionamento das condutas o que, a nosso ver, pode incidir em resultados também automatizados.

No que remete a eficácia do livro didático, todas afirmaram que este só atende parcialmente, dado que é sempre necessário levar para a sala de aula outros recursos.

Ao referimos às práticas de alfabetização e letramento, executadas pelas alfabetizadoras em sala de aula, percebemos em suas respostas definições incompletas do que vem a ser realmente a alfabetização e o letramento. Constatamos através de P1 e P2 uma preocupação com os eventos voltados para o lúdico, o interativo, o social; como fim e não como meio para a realização do processo. Enquanto P3 e P4 citaram os gêneros textuais como práticas.

Na questão nove, no que se refere à aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica, analisamos que somente P2, P3 e P4 responderam parcialmente a questão, remetendo a atividades de escrita, à relação letra/som; fatiamento de textos; dados silábicos, fichas de leitura, rimas e aliterações em poesias e parlendas. Nesse item, como em outros, percebemos a falta da relação do fazer, do para que e do porquê fazer. A ludicidade sempre é citada como prática, quando na verdade esta se estabelece como estratégia para um

---

<sup>17</sup> Centro de Estudos em Educação Linguagens da Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela elaboração do material que subsidiou a formação em 2013.

determinado fim. Sentimos falta de um detalhamento sobre a utilidade ou finalidade das práticas para atingir determinado objetivo no processo de alfabetização e letramento.

Finalmente, quanto ao uso dos materiais didáticos e pedagógicos adotados pelo MEC, as professoras evidenciam a ludicidade, a coletividade, cantinhos de leitura, leitura deleite, mas sem enfatizar o procedimento operado e a finalidade concreta desses materiais para o processo em pauta.

Diante das análises, temos a considerar que as alfabetizadoras necessitam de aprofundamento teórico dos conhecimentos essenciais para a concretização da alfabetização e do letramento. Os eventos assim como os instrumentos são utilizados como fim e, não, como meio para o processo.

Enfim, os conceitos de alfabetização e letramento, trabalhados nos fascículos do PNAIC não se concretizam nos alfabetizadores por falta de uma formação prévia na graduação de Pedagogia, pois constatamos que 75% dos alfabetizadores são pedagogos e não dispõem do conhecimento teórico que dão suporte ao desenvolvimento da linguagem da criança. Consequentemente, esta lacuna inviabiliza uma postura crítica e consciente dos fazeres propostos pelas professoras para a obtenção do objetivo acima aludido.

Concluimos, dessa forma, que os professores alfabetizadores precisam ter um conhecimento mais amplo e consistente sobre a realidade linguística que compreende os fenômenos da linguagem e consequentemente da alfabetização e do letramento.

## **7.2 Análise do Grupo Focal**

Este procedimento de coleta de dados foi realizado com os sujeitos da pesquisa utilizados no questionário, ou seja, as professoras alfabetizadoras com exceção de P1 que não pode participar.

Com o objetivo de fomentar as discussões, em grupo, no que diz respeito à formação inicial das alfabetizadoras, bem como da formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e dos materiais utilizados elaboramos cinco perguntas norteadoras.

Para iniciarmos a discussão, perguntamos às alfabetizadoras se esta nova concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento já era conhecida por elas ou se passaram a conhecê-la após a formação do PNAIC. Nesse sentido, P2 afirmou que:

Sim, porque nós falamos um pouco sobre isso na universidade, principalmente alfabetizar com os gêneros textuais e o letramento literário. Mas dificilmente a gente



colocava alguma coisa em prática como agora, depois do PNAIC. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2015).

P3, respondeu negativamente. Segunda ela, toda essa nova perspectiva de alfabetização foi uma grande novidade. Já P4, acrescentou: ‘Na universidade, me lembro de termos visto algo sobre isto, mas sem muita profundidade e não havia aplicação como agora’ (INFORMAÇÃO VERBAL, 2015).

Com relação ao segundo questionamento, com relação aos desafios propostos a partir da formação do PNAIC, as alfabetizadoras foram unânimes em responder que o grande desafio foi a mudança de postura metodológica. P3 ainda acrescentou que:

Foi muito difícil abandonar o trabalho com as cartilhas, que começava com as letras, as sílabas e só depois ir para os textos. No começo eu pensei que não ia dar certo, mas depois que fui aprendendo a trabalhar com as sequências didáticas, com os textos, e fui vendo os resultados me animei e segui com o trabalho. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2015).

Em seguida, para o aprofundamento teórico das docentes, nossa discussão enveredou-se pelo caminho dos materiais disponibilizados pelo MEC, como: os livros do PNBE do Professor e a coleção “Explorando o ensino”. O primeiro material consiste em obras de divulgação científica, resultantes dos recentes estudos realizados por diferentes autores na área de linguagem; enquanto que, a coleção “Explorando o ensino”, é composta de obras pedagógicas para o aprofundamento teórico, através da discussão sobre teorias e práticas voltadas para o ensino, em diferentes áreas. Nesse ponto das discussões, indagamos às docentes sobre como elas utilizavam esse material, se individualmente ou em grupo de estudos. Foi então quando as professoras nos informaram que nunca tiveram acesso a esse material.

Na quarta pergunta, demos enfoque à formação inicial e continuada. Nesse sentido, perguntamos às docentes, se elas conseguiam estabelecer conexão entre os conteúdos que estudam na formação do PNAIC com os conteúdos que estudaram na graduação, uma vez que, de acordo com Flores (2000, p. 157) “o processo formativo do professor como um todo, à luz de uma perspectiva de aprendizagem permanente [...] requer a articulação entre o currículo da formação inicial e da formação contínua”.

A professora denominada como P4 abriu as discussões pontuando que viu muita coisa na universidade relativa à ludicidade, à literatura infantil, mas que os conteúdos do PNAIC são muito mais complexos. P2 acrescentou: “Observando bem, vejo que na faculdade a gente se ocupa muito estudando Psicologia, Filosofia, mas não é suficiente para o nosso

trabalho na alfabetização das crianças” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2015). P3, por sua vez, afirma que não vê relação nenhuma entre os conteúdos das duas formações.

Por fim, ainda nesse sentido, na proposição cinco, perguntamos às alfabetizadoras se elas tiveram dificuldades de compreensão leitora do material de estudos da formação continuada do PNAIC. P2 afirmou-nos veementemente:

Eu sentia muita dificuldade para ler aquele material. Por sorte a nossa orientadora era muito preparada e ela conseguia atender as nossas dúvidas. Mas se fosse para eu ler em casa, sozinha, com certeza ficaria muita coisa para compreender. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2015).

As demais participantes também concordaram que tiveram as mesmas dificuldades. Foi então que, a partir das respostas das professoras pudemos constatar que P2 e P4, como alfabetizadoras, conheciam a nova concepção de alfabetização, no âmbito do letramento, mas que não tinham assumido essa postura em sala de aula até a implantação/implementação da formação do PNAIC. Verificamos também que todas as docentes tiveram, como maior desafio, a mudança de posicionamento metodológico. Além disso, constatamos que as docentes não tiveram acesso aos livros do PNBE e que os conteúdos linguísticos trabalhados na formação continuada não encontram respaldo na formação inicial das professoras, o que justifica a dificuldade encontrada por elas na leitura do material da formação do PNAIC.

Diante do exposto, entendemos o porquê das dificuldades encontradas pelas professoras na apropriação dos conteúdos discutidos no âmbito dos espaços formativos do Pacto, pudemos perceber que há uma grande motivação, um desejo de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, ou seja, uma busca pelo seguimento fiel aos princípios do programa. Isto nos confirma que a formação ofertada pelo PNAIC tem sido extremamente válida para as docentes.

Entretanto, entendemos que, se os professores tivessem o conhecimento prévio das teorias linguísticas abordadas no âmbito da formação continuada, ou seja, se houvesse a articulação desses conteúdos entre os processos formativos, inicial e continuado, certamente a formação ofertada pelo PNAIC apresentaria resultados ainda mais positivos.

### **7.3 Análise dos Componentes Curriculares dos Cursos de Pedagogia**

As discussões traçadas sobre a formação do professor alfabetizador, entre Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2009), Soares (2014) e Possenti (2014) afirmam a

incompletude curricular dos cursos de Pedagogia para a prática docente em Alfabetização. Para esses autores, a essência desse processo está centrada nos fundamentos e procedimentos linguísticos, por isso, tomamos como um dos objetivos de nossa investigação a análise do componente curricular dos cursos de Pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior no estado da Paraíba.

O recorte dessas universidades/faculdades deveu-se à amostragem que tivemos das professoras alfabetizadoras do PNAIC da cidade de Boa Ventura, interior da Paraíba, que no total de setenta e cinco por cento (75%) tem formação em Pedagogia e, conseqüentemente, formadas em uma das universidades/faculdades do Estado.

O objetivo da análise consiste em investigar o componente curricular desses cursos no que tange à formação linguística oferecida aos graduandos. Como já foi amplamente discutido, o alfabetizador para desenvolver um trabalho eficaz, consciente e produtivo em sala de aula, carece dos conhecimentos da Linguística teórica e aplicada, desde os procedimentos de análise e descrição dos segmentos fonológicos, segmentais e suprasegmentais da língua, da morfologia, bem como, do suporte da Sociolinguística, Psicolinguística, para desenvolver as atividades e estratégias do processo de alfabetização e letramento, bem como, para intervir nas deficiências dos alunos com conhecimento de causa.

Assim sendo, entendemos que o alfabetizador não pode ter um perfil de repassador do processo. Cabe a ele ter conhecimentos especializados para elaborar e construir atividades, analisá-las e diagnosticar os fenômenos ocorridos em sala de aula com consistência científica.

Nesta perspectiva, os teóricos citados defendem que os cursos de Pedagogia contemplam uma área de atuação para a docência em alfabetização, no entanto, em seus respectivos fluxogramas faltam disciplinas específicas para a área de estudo em questão.

Dos seis componentes curriculares analisados, identificamos uma similaridade entre eles, uma vez que não contemplam a formação em Linguística, e as disciplinas que são oferecidas na área não estão sistematizadas, no que diz respeito a uma sequência lógica de estudos que consolidem o referido conhecimento. Neste caso, consideramos a disciplina de Fundamentos de Linguística como base que, dá sustentação à formação de um alfabetizador.

Na tabela abaixo, relacionamos as disciplinas da área de Linguagem encontradas nos Componentes Curriculares das seis Instituições de Ensino Superior, que são: Faculdade Evangélica Cristo Rei (I1), Faculdades Integradas de Patos (I2), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (I3), Universidade Estadual da Paraíba (I4), Universidade Federal da Paraíba



(I5) e Universidade Federal de Campina Grande (I6), a partir das quais faremos as análises e observações que julgamos pertinentes:

Quadro 04 – Disciplinas da área de Linguagem

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÕES					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Leitura e Produção Textual	X		X	X		X
Literatura Infanto-juvenil	X	X	X	X		
Tecnologias, Códigos e Linguagens aplicadas à Educação	X	X				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	X	X	X	X		X
Língua Portuguesa		X	X		X	
Linguística		X				X
Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil		X				
Alfabetização e Letramento		X				
Métodos e Técnicas de Alfabetização			X			
Psicolinguística				X		
Linguagem e Pensamento					X	

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise dos componentes curriculares.

Conforme pudemos observar, a Instituição I oferece quatro disciplinas que tangenciam a área pretendida, mas nenhuma específica, uma vez que Leitura e Produção Textual é uma disciplina oferecida em todos os cursos de graduação como pré-requisito para a produção de textos no âmbito acadêmico. As disciplinas de Fundamentos e Metodologias do

Ensino de Língua Portuguesa direcionam ao ensino do Português e não à Alfabetização especificamente e, por sua vez, precisa de um suporte teórico da Linguística para que se realize. Já a Literatura Infanto-juvenil é a única disciplina que focaliza a leitura, porém numa perspectiva de letramento literário e não linguística propriamente dita.

A Instituição denominada I2 oferece sete disciplinas na área, com um diferencial da disciplina de Linguística, que dá respaldo teórico para a de Prática de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil e de Alfabetização e Letramento. As demais (Literatura Infanto-juvenil, Tecnologias, Códigos e Linguagens aplicadas à Educação, Fundamentos, Técnicas e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa) são disciplinas que tangenciam, mas não atendem especificamente à formação do alfabetizador.

No que se refere a I3, esta oferece cinco disciplinas Leitura e Produção Textual, Literatura Infanto-juvenil, Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Alfabetização. Entretanto, sua grade é desprovida de uma disciplina que dê suporte aos fundamentos da Linguística.

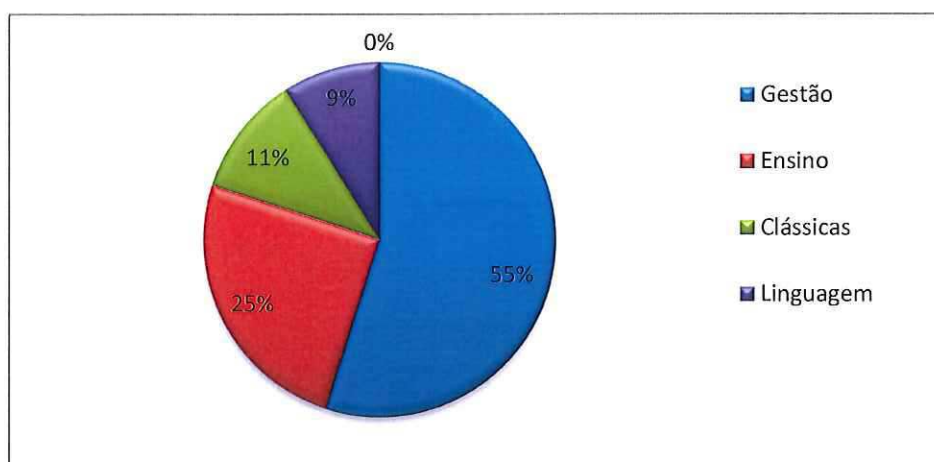
A Instituição I4, das quatro disciplinas oferecidas no âmbito da Linguagem Leitura e Produção Textual, Literatura Infanto-juvenil e Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Psicolinguística, apenas a última focaliza a Alfabetização, mas esta não introduz os conceitos básicos da linguística.

A I5 oferta apenas duas disciplinas, sendo elas Linguagem e Pensamento e Língua Portuguesa, entretanto, apenas a primeira apresenta um suporte teórico para a Alfabetização, porque Língua Portuguesa está mais voltada para os últimos anos do ensino fundamental.

No que se refere à Instituição I6, das três disciplinas na área de Linguagem, a saber, Iniciação dos Estudos Linguísticos, Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual, apenas a primeira reporta-se aos estudos prescindidos para a formação docente. Porém, não há uma continuidade de disciplinas voltadas à Linguística Aplicada.

Considerando-se a formação geral do pedagogo, face aos componentes curriculares analisados, verificamos uma predominância de disciplinas relacionadas à formação em gestão escolar, seguida de disciplinas para o Ensino Fundamental nas diversas áreas, além de um percentual considerável dispensado às disciplinas clássicas, envolvendo a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia; e um número mínimo de disciplinas abrangendo Linguagem ou Linguística e áreas afins, conforme observamos no gráfico a seguir.

Gráfico 02 – Eixos Curriculares dos Cursos de Pedagogia nas instituições pesquisadas:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos componentes curriculares analisados.

Diante do exposto, temos a considerar que os cursos de Pedagogia analisados, na sua totalidade, não oferecem uma formação satisfatória para a docência em Alfabetização, uma vez que, esse processo se fundamenta nos conhecimentos da Linguística teórica e aplicada. Por isso se faz necessário que, para manter a habilitação em Alfabetização, os cursos de Pedagogia contemplem, no mínimo, vinte e cinco por cento (25%) das suas disciplinas na área de Linguística, contemplando a Fonologia, a Morfologia, Sociolinguística, Psicolinguística, Leitura, Escrita, Alfabetização e Letramento, uma vez que, todas essas vertentes da ciência linguística são imprescindíveis para a concretização desta finalidade cada vez mais emergente: a formação do professor alfabetizador.

Observemos no quadro a seguir, quais dos ramos da ciência linguística são contemplados nas disciplinas ofertadas pelas seis instituições pesquisadas.

Quadro 05 – Vertentes da Linguística abordadas nas disciplinas (continua)

Vertentes da Linguística	Instituições de Ensino Superior Pesquisadas					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Psicolinguística						
Sociolinguística						
Morfologia						
Fonologia						
Linguística						



Quadro 05 – Vertentes da Linguística abordadas nas disciplinas (conclusão)

Vertentes da Linguística	Instituições de Ensino Superior Pesquisadas					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Alfabetização e Letramento						
Outras disciplinas que tangenciam a área de linguagem						

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos fluxogramas.

Nesse sentido, as nossas análises nos levam a concluir que, a maioria dos professores alfabetizadores não possuem a formação prévia necessária para compreender os princípios linguísticos que estão subjacentes ao processo de alfabetização.

#### 7.4 Análise dos Cadernos de Apoio

Como já foi mencionado anteriormente, o momento principal dos encontros de formação do PNAIC foi o estudo dos cadernos de apoio, um material elaborado pela CEEL, que objetivava o aprofundamento nas teorias correntes no âmbito da alfabetização de do letramento. Para isso, foram produzidas oito unidades de estudo para o primeiro ano de formação. As temáticas constantes no material apresentavam-se similares, entretanto, os focos de aprofundamento eram distintos, levando-se em conta a distribuição por série/anos (1.º, 2.º, 3.º e multisseriado). Observemos no quadro a seguir, como esse material foi organizado e a carga horária de estudos dedicados a cada uma delas.

Quadro 06 – Organização dos cadernos de apoio do PNAIC (continua)

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
01 (12 HORAS)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento no processo de ensino e aprendizagem

Quadro 06 – Organização dos cadernos de apoio do PNAIC (continuação)

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
<b>01 (12 HORAS)</b>	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Multisseriada	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação no campo
<b>02 (08 HORAS)</b>	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino de Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Multisseriada	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
<b>03 (08 HORAS)</b>	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Multisseriada	Apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
<b>04 (12 HORAS)</b>	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar e reinventar histórias
	Multisseriada	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
<b>04 (12 HORAS)</b>	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais em sala de aula
	3	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntos

Quadro 06 – Organização dos cadernos de apoio do PNAIC (continuação)

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
<b>04 (12 HORAS)</b>	Multisseriada	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
<b>06 (12 HORAS)</b>	1	Planejando a Alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento
	Multisseriada	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento
<b>07 (08 HORAS)</b>	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Multisseriada	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
<b>08 (08 HORAS)</b>	1	Organizando o trabalho docente para a promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças



Quadro 06 – Organização dos cadernos de apoio do PNAIC (conclusão)

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
08 (08 HORAS)	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Multisseriada	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Caderno de Formação de Professores (MEC, 2012).

Foram analisados os oito cadernos direcionados aos professores do 2º ano do ciclo de alfabetização. Entretanto, só retiramos os fragmentos daqueles cuja temática está voltada para os conteúdos linguísticos.

Percebemos que todos eles apresentam de 47 a 48 páginas e estão subdivididos em quatro seções, a saber: **Iniciando a conversa** tem por objetivo a apresentação da temática da unidade em linhas gerais, bem como, dos objetivos propostos para ela; **Aprofundando**, seção em que são apresentadas discussões teóricas, atreladas às experiências práticas de professores alfabetizadores, com vistas à articulação entre esses dois polos; **Compartilhando**, tópico que apresenta os direitos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, como também, dos materiais distribuídos pelo MEC; e ainda, a seção **Aprendendo mais**, bloco em que os autores apresentam sugestões de leituras, atividades e estratégias formativas que podem servir como subsídios para o planejamento docente. Diante deste material não podemos negar a consistência teórica dos conteúdos propostos nas unidades de estudo analisadas.

Outro ponto que consideramos muito positivo são os relatos de alguns professores alfabetizadores do Brasil, que aparecem ao longo dos textos, criando uma atmosfera de interação, de trabalho em rede. Esse *feedback* entre os docentes torna-se uma forma interessante de compartilhar experiências, anseios e expectativas.

Conforme avançamos na análise, fortalecemos a nossa concepção do quão é importante que o professor alfabetizador, além da prática, tenha também um embasamento teórico, já que, só os textos introdutórios, sobre os eixos de ensino de Língua Portuguesa, requerem dos docentes conhecimentos das teorias sobre a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, do desenvolvimento da consciência fonológica, dos vários conceitos de leitura, sobretudo, o conceito tomado por Cruz (2012, p. 10), que a define como “[...] uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples

ato mecânico de decifração de signos gráficos”, além de Teoria de esquemas, estratégias de leitura, gêneros textuais, entre outros.

Analisando, passo a passo, as unidades com o objetivo de verificar os conteúdos linguísticos e suas abordagens na perspectiva de uma formação continuada dos professores alfabetizadores, temos a considerar inicialmente o público a que se destina o material, tendo em vista que são professores com formação em Pedagogia ou com nível médio. E que, mesmo em se tratando dos pedagogos, já constatamos, face à análise dos componentes curriculares das instituições, a grande lacuna que há nas suas formações no que tange ao conhecimento dos conceitos, teorias e procedimentos da Linguística.

Entendemos, portanto, que o material apresenta uma sequência de textos com citações e uma terminologia científica necessária, porém ainda distante da formação dos professores. Da mesma forma, entendemos que a maneira como os conteúdos são apresentados, pressupondo-se que os alfabetizadores já possuem conhecimento prévio sobre o conteúdo abordado, não sistematiza os conteúdos, tornando-os dispersos, o que inviabiliza a apropriação dos conceitos, dos termos, dos procedimentos e da teorização para uma tomada consciente das atividades sugeridas e propostas pelas unidades.

Respaldados pelas investigações realizadas através dos questionários e testemunhos no grupo focal, reconhecemos que a linguagem e a forma como são tratados os conteúdos dos Cadernos de Apoio não são plenamente acessíveis aos receptores-alvo, exatamente pela precariedade existente em suas formações. Conceitos fundamentais e suas implicações nas teorias linguísticas são ainda desconhecidos pelos professores em formação, inviabilizando a leitura dos textos, como nos fragmentos destacados por nós, no teor dos fascículos.

Procederemos a uma análise com citação dos fragmentos encontrados nos cadernos de apoio do PNAIC que abordam conteúdos linguísticos. Em seguida faremos um resgate dos conceitos e conteúdos implícitos e necessários para a compreensão e apropriação dos conhecimentos propostos nos textos.

Quadro 07 – Fragmentos 01, 02, 03 e 04 (continua)

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
01	15	“[...] correspondência grafofônica [...]”
01	15	“[...] convenções ortográficas [...]”



Quadro 07 – Fragmentos 01, 02, 03 e 04 (conclusão)

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
01	15	“[...] regularidades ortográficas [...]”
01	17	“[...] apropriação do sistema de escrita alfabética [...]”

Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

Estes termos utilizados pelos autores requerem uma sequência de conhecimentos para que a leitura e o processamento dos conteúdos se realizem. A compreensão do texto parte do conceito e objeto de estudo da Fonologia, como ciência linguística que estuda os sons da língua; bem como o da fonética, a ciência que estuda os sons da fala, que, por sua vez, tem uma estreita relação com a escrita e com as convenções ortográficas. A este ponto nos fica a interrogação: E por que a ortografia é uma convenção? Quais as motivações etimológicas para a convenção da escrita?

Os conceitos de Fonologia e Fonética desencadeiam uma sequência de conceitos que são recuperados, como o de Língua e de Fala que, por sua vez, remetem a variações linguísticas que também interferem na correspondência grafofônica. Esta amostragem evidencia que uma gama de informações básicas precisa ser mobilizada pelo leitor para a compreensão dos textos e, no caso em questão, os professores não disponibilizam do acervo teórico, o que, de certa forma, inviabiliza a almejada formação.

Quadro 08 – Fragmentos 05 e 06

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	09	“[...] por exemplo, a regra de que o som /k/ antes de A, O, U podem ser representados por C ou K, e antes de E ou I, por QU ou K [...]”
03	06	“[...] Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Este fragmento do texto exige o conhecimento de fonema e grafema, de representação de fonemas, de transcrição fonética, da classificação dos fonemas quanto ao ponto e modo de articulação, para que o aprendiz tenha consistência científica.



Quadro 09 – Fragmentos 07 e 08

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	08	“[...] diversidade textual (circulação, gênero, circulação, tamanho [...] contexto de produção [...]”
02	12	“[...] indica a importância de explorarmos o contexto de produção dos textos com crianças [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Nestes trechos são mobilizados os conceitos de texto, de diversidade textual, em que são discutidas as diferenças entre tipologias e gêneros textuais, bem como o conceito de contexto. Nesse sentido, há a necessidade de recuperar-se todo um conjunto de outros conceitos, como interação, situação mediata, entorno sociopolítico-cultural, contexto sociocognitivo dos interlocutores, conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de situação comunicativa, além de gêneros e suas variações adequadas às práticas sociais.

Quadro 10 – Fragmento 09

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	08	“[...] análise linguística: crescente exploração de várias habilidades que possibilitam o domínio efetivo da escrita alfabética”.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

O domínio do conceito, objeto de estudo, dos procedimentos e métodos da linguística é o ponto de partida para a compreensão do que seja análise linguística para, a partir daí, se explorar quais as habilidades para o domínio da escrita alfabética.

Quadro 11 – Fragmentos 10 e 11

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	08	“[...] funcionamento das palavras escritas (estabilidade e repetição de letras; quantidade de frases faladas e escritas, semelhanças sonoras) ”.
03	09/10	“[...] Ex: identificação e produção de rimas ou de aliterações: a contagem de sílabas orais, segmentação de palavras em sílabas e comparação de palavras quanto ao número de sílabas[...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

O termo funcionamento remete ao processo de seleção e combinação dos signos, suas possibilidades de formar sintagmas e paradigmas (SAUSSURE, 1969) para a estruturação dos padrões silábicos e, conseqüentemente, da palavra. As características, diferenças e similaridades entre a fala e a escrita situam-se nesse contexto teórico para que o texto obtenha sentido. Como também o domínio dos traços constituintes dos fonemas, como citado anteriormente para que se possa identificar as semelhanças sonoras, rimas e aliterações.

Quadro 12 – Fragmentos 12 e 13

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	09	“[...] reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos”.
02	13	“[...] considera-se a construção de sentidos no texto por meio da coesão de ideias e do uso de outros recursos linguísticos”.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Mais uma vez reiteramos os fundamentos da linguística, bem como o conceito de sentido como elemento constituinte do texto, numa perspectiva sociointeracionista.

Quadro 13 – Fragmentos 14, 15, 16 e 17

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	09	“[...] uso adequado das palavras no texto [...]”
02	12	“[...] quanto ao eixo de produção de textos [...] uma maior consciência acerca das unidades linguísticas e maior reflexão sobre as formas textuais”.
02	12	“[...] autonomia na reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo”.
02	12	“Em relação ao planejamento das atividades voltadas para o eixo da produção textual [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Para compreensão destas asserções, o leitor necessita de um conhecimento em Linguística Textual, mobilizando a noção de adequação vocabular que, por sua vez, remete aos fatores de textualidade: mecanismos de coesão e coerência textual.

Quadro 14 – Fragmento 18

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
02	10	“[...] as estratégias de leitura são operações utilizadas para abordar o texto [...] são os responsáveis pela construção da compreensão”.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

O conceito de leitura, enquanto processo cognitivo e interacional, os tipos e técnicas de leitura são conhecimentos prévios necessários para esta leitura, bem como o de texto, sentido e textualidade.



Quadro 15 – Fragmento 19

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
03	08	“[...] psicogênese da escrita: [...] hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética, hipótese alfabética”.

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Sobre psicogênese da escrita, a abordagem sucinta apresenta apenas um resumo das quatro fases, o que nos parece superficial e insuficiente para que o formando se aproprie de um embasamento teórico que subsidie a prática da escrita.

Quadro 16 – Fragmentos 20 e 21

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
03	09	“[...] consciência fonológica e sua relação com o processo de compreensão do sistema de escrita alfabética [...]”
03	11	“[...] desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Aqui, mais uma vez, sentimos a necessidade de recuperar toda a abordagem analítica da fonologia e da fonética, como os traços segmentais e suprasegmentais, bem como as variações linguísticas que comprometem o sistema fonético, que repercute, conseqüentemente, no sistema da escrita.

Quadro 17 – Fragmento 22

<b>Caderno de Apoio</b>	<b>Página</b>	<b>Fragmento</b>
06	24	“[...] em uma perspectiva sociointeracionista [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2014.

Aplicar os princípios teóricos do sociointeracionismo requer uma compreensão das teorias que antecederam esse momento, para que se construa o conceito respaldado na evolução do pensamento e dos procedimentos metodológicos que caracteriza cada fase.

Quadro 18 – Fragmentos 23, 24 e 25

Caderno de Apoio	Página	Fragmento
05	07	“[...] tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção [...]”
05	07	“[...] pela organização dos elementos lexicais, sintáticas e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos [...] são historicamente mutáveis e relativamente estáveis [...]”
05	08	“[...] os gêneros textuais são diversos e sofrem variações na sua constituição em função dos seus usos [...]”

Fonte: Dados de Pesquisa, 2015.

Trabalhar com os gêneros textuais na escola é uma necessidade emergente para o desenvolvimento das capacidades sociocognitivas do falante, desde o início da aquisição da linguagem, falada ou escrita. Este é, inclusive, um dos princípios norteadores do PNAIC, que já tinha previsão nos PCN (1997). Para isso, cabe ao alfabetizador ter domínio da diversidade de gêneros, suas dinâmicas e plasticidades, para desenvolver na criança a competência discursiva dentro das múltiplas necessidades sociais.

Além da prática dos gêneros escolarizados, no dizer de Rojo (2000), faz-se necessário à construção dos gêneros cotidianos para que a criança tome consciência de que a escrita é uma necessidade social e, não, apenas uma exigência dos parâmetros escolares.

O alfabetizador carece de conhecimentos teóricos da diversidade de textos e suas modalidades, como descrição, narração, dissertação, argumentação, injunção, para que subsidie a elaboração do imensurável número de gêneros que comporta as múltiplas esferas discursivas.

Diante do levantamento dos dados que compõem as unidades de linguagem dos Cadernos de Apoio do PNAIC, podemos fazer as seguintes considerações:

Os conteúdos linguísticos são abordados de forma não sistemática, dispersos nos artigos e citações dos teóricos, sempre muito direcionadas à metodologia do ensino da alfabetização, o que é compreensível, tendo em vista o caráter continuado da formação, que busca o aprofundamento da teoria. Além disso, as abordagens parecem-nos superficiais, uma vez que os alfabetizadores não têm uma formação prévia na graduação que dê suporte às leituras e compreensão das teorias implícitas nos textos.

Ressaltamos que, como a alfabetização é uma prática docente fundamentada nas teorias e procedimentos da Linguística, visualizamos muitas lacunas nos textos no que remete aos conteúdos específicos, aprofundados e pertinentes da Linguística Teórica, que dê subsídios para a aplicabilidade de estratégias para o ensino.

No que concerne a aspectos como consciência fonológica, relação grafema/fonema e estrutura da sílaba, sentimos vazios teóricos e descritivos dos segmentos segmentais e suprasegmentais da língua, suas classificações, traços, bem como da descrição dos padrões silábicos respaldados nas teorias da ciência linguística.

As abordagens sobre textos, tipologias e gêneros textuais não apresentam uma sequenciação de análise que facilite a compreensão teórica e, conseqüentemente, metodológica, para a aplicação das estratégias de ensino.

Entendemos ainda que, embora a ludicidade seja um meio que facilita a apropriação da leitura e da escrita pela criança e que, embora necessária, esta não suficiente para a realização do processo, uma vez que as atividades lúdicas devem ser controladas e fundamentadas consistentemente pelo repertório teórico, procedimental e analítico da Linguística e suas diversas áreas de descrição.

Enfim, valorizamos o material e a proposta metodológica pela riqueza de experiências relatadas, sugestões e modelos para a prática docente. No entanto é relevante reiterar a existência de alguns vazios teóricos, uma vez que e a teoria que dá consistência à prática, bem como segurança ao mediador do processo, o professor alfabetizador, uma vez que este não teve na graduação uma formação especializada para a docência em alfabetização, fundada nos conhecimentos essenciais que gera o fazer alfabetizar letrando.

### **7.5 Análise do livro didático**

Nesta seção, iremos analisar o livro didático adotado na Rede Municipal de Educação do município de Boa Ventura – PB para o triênio 2013-2015. A obra analisada é o



Livro Didático de Alfabetização Porta Aberta – Letramento e Alfabetização, utilizado pelos alunos do 2.º ano do ciclo de alfabetização nas escolas da rede pública municipal do município de Boa Ventura – PB, que desde 2012 aderiu ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O compêndio editado pela FTD<sup>18</sup> tem como autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Possui 272 páginas, subdividas em 13 unidades, mas, por questões de delimitação, analisaremos apenas as duas primeiras unidades dessa obra que está dentre as aprovadas pelo PNLD.

De acordo com o Guia do Livro Didático 2013, as coleções destinadas ao ciclo de alfabetização deverão organizar-se de forma a garantir que:

Os livros [...] sejam voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e o exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento. (BRASIL, 2013, p. 13).

Nesta perspectiva, queremos, com esta análise, verificar se as atividades encontradas no livro didático mencionado contemplam a proposta do PNAIC, de alfabetizar letrando, a partir da exposição da criança aos diversos gêneros de textos desde o início da escolarização; como também, analisar o nível de equidade existente entre as atividades sistemáticas de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e as demais práticas de letramento.

#### Quadro 19 – Conteúdos abordados na Unidade 1 (continua)

##### **Objetivos da unidade**

- Perceber que os nomes identificam as pessoas e são importantes no relacionamento e na comunicação.
- Rever os conhecimentos sobre poemas.
- Expor ideias e opiniões e expressar hipóteses sobre o texto que será lido.
- Relacionar o título às ideias do poema.
- Confirmar e refutar hipóteses levantadas antes da leitura.
- Perceber que o texto poético apresenta musicalidade e uma forma diferenciada de leitura.

<sup>18</sup> A Editora FTD (iniciais de Frère Théophile Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907), é uma editora brasileira criada em 1902.

Quadro 19 – Conteúdos abordados na Unidade 1 (conclusão)

<b>Objetivos da unidade</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se do sistema de escrita alfabética.</li> <li>• Identificar os recursos visuais como forma de comunicação.</li> <li>• Reconhecer balões de falas nas tirinhas.</li> <li>• Rever a distinção entre a letra de imprensa maiúscula e minúscula.</li> <li>• Perceber as várias possibilidades de combinação de letras minúsculas e maiúsculas.</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES PROPOSTAS</b>			
<b>Oralidade</b>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Estudo da língua</b>
<p>1. Apresentação para os colegas.</p> <p>2. Discussão sobre o nome próprio de cada um.</p>	<p>1. Leitura de fragmento do poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira.</p> <p>2. Leitura de tirinha. (levantamento de hipóteses)</p> <p>3. Leitura de tirinha (Análise discursiva)</p> <p>4. Leitura de recado escrito em letra cursiva.</p> <p>5. Leitura do texto “Os elefantes”, de Marcelo Coelho.</p>	<p>1. Exercícios de compreensão leitora.</p> <p>2. Entrevista com os pais.</p> <p>3. Elaboração de lista de compras.</p>	<p>1. Estudo do alfabeto com diferenciação de letras de forma (maiúsculas e minúsculas).</p> <p>2. Trabalhando com rótulos para exploração de letras maiúsculas e minúsculas.</p> <p>3. Atividades com o nome próprio.</p> <p>4. Atividades de desenvolvimento da consciência fonológica.</p> <p>5. Atividades de “treino” com letras cursivas.</p> <p>6. Atividade de identificação da palavra intrusa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise do LD Porta Aberta – Alfabetização e letramento, 2011.

Ao observarmos as propostas de atividades constantes no quadro acima, percebemos que houve, por parte das autoras, um cuidado em desenvolvê-las, de modo que, todos os objetivos propostos para essa unidade fossem atendidos.

Outro ponto, notável, é a presença da diversidade textual nessas atividades. Pudemos constatar as sugestões de trabalho com poemas, tirinhas, recado, história e lista de compras. De acordo com Morais (2012), o contato com os diversos gêneros textuais na fase de aquisição do SEA, permite que a criança, mesmo sem o domínio desse sistema, possa participar de práticas de escrita e leitura e aprender características estruturais e funcionais desses gêneros. Além disso, permite que os processos de alfabetização e letramento ocorram concomitantemente.

Destacamos ainda nessa unidade, a existência de diversas atividades de reflexão metalinguística, que viabilizam o desenvolvimento da consciência fonológica. Morais (2012) chama a atenção dos professores para a relevância de, no processo de escolha do livro didático de alfabetização, optarem por livros que apresentem atividades de leitura e escrita que ajudem o aluno a perceber que a mudança nas relações entre letras e sons pode, por exemplo, transformar radicalmente uma palavra a partir da substituição de uma letra, como mostra a atividade abaixo, constante na página 24 do compêndio analisado:

Figura 02 – Atividade de reflexão metalinguística

5 Troque as letras em destaque pelas que estão nos quadrinhos e forme novas palavras.

Fonte: Livro de Alfabetização Porta Aberta – Alfabetização e Letramento, 2011.

Ainda nessa perspectiva, uma atividade, da página 26 do LD, merece o nosso destaque, por tratar de aspectos cognitivos da aquisição do SEA. Veja na figura abaixo:



Figura 03 – Classificação de palavras pelo número de letras

7 Para resolver as cruzadinhas, você terá de escolher a palavra certa nos quadros abaixo.

3 letras	4 letras	6 letras	7 letras
uma	caju	babaçu	abacate
uva	jaca	banana	abacaxi
ubá	coco	goiaba	abóbora

Fonte: Livro de Alfabetização Porta Aberta – Alfabetização e Letramento, 2011.

A percepção do número de grafemas que constitui um vocábulo é um importante exercício cognitivo. À medida que a criança observa diferentes constituições, ela passa a classificá-las, categorizá-las, pelo tamanho, pelo número de letras e de sílabas.

Passemos agora a análise da unidade 2, em que apresentaremos o quadro 6, fazendo algumas considerações acerca dos pontos mais relevantes presentes nessa unidade.

Quadro 20 – Conteúdos abordados na Unidade 2

<b>Objetivos da unidade:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar com parlendas como declamação poética usada em brincadeiras.</li> <li>• Perceber a musicalidade criada pelas rimas.</li> <li>• Identificar rimas e versos.</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES PROPOSTAS</b>			
<b>Oralidade</b>	<b>Leitura</b>	<b>Produção escrita</b>	<b>Estudo da língua</b>
1. Levantamento de conhecimento prévio sobre parlendas.	1. Leitura do texto “Corre, cutia!” (Folclore) e outros textos curtos de domínio popular: parlendas, trava-línguas etc.	1. Escrita de um final para uma parlenda.	1. Atividades para segmentação de palavras. 2. Atividade a com troca de grafemas para o surgimento de novas palavras. 3. Revisão do alfabeto.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise do LD Porta Aberta – Alfabetização e letramento, 2011.

Essa unidade dá um destaque visível aos textos de domínio popular, da tradição oral que constitui o nosso folclore regional e nacional: as quadrinhas, trava-línguas, parlendas. Esse tipo de texto tem ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula de alfabetização. De acordo com Morais (2012) pelo fato desses fazerem parte da cultura do brincar das crianças, estas aprendem de cor as sequências textuais. O autor destaca ainda, que as rimas, aliterações e repetições características desse gênero, permitem um trabalho muito produtivo de reflexão dos seus efeitos sonoros. Observe um exemplo proposto no livro:

Figura 04 – Exemplo de Parlenda



Fonte: Livro de Alfabetização Porta Aberta – Alfabetização e Letramento, 2011.

O exemplar que analisamos, o Manual do Professor, apresenta sugestões muito interessantes, como por exemplo, a orientação de que a parlenda seja lida em voz alta pelo professor que, por ser um leitor proficiente, procederá a leitura, enfatizando a sonoridade, marcando bem as rimas e aliterações existentes no texto.

Vale ressaltar ainda, o momento lúdico que o trabalho com essas sequências textuais proporciona, uma vez que, a ludicidade está entre os princípios norteadores do PNAIC.

Embora tenhamos sistematizado e escrito apenas sobre as duas primeiras unidades, pudemos analisar todo o livro didático em questão, por isso podemos afirmar que este pode auxiliar muito o trabalho do professor do PNAIC nas práticas de alfabetização e letramento, uma vez que as atividades tanto atendem aos objetivos propostos pelas próprias autoras, bem como, à filosofia de alfabetizar letrando, princípio central do Pacto pela

Alfabetização na Idade Certa. Sobretudo, porque, como mostramos no capítulo 2 do presente trabalho, o PNAIC disponibiliza outros materiais que complementam as propostas do livro didático, com vistas à consolidação da aprendizagem dos alunos.

Percebemos ainda, que as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e as outras práticas de letramento são tratadas na obra com a mesma seriedade e equidade, embora tenhamos notado que as atividades de produção escrita livre são colocadas em menor número.

Reiteramos, por fim, que o professor tem um papel determinante tanto no processo de escolha, como no uso do LD. Cabe a ele, adequar, melhorar e recriar as possibilidades apresentadas nos compêndios. Além disso, o docente deve criar estratégias de como inserir os outros materiais (jogos, livros de literatura etc.) nas suas atividades, de modo que, venham ampliar o universo de situações de aprendizagem dos seus alunos, tendo em vista que, como bem afirma Freitag *et. al.* (1997, p. 24), o livro didático é apenas “parte do arsenal de instrumentos que compõem uma instituição escolar [...]”.

Nesse sentido, entendemos, que por melhor que seja o livro didático, sempre haverá lacunas a preencher. E é o olhar crítico e criterioso, bem como, a postura metodológica do professor que poderá fazer a diferença quanto ao uso desse instrumento de organização pedagógica nas salas de aula de todo o País.



## 8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo em vista todas as discussões apresentadas ao longo deste trabalho acerca das competências e habilidades requeridas ao professor alfabetizador e considerando-se as lacunas teóricas deixadas pela formação inicial desses profissionais, na nossa Proposta de Intervenção buscamos contribuir com o grupo de professores alfabetizadores do Pacto da rede Municipal de Educação do Município de Boa Ventura – PB, criando espaços formativos, por compreendermos que o embasamento teórico é indispensável para a formação desses docentes.

Embora os programas de formação continuada de professores apontem para a pertinência de tomar como ponto de partida a prática docente, não podemos negligenciar, nem diminuir a importância que as contribuições teóricas podem trazer para essa mesma prática. Esta é, inclusive, a filosofia do PROFLETRAS: a combinação entre a teoria e a prática, que neste caso é promovida pela aproximação entre os estudos acadêmicos e os professores de Língua Portuguesa da rede pública de todo o Brasil.

Nesta perspectiva, nossa Proposta de Intervenção consiste na apresentação de um Plano de Curso de Extensão em Teorias Linguísticas tendo como público-alvo, os professores alfabetizadores do município de Boa Ventura – PB, com atuação no PNAIC.

### 8.1 Curso de extensão em teorias linguísticas

**Carga Horária:** 120 horas/ **Créditos:** 15/**Turnos:** Manhã e Tarde.

**Público-alvo:** Professores alfabetizadores do município de Boa Ventura – PB.

**Professora Responsável:** Zuleide Pereira dos Santos Pinto

**Local:** Será definido pela Secretaria Municipal de Educação.

#### 8.1.1 Apresentação

A alfabetização como processo neurolinguístico e sócio-cognitivo pelo qual se processa a alimentação do cérebro com signos linguísticos constituídos de informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, perpassa por diversas fases que contemplam as interações sociais da criança, em seu percurso de maturação biológica e social para o desenvolvimento da leitura e da escrita (PIAGET, 1978; VIGOTSKY, 1994; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Entretanto, durante muito tempo esse processo esteve fundado numa prática behaviorista, centrada na decodificação grafêmica, silábica, vocabular, seguida de frases e textos, enquanto estrutura regida por padrões fixos e desprovidos das relações sócio-interacionistas e pragmático-discursivas que constroem o texto, enquanto elemento comunicativo e ideológico. De acordo com Freitag *et. al.* (1997), foram os estudos de Castro (1974), que inauguraram no Brasil um debate que já vinha sendo disseminado na Europa e nos Estados Unidos. Esses estudos buscavam:

[...] superar as limitações impostas pela psicologia behaviorista, apontando para a necessidade da inclusão da dimensão cognitiva nas teorias de aprendizado (Piaget, Kohlberg, Elkind e outros). Essa rejeição do comportamentalismo (behaviorismo) em favor do construtivismo cognitivo passou a ser reforçada pelas contribuições da linguística estruturalista (Saussure), e da gerativa (Chomsky, Lenneberg e outros). (FREITAG *et. al.* 1997, p. 81)

Na concepção tradicional do ensino, a escrita alfabética é tida como representação da fala, o que gera no processo de alfabetização uma falsa dicotomia entre as duas modalidades da língua. E dizemos “falsa” porque de acordo com Ferreiro e Teberosky (1989, p. 27), “nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral”.

Nesta perspectiva, a escrita deve ser trabalhada como um sistema de convenção gráfica, motivada pelo sistema fonético e fonológico da língua e, portanto, sendo observados os seus aspectos acústico-articulatórios e as suas realizações dentro da diversidade geográfica, social e ideológica.

No que tange à leitura, esta não pode ser compreendida como mero elemento decodificador, mas como processo cognitivo que se estabelece através da interação do texto, estrutura linguística, com os contextos e intertextos que constroem a verdadeira tessitura textual.

Nesse sentido, o Curso de Extensão em Teorias Linguísticas para os professores Alfabetizadores do PNAIC se estabelece aqui como veículo para uma formação de alfabetizadores fundada nas teorias linguísticas, contemplando a fonologia, a morfologia, a sociolinguística para um fazer docente consistente e produtivo, desenvolvendo na criança potencialidades para um exercício contínuo e crescente de habilidades cognitivas de leitura e produção do mundo.

### **8.1.2 Ementa**

Os princípios básicos da Linguística como a ciência da linguagem. Abordagens

linguísticas sobre o ensino da língua e suas implicações pedagógicas no processo de alfabetização: Fonética, Fonologia, Sociolinguística. Relação entre oralidade e escrita. Alfabetização e Letramento. Gêneros textuais.

### **8.1.3 Objetivos**

O curso de teorias linguísticas para professores de Alfabetização do PNAIC tem como objetivo habilitar os alfabetizadores a aplicar os conhecimentos linguísticos para o processo de alfabetização na idade certa, a partir dos seguintes objetivos, a saber:

- Analisar as teorias linguísticas sincrônicas como suporte para o processo de alfabetização.
- Descrever o sistema fonológico do português e sua relação com a escrita.
- Reconhecer a variação linguística como fenômeno social e aplicá-la no processo de alfabetização.
- Conhecer diferentes concepções e estratégias de leitura.
- Exercitar o processo de Alfabetização e Letramento através da leitura e da escrita.

### **8.1.4 Conteúdo programático**

#### UNIDADE I

1. Conceitos Fundamentais da Linguística: O que é? Objeto e objetivos.
2. Dicotomias Saussueanas: língua x fala, sincronia x diacronia, sintagma x paradigma.  
Norma Linguística.
3. O signo linguístico: conceito e características.

#### UNIDADE II

1. Fundamentos de Fonética e Fonologia:
  - 1.1. Aparelho fonador
  - 1.2. Fonema, fone, alofone e arquifonema.
  - 1.3. Elementos suprasegmentais.
  - 1.4. O sistema consonantal português.
  - 1.5. O sistema vocálico português.
  - 1.6. Consciência Fonológica



## UNIDADE III

1. Fundamentos de Sociolinguística: conceito, origem.

1.1. Variação linguística: fatores sociais, geográficos e situacionais.

1.2. A Sociolinguística em sala de aula.

## UNIDADE IV

1. Alfabetização e Letramento (s)

2. Oralidade e Letramento

3. Leitura: conceitos e concepções

4. Aquisição da Escrita: introdução às principais concepções

5. Gêneros textuais e tipologias textuais

**8.1.5 Metodologia**

Aulas expositivas e dialogadas, seminários, mesas redondas, leituras, análises e produção de material didático, práticas com ferramentas *online*.

**8.1.6 Recursos utilizados**

Projeter, notebook, cópias xerografadas de uma literatura básica para leitura, discussão e produção científicas. Utilizaremos ainda, cartolinas e pincéis atômicos.

**8.1.7 Cronograma de Atividades**

- **Legendas:** CH (Carga horária); 1A (1.º encontro matutino); 1B (1.º encontro vespertino).

Quadro 21 – Cronograma de atividades (continua)

Ordem de encontros	CH	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ PROCEDIMENTOS
1A	04	Conceitos básicos da Linguística: língua, fala, norma linguística, linguagem, comunicação, níveis de linguagem.	Dinâmica de Grupo. Aula Expositiva. Discussões.

Quadro 21 – Cronograma de atividades (continuação)

<b>Ordem de encontros</b>	<b>CH</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ PROCEDIMENTOS</b>
1B	04	Conceitos básicos da Linguística: língua, fala, norma linguística, linguagem, comunicação, níveis de linguagem.	Leitura deleite. Exercícios de aplicação.
2A	04	Bases do Estruturalismo Linguístico: dicotomias saussureanas. O signo linguístico: conceito e características.	Dinâmica de grupo. Aula expositiva.
2B	04	Bases do Estruturalismo Linguístico: dicotomias saussureanas. O signo linguístico: conceito e características.	Leitura deleite. Retomada do encontro anterior. Exercícios de aplicação.
3A	04	Fundamentos de Fonética e Fonologia do Português para alfabetização: aparelho fonador; elementos prosódicos;	Dinâmica de grupo. Aula Expositiva. Prática com ferramentas online.
3B	04	Segmentos consonantais: conceito, modo e lugar de articulação.	Leitura deleite. Aula Expositiva.
4A	04	Segmentos vocálicos: classificação; semivogais, ditongos e tritongos. Alfabeto Fonético Internacional Transcrição fonética.	Dinâmica de grupo. Aula expositiva. Discussão.
4B	04	Exercícios de aplicação.	Trabalho em grupo.
5A	04	Consciência Fonológica Relação entre fonemas e grafemas no português.	Leitura e discussão do Capítulo 3 de Morais (2012)

Quadro 11 – Cronograma de atividades (continuação)

Ordem de encontros	CH	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ PROCEDIMENTOS
5B	04	Consciência Fonológica Relação entre fonemas e grafemas no português.	Produção de material didático para o desenvolvimento da consciência fonológica.
6A	04	Fundamentos de Sociolinguística: conceitos, origem; Fatores de variação.	Dinâmica de Grupo Leitura e discussão do Capítulo 2 (BAGNO, 2007)
6B	04	Fundamentos de Sociolinguística: conceitos, origem; Fatores de variação.	Dinâmica em grupo. Trabalho em equipes.
7A	04	Variação linguística e ensino da língua materna.	Leitura deleite. Leitura e discussão do capítulo 3 (BORTONI-RICARDO, 2004)
7B	04	A Sociolinguística em Sala de Aula	Trabalho de campo (em duplas)
8A	04	Pesquisa Sociolinguística	Seminário de apresentação de resultados.
8B	04	Alfabetização e Letramento	<i>Brainstorm</i> para levantamento de conhecimentos prévios. Leitura e Discussão (KLEIMAN, 2005)
9A	04	Alfabetização e letramento	Organização de exposição de Seminários com práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula. Partilha de experiências bem-sucedidas.



Quadro 21 – Cronograma de atividades (continuação)

Ordem de encontros	CH	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ PROCEDIMENTOS
9B	04	Alfabetização e letramento	Partilha de experiências bem sucedidas.
10A	04	Oralidade e Letramento	Dinâmica em grupos. Mesa Redonda para discussão da prática docente. Leitura e discussão do capítulo 1 (MARCUSCHI, 2001 )
10B	04	Oralidade e Letramento	Leitura deleite. Elaboração de sequência didática (em duplas)
11A	04	Oralidade e Letramento	Socialização das Sequências didáticas.
11B	04	Leitura: conceitos e concepções	<i>Brainstorm</i> para levantamento de conhecimentos prévios.
12A	04	Estratégias de leitura, segundo Solé (1998)	Dinâmica em grupo. Leitura e discussão do Capítulo 4 (SOLE, 1998)
12B	04	Estratégias de leitura, segundo Solé (1998)	Análise de material didático com base nas estratégias estudadas.
13A	04	Gêneros textuais e tipologias textuais	Estudo do capítulo 1 (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)
13B		Gêneros textuais e tipologias textuais	Oficinas para produção de material didático.

Quadro 21 – Cronograma de atividades (conclusão)

Ordem de encontros	CH	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ PROCEDIMENTOS
14A	04	Aquisição da escrita: introdução às principais concepções	Aula expositiva.
14B	04	Aquisição da escrita: introdução às principais concepções	Apresentação de seminário.
15A	04	Encerramento do curso	Simpósio com a participação de professores alfabetizadores das para redes particular e estadual. Oficinas de produção de material didático.
15B	04	Encerramento do curso	Simpósio com a participação de professores alfabetizadores das para redes particular e estadual. Oficinas de produção de material didático.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. *et al.* **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e trabalho com o texto.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BASSO, F. P. **Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita.** Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, M. **Guia prático do Alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2010.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização. Características do sistema gráfico português.** São Paulo: Contexto, 1992.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística.** São Paulo, Contexto, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp: MEC, 2005.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. Negligência com a Consciência Fonológica e o Princípio Alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os Doze Trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 31-43.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, a escola e a inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, M. B. da. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português.** Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, de caráter investigativo, é o resultado de uma profunda inquietação que trazemos desde a nossa atuação como professores alfabetizadores, e que ganhou forma e força no grupo de discussões do PROFLETRAS, precisamente no âmbito das Disciplinas introdutórias de Alfabetização e Letramento e Fonética e Fonologia em que encontramos respostas a muitos dos nossos porquês, no que se refere à importância da teorização da nossa prática docente.

Neste espaço formativo, um dos pontos marcantes foi a reflexão sobre o paradoxo denunciado por Bortoni-Ricardo (2006) no que tange ao processo formativo do professor alfabetizador, haja vista que, os Cursos de Pedagogia, mesmo sendo responsáveis pela formação dos docentes alfabetizadores, não contemplam nos seus currículos, disciplinas específicas de Linguística Descritiva, que dê suporte teórico e prático à docência nesse segmento educacional.

O resultado das análises dos componentes curriculares, das respostas dos questionários, como também dos testemunhos do grupo focal, aplicado com as professoras nos permitiram constatar que estas não possuem uma formação linguística prévia, devido à própria estruturação do Curso de Pedagogia que as formaram. Por conseguinte, faltam-lhes bases teóricas sólidas, no âmbito da ciência linguística, que lhes permitam atuar no processo de alfabetização na condição de especialistas, como postula Kleiman (2005), ao afirmar que esse processo se concretiza na sala de aula, mediado por um especialista, o professor, e que este deve ter amplos conhecimentos com vistas à realização de uma mediação que colabore efetivamente com a criança na fase de aquisição das habilidades de escrita e de leitura.

No que se refere ao livro didático, considerado por sua hegemonia histórica como um recurso relevante para a organização pedagógica, consideramos que seu aporte é de grande valor para a alfabetização na perspectiva do letramento, objetivo determinante do PNAIC. Entretanto, consideramos que, mesmo sendo este considerado apropriado, jamais conterà todos os recursos necessários para a atuação pedagógica de um professor em sala de aula. Por isso o docente deverá recorrer a outros recursos, disponibilizados pelo MEC, como: livros de literatura infantil, jogos de cognição e reflexão linguística e metalinguística, além dos materiais criados pelos alfabetizadores que podem complementar as atividades contidas no livro didático.

No que diz respeito aos Cadernos de Apoio, material destinado à formação docente no âmbito do PNAIC, é um material bem elaborado que oferece aos professores

múltiplos recursos pedagógicos que são de relevante importância para a prática docente em sala de aula e que trazem uma fundamentação teórica. No entanto, dado ao caráter continuado da formação do PNAIC, os conteúdos linguísticos abordados através dos artigos, contidos no caderno de apoio, não estão preocupados em introduzir conceitos básicos dos fundamentos da linguística que dão suporte ao trabalho com a linguagem, pressupondo que os professores já o possuem. Este é motivo de preocupação, porque grande parte dos professores leem, mas não compreendem as explicações trazidas no caderno de apoio, como podemos constatar nas análises em que alguns professores afirmam só entender os textos quando mediados pela orientadora de estudos. Desta forma, concluímos que grande parte dos professores não possuem os conhecimentos linguísticos necessários para entender os conteúdos teóricos implícitos no material didático do PNAIC.

Nesta perspectiva, propomos como solução a elaboração de um módulo (ou módulos) de estudos introdutórios de linguística teórica e aplicada que possa dar suporte à prática docente em sala de aula, contribuindo também para que os textos dos cadernos de apoio sejam melhor compreendidos pelos professores.

Nesse sentido, nos pareceu conveniente apresentarmos na Proposta de Intervenção, um Plano de Curso em teorias linguísticas, que introduza algumas temáticas, necessárias na atuação do professor alfabetizador, detectadas como deficitárias na pesquisa aqui realizada.

O curso terá carga horária de 120 horas e será apresentado à Secretaria de Educação do Município de Boa Ventura-PB com vistas à sua implementação junto aos professores alfabetizadores daquela localidade. Para isso contamos com o referencial teórico de autores que embasam as teorias que serão desenvolvidas, bem como os livros encontrados nas Bibliotecas do Município, pertencentes ao Programa PNBE Professor e “Explorando o ensino”, obras de valor teórico e pedagógico inestimável que já deveriam estar subsidiando os estudos dos docentes, mas que, infelizmente, ainda não têm chegado aos seus destinatários. Segundo nos informaram as professoras durante as discussões do grupo focal, elas nunca tiveram acesso a este material, nem nunca os buscaram junto ao órgão competente.

Para a concretização da intervenção já nos colocamos à disposição da Secretaria de Educação como também da orientadora de estudos do PNAIC, para a formação de um grupo de estudos linguísticos, composto por alfabetizadores do Município. O objetivo é trabalharmos os princípios do PNAIC, tendo por base o conhecimento das teorias científicas que suportam as diversas práticas pedagógicas da alfabetização, em detrimento de uma prática empírica das atividades propostas pelo Programa.

Confiantes de que estas contribuições aqui expostas possam favorecer a Equipe Gestora da Formação do PNAIC e, de modo especial aos alfabetizadores, esperamos seguir nesta linha de estudos, pois, como afirmamos no início destas considerações, o que nos move é um interesse pessoal pela temática e o desejo de contribuir com esses profissionais tão merecedores do nosso respeito e valorização, pelo trabalho árduo e pela dedicação dispensada à causa da alfabetização.



## REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional do Professor de Língua Estrangeira. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, v. 9, p. 9-19, 2006.

BASSO, F. P. **Consciência Fonológica**: relações entre oralidade e escrita. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento das regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 201-220, jan./jun. 2006.

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**. 2.º Ano. São Paulo: FTD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 10 de Mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Vol. 7. Brasília: MEC: SEF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC: SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC: SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília: MEC: SEB, 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Vamos Brincar de Construir as nossas e outras histórias**. Brasília: MEC: SEB, 2012e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Brasília: MEC: SEB, 2012f.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC: SEB, 2012g.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC: SEB, 2012h.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças**. Brasília: MEC: SEB, 2012i.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB Nº 4/2008. Dispõe orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2012j. Seção 1, p. 12.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fonológica**. São Paulo: Memnon, 2000.

CRUZ, M. C. S. Planejamento do ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC: SEB, 2012.

FARIA, E. M. B. Aquisição da linguagem. *In*: FARIA, E. M. B; ASSIS, M. C. (Orgs.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FERRANTE, C. **Aquisição Fonológica em crianças de 3 a 8 anos de classe sócio econômica alta**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2007.

- FERREIRO, E. *et. al.* **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. *In*: PACHECO, J. A. **Políticas de integração curricular**. (Org.). Porto: Porto Editora, 2000.
- FRANCHI, E. **Pedagogia de Alfabetizar Letrando**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano - I. *In*: GROSSI, E; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. São Paulo: Vozes. 1993.
- FREITAG, B. *et.al.* **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K.; MARSHALL, J. COLTHEART, M. (Eds.) **Surface dyslexia**: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum, 1985.
- GATTI, B. A. **Análise de políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.13, n.37, abr. 2008.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, abr. 1995.
- KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento?** não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp: MEC, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KUSIAK, S. M. Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. **Conferências...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewfile/265/106](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewfile/265/106)>. Acesso em 16 jun. 2014.
- LEAL, T. F; LIMA, J. M. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: MEC: SEB, 2012.
- MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.
- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.



MORGAN, D.(1997). **Focus group as qualitative research**: qualitative Research Methods Series. London: Sage Publications, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil** (2006). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2014.

POSSENTI, S. **Ensino da Língua**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2014. V.20, n. 120, p. 05-11.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zaher, 1978.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. S. Negligência com a Consciência Fonológica e o Princípio Alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os Doze Trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 31-43.

ROCHA, G; MARTINS, R. F. **Meta Avaliação da Alfabetização**: constituição de um *corpus* de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6620--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, a escola e a inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade**. Disponível em:<<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2003. V.9, n. 52, p. 1-7.

STREET, B.V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO *et al.* **Escala da Prova ABC**: leitura. Disponível em:  
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1435/escala-da-prova-abc---leitura/>>.  
Acesso em: 30 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA

## SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Boa Ventura – PB, 05 de Maio de 2014.

À Ilma. Secretária Municipal de Educação do município de Boa Ventura – PB.  
**SANDRA REGINA PEREIRA GONÇALO**

Eu, *Zuleide Pereira dos Santos Pinto*, professora da rede pública estadual da Paraíba e mestrandanda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, venho pelo presente, solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação, para realizar pesquisa com *professores alfabetizadores* do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) das Escolas Maria Baraúna e Aderson Henriques Chaves, para o trabalho de pesquisa intitula **A Formação do Professor Alfabetizador: competências e habilidades nas práticas de Alfabetização e do Letramento**, sob a orientação da Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira, cujo objetivo é investigar os fatores que viabilizam a formação do professor alfabetizador face à proposta do PNAIC, especificamente, os dois primeiros eixos de atuação: a formação continuada dos professores alfabetizadores e os materiais didáticos e pedagógicos utilizados na execução do programa, em especial o livro didático do PNLD. Para coleta dos dados, faremos **aplicação de questionários e entrevista em grupo (grupo focal)**.  
Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Zuleide Pereira dos Santos Pinto

Pesquisadora

**Contato**

Telefone: (83) 86475398

E-mail: [zuleidepsantos@hotmail.com](mailto:zuleidepsantos@hotmail.com)



## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor(a),

Esta pesquisa é direcionada aos *professores alfabetizadores* do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e está sendo desenvolvida pela Profa. Zuleide Pereira dos Santos Pinto, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, sob a orientação da Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

O objetivo deste estudo é investigar os fatores que viabilizam a formação do professor alfabetizador face à proposta do PNAIC, especificamente, os dois primeiros eixos de atuação: a formação continuada dos professores alfabetizadores e os materiais didáticos e pedagógicos utilizados na execução do programa, em especial o livro didático do PNL D, visando contribuir com os conceitos e teorias já dialeticamente articulados no âmbito da ciência linguística, corroborando para o redimensionamento desses conceitos numa abordagem pragmática do ensino de alfabetização e letramento das crianças de até 8 anos de idade.

Desta forma, solicitamos a sua colaboração no sentido de **participar desta pesquisa em si, através da concessão de entrevista em grupo (grupo focal) e preenchimento de questionários**. Sua participação é muito importante, pois, o professor, mesmo não sendo o único elemento envolvido no processo, é indubitavelmente, peça fundamental, pois atua como mediador do ensino/aprendizagem.

Informamos que os resultados obtidos com este estudo serão divulgados em forma de dissertação, podendo ser apresentados em órgãos de divulgação científica, bem como publicados através da mídia impressa. Por ocasião da publicação dos resultados, **o seu nome será mantido em absoluto sigilo**. Informamos também que essa pesquisa não oferece nenhum tipo de risco, dano físico, nem mesmo causará algum constrangimento moral e ético ao participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Asseguramos que **toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores**. Garantimos que todo material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Asseguramos também que a participação na pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo, bem como não acarretará nenhum tipo de despesa material ou financeira por conta da participação na pesquisa.

A pesquisa será desenvolvido pela manhã, na própria escola, nos dias e horários das aulas, de modo que não venha interferir nas aulas do Ensino Regular.

Eu, \_\_\_\_\_, estou  
ciente do exposto acima e participarei da pesquisa intitulada: **Abordagem crítico-analítica  
da atuação do PNAIC na perspectiva da Alfabetização e do Letramento.**

---

Assinatura do Professor Alfabetizador

### **Contato**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora.

Endereço Residencial: Rua Raimundo Figueiredo Soares, 15

Bairro Centro, CEP. 58993-000 Boa Ventura - PB

Telefone: (83) 86475398

Atenciosamente,

---

**Zuleide Pereira dos Santos Pinto**  
- Pesquisadora Responsável -

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES****QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES ALFABETIZADORES DO  
PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

1. Há quanto tempo atua como professor alfabetizador?  
 ) meses  
 ) 1 a 5 anos  
 ) 5 a 10 anos  
 ) superior a 10 anos
  
2. Possui formação inicial de nível:  
 ) Médio (Pedagógico, LOGOS) Outros: \_\_\_\_\_  
 ) Superior incompleto  
 ) Superior completo. Licenciatura em Pedagogia  
 ) Superior completo. Outras licenciaturas  
 ) Pós-Graduação (Especialização). Em quê? \_\_\_\_\_
  
3. Qual é o seu entendimento acerca dos fenômenos da Alfabetização e do Letramento, amplamente discutidos no âmbito do PNAIC?
  
4. De acordo com o Manual do PNAIC, “é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos como o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar.” (BRASIL, 2012a p.20). Você se identifica com esse perfil do profissional almejado pelos idealizadores do programa? Explique.
  
5. O curso de formação continuada proposto pelo PNAIC, disponibiliza para os cursistas, dentre outros materiais, os Cadernos de Apoio, que trazem conteúdos, relatos de experiências, e propostas didático-metodológicas para aplicação em sala de aula. Você sentiu dificuldades quanto à compreensão/apreensão do conteúdo do material? Justifique sua resposta.



6. A Formação continuada do professor é tida como eixo prioritário do PNAIC, pois, acredita-se que esse profissional é “a figura central e determinante no processo de alfabetização.” (BRASIL, 2012a, p. 23) De que forma ela tem contribuído para a sua prática docente?
7. Outro eixo considerado prioritário para a eficácia do programa são os materiais didáticos e pedagógicos. Sabemos que o PNAIC não apresenta um livro didático específico para o aluno. Você considera que os livros utilizados, distribuídos pelo PNLD, atendem à ideologia de alfabetizar letrando, proposta pelo pacto?
- ( ) Sim. Justifique sua resposta.
- ( ) Não. Justifique sua resposta.
- ( ) Parcialmente. Justifique sua resposta.
8. O que você entende por práticas de letramento. Cite alguns exemplos de atividades dessa natureza utilizadas no seu dia a dia em sala de aula?
9. Os estudos de Cagliari (2009) e Bortoni-Ricardo (2013) apontam que a consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator de dificuldade para a aquisição da escrita e de leitura entre os iniciantes. Aplicamos aqui o conceito de consciência fonológica postulado por Stampa (2009, p. 14), citado por Bortoni-Ricardo (2013): “processo onde a criança toma consciência dos sons fala.” Que atividades você desenvolve com seus alunos para o desenvolvimento dessa consciência?
10. De que forma você tem utilizado os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC nas suas aulas?

Obrigada pela sua participação!

## **APÊNDICE D – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL**

1. A formação do PNAIC teve início em 2013. Antes do início dos encontros formativos, vocês conheciam esta nova concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento?
2. Quais os maiores desafios enfrentados pelos alfabetizadores a partir da implementação da formação continuada do Pacto?
3. Com relação aos materiais do PNBE Professor e da Coleção “Explorando o Ensino”, que objetivam aproximar os docentes dos recentes trabalhos em sua área de atuação, com vistas ao aprofundamento teórico, como vocês têm recebido e trabalhado com esse recurso?
4. Quando vocês estudam os conteúdos da formação continuada ofertada pelo PNAIC, conseguem estabelecer uma conexão entre estes com os estudos iniciais, nas universidades ou curso do nível médio?
5. Com relação ao estudo dos cadernos de apoio dedicados à área de linguagem, vocês sentiram algum tipo de dificuldade quanto à compreensão leitura desse material?

**Zuleide Pereira dos Santos Pinto**

Pesquisadora

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (II)  
FACULDADES EVANGÉLICAS CRISTO REI**

**PRONEX – INTRODUÇÃO AOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS  
MATRIZ DE DISCIPLINAS POR CURSO**

PRONEX - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		PRONEX - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA		PRONEX - PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	
<b>1º CURSO</b>		<b>2º CURSO</b>		<b>3º CURSO</b>	
<b>EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b>		<b>CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO</b>		<b>GESTÃO E AVALIAÇÃO</b>	
DISCIPLINA		DISCIPLINA		DISCIPLINA	
Educação e Antropologia Cultural		Didática		Gestão Educacional I - Principais Concepções e Aspectos	
Filosofia da Educação		Psicologia da Educação		Avaliação da Aprendizagem	
História da Educação		Planejamento e Políticas Educaionais		Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	
Metodologia do Trabalho Científico		Teorias da Educação: Fundamentos e Concepções Teóricas		Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização e do Letramento	
Sociologia da Educação		Teoria do Currículo		Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Infantil	
Leitura e Produção Textual		Literatura Infantil Juvenil		Noções Fundamentais de Direito e Cidadania	
Arte e Educação		Fundamentos da Psicopedagogia		Pesquisa e Prática Educativa I: Metodologia da Pesquisa Científica	
<b>4º CURSO</b>		<b>5º CURSO</b>		<b>6º CURSO</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b>		<b>DIFERENTES AMBIENTES DE APRENDIZAGEM</b>		<b>GÊNERO E MEIO AMBIENTE</b>	
DISCIPLINA		DISCIPLINA		DISCIPLINA	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Artes		Educação Especial e Inclusiva		Matemática e Estatística Aplicada a Educação	
Tecnologia, Códigos e Linguagem aplicados à Educação		Educação em Diferentes Ambientes de Aprendizagem		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da História e da Geografia	
Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática		Educação e Meio Ambiente	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino das Ciências Naturais		Gênero e Diversidade na Escola	
Gestão Educacional II - Concepções e Fundamentos do PPP		Fundamentos da Educação a Distância		Corpo, Movimento e Ludicidade	
Ética e Educação		Educação a Multicultura		Pesquisa e Prática Educativa II: Introdução a Pesquisa educacional	
História e Cultura Indígena e Afro- Brasileira		Linguagem Brasileira de Sinais			

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (12)**  
**FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS**



FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 MATRIZ CURRICULAR

1º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Língua Portuguesa	03
Matemática	03
Ciências Naturais	02
História	02
Geografia	02
Metodologia Científica	03
Antropologia Cultural	03

2º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Psicologia da Educação I - Infância e Adolescência.	03
Didática Geral	03
História da Educação I	03
Filosofia da Educação	03
Sociologia da Educação	03
Educação, Linguagens e Tecnologias	02
Práticas Pedagógicas I – Visitas as Instituições Educacionais e Culturais	03

3º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Psicologia da Educação II – Ensino e Aprendizagem	03
Avaliação da Aprendizagem	03
História da Educação II	03
Legislação de Ensino	03
Epistemologia da Pedagogia	03
Linguística	02
Práticas Pedagógicas II – Ações Educativas em Espaços Não-Escolares	03



**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (12)  
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS (Continuação)**



4º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Formação Pessoal e Social na Educação Infantil	03
Práticas de Artes Visuais na Educação Infantil	03
Práticas da Música e do Movimento na Educação Infantil	03
Práticas da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	03
Práticas da Matemática na Educação Infantil	03
Práticas dos Conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na Educação Infantil	03
Práticas Pedagógicas III – Educação Infantil	02

5º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Estatística Aplicada à Educação	03
Planejamento Educacional	03
Gestão e Coordenação em Educação	04
Literatura Infantil	03
ELETIVA	02
Alfabetização e Letramento	03
Práticas Pedagógicas IV – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02

6º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Fundamentos e Ensino da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Fundamentos e Ensino da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Fundamentos e Ensino da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Fundamentos e Ensino da História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
ELETIVA	02
Pesquisa em Educação	03

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (12)  
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS (Continuação)**



7º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	04
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	04
Fundamentos e Metodologia da Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Fundamentos e Metodologia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	03
Currículos e Programas	03
TCC – Monografia I	02

8º PERÍODO	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
Fundamentos da Psicopedagogia	03
Educação Étnico-Racial	02
LIBRAS	02
TCC – Monografia II	01
Políticas Públicas Educacionais	03
Educação e Saúde	02

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3.400 horas</b>
----------------------------	--------------------

**ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ**

14/09/2015

MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA – PORTARIA 664/2007

21st February 2010

**MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA –**  
**PORTARIA 664/2007**

**1º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Língua Portuguesa	60	45		15
Ética e Cidadania	60	36	14	10
Metodologia do Trabalho Científico	60	36	4	20
Fund. Históricos e Filosóficos da Educação	90	45		45
Fundamentos Sociológicos	90	45	5	40
Psicologia do Desenvolvimento	60	45	5	10
Estudo Orientado I	60	18	42	
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>			

**2º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Estatística Aplicada a Educação	60	45		15
Pesquisa e Prática em Educação I	60	18	42	
Planejamento Educacional	60	45	5	10
Projetos Pedagógicos	60	45	5	10
Políticas Públicas e Org. da Ed. Brasileira	60	45	5	10
Educação e Trabalho	60	45		15
Estudo Orientado II	60	18	42	
Seminário Temático I	45	18	2	25
<b>TOTAL</b>	<b>465</b>			

**3º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Teoria e Organização Curricular	60	36	4	20
Avaliação Educacional	60	36	4	20
Gestão Educacional Empresarial	90	54	11	25
Coordenação/ Supervisão Pedagógica	60	36	9	15
Pesquisa e Prática em Educação II	60	18	42	
Ed. e Tec. da Informação e Comunicação	60	36		24
Psicologia Institucional	60	36		24
Seminário Temático II	45	18		27
<b>TOTAL</b>	<b>495</b>			

**4º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Ed. e Mov. Sociais - Multiculturalismo	60	36	4	20

**ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (Continuação)**

11/03/2015

MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA – PORTARIA 654/2007

Educação no Campo	60	45	10	5
Educação Urbana	60	45	5	10
Educação Indígena	60	45	5	10
Didática Aplicada a Educação Básica	90	63	14	13
Estágio Supervisionado I	75	18	57	
<b>TOTAL</b>	<b>405</b>			

**5º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Psicologia da Aprendizagem	60	45	5	10
Educação Especial	60	45	15	
Educação de Jovens e Adultos	45	27	10	8
Literatura Infanto-juvenil	60	36	4	20
Educação Infantil	60	36	7	17
Métodos e Técnicas de Alfabetização	60	36	4	20
Arte e Educação	60	36	4	20
Estágio Supervisionado II	75	18	57	
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>			

**6º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Leitura e Produção textual	90	63	17	10
Met. do Ens. da Língua Portuguesa	75	54	21	
Fundamentos da Matemática Elementar	90	63		27
Metodologia do Ensino da Matemática	75	54	21	
Seminário Temático III	45	27		18
Estágio Supervisionado III	75	18	57	
<b>TOTAL</b>	<b>450</b>			

**7º Período**

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CH Teórica	Atividades Práticas	Estudo Dirigido
Ensino de História e Geografia	75	54		21
Met. do Ensino de História e Geografia	75	45	30	
Ensino das Ciências	75	54		21
Metodologia do Ensino de Ciências	75	45	30	
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	60	45		15
Estágio Supervisionado IV	75	18	57	
Seminário Temático IV	45	18	2	25
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>			



**ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I3)  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (Continuação)**

14/09/2015	MATRIZ CURRICULAR DE PEDAGOGIA – PORTARIA 664/2007	
Semi-presencial	650h	
Atividades Práticas	679h	
Aulas Teóricas	1926h	
<b>TOTAL</b>	<b>3.255</b>	
<b>DIAS LETIVOS</b>		
Sábados	46 Encontros	116 dias letivos
Intensivo Janeiro/Julho	16 Encontros	41 dias letivos
Atividades Práticas	194h = 21 Encontros	55 dias letivos
	OU 194h / 3.5h	= 55 dias letivos
<b>TOTAL DE DIAS LETIVOS: 214</b>		
<b>HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:</b>		
	MANHÃ	7h às 12h
	TARDE	13h às 17h 30min
Postado há 21st February 2010 por Equipe UVA/Limoeiro-PE		
<input type="button" value="Adicionar um comentário"/>		
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Digite seu comentário...</p> <p>Comentar como: <span style="border: 1px solid #ccc; padding: 2px;">Delcídes Brasi</span> <input type="button" value="Sair"/></p> <p><input type="button" value="Publicar"/> <input type="button" value="Visualizar"/> <input type="button" value="Notifique-me"/></p> </div>		



**ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I5)**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**Universidade Estadual da Paraíba - Centro de Educação- Campus I**  
**Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura**  
 Resolução de Aprovação do Projeto Pedagógico UEPB/CONSEPE/35/99  
 Carga horária alterada de 33h para 40h conforme  
 RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/031/2008  
 Substitui o TAO pelo TCC conforme RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/032/2009  
**COMPOSIÇÃO CURRICULAR - Seriado Semestral**

**-TURNO DIURNO**

<b>I SEMESTRE - 480 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211101	Filosofia da Educação I	80	Básico
211102	Sociologia da Educação I	80	Básico
211103	História da Educação I	80	Básico
211104	Antropologia da Educação	80	Básico
211105	Metodologia Científica	80	Complementar
211106	Biologia e Educação	80	Básico

<b>II SEMESTRE - 480 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211201	Filosofia da Educação II	40	Básico
211202	Sociologia da Educação II	40	Básico
211203	História da Educação II	80	Básico
211204	Psicologia da Educação	80	Básico
211205	Epistemologia da Educação	40	Básico
211206	Leitura e Elaboração de texto - LET	80	Básico
211207	Educação Especial I	80	Básico
211208	Ética e Educação	40	Básico

<b>III SEMESTRE - 520 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211301	Currículo	120	Básico
211302	Didática	120	Básico
211303	Política e Gestão Educacional I	80	Complementar
211304	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	Básico
211305	Planejamento e Avaliação Educacional I	80	Complementar
211306	Estágio supervisionado I	40	Básico

<b>IV SEMESTRE - 520 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211401	Pesquisa em Educação	80	Complementar
211402	Política e Gestão Educacional II	40	Complementar
211403	Educação e Tecnologias	80	Complementar
211404	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	Básico
211405	Planejamento e Avaliação Educacional II	40	Complementar
211406	Educação e Trabalho	80	Complementar
211407	Educação Especial II	40	Básico
211408	Estágio supervisionado II	80	Básico



**ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (I5)  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (Continuação)**

<b>V SEMESTRE - 520 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211501	Educação Infantil I	80	Básico
211502	Psicolinguística	80	Básico
211503	Psicométrica	80	Básico
211504	Psicopedagogia	80	Básico
211505	Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	40	Básico
211506	Conteúdo e Metodologia do ensino da Arte	120	Básico
211507	Estágio supervisionado III	40	Básico

<b>VI SEMESTRE - 520 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211601	Educação Infantil II	80	Básico
211602	Estágio supervisionado IV	80	Básico
211603	Educação de Jovens e Adultos	80	Básico
211604	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	Básico
211605	Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	120	Básico
211606	Diversidade, Inclusão Social e Educação	80	Básico
-	Eletiva	40	Eletivo

<b>VII SEMESTRE - 520 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211701	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	120	Básico
211702	Conteúdo e Metodologia do Ensino da História	120	Básico
211703	Concepção e Metodologia da Alfabetização	120	Básico
211704	Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40	Básico
211705	Estágio supervisionado V	80	Básico
211706	TCC	-	Básico
-	Eletiva	40	Eletivo

<b>VIII SEMESTRE - 360 HORAS</b>			
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H.</b>	<b>Conteúdo</b>
211801	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Geografia	120	Básico
211802	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	120	Básico
211803	Estágio supervisionado V	80	Básico
211805	TCC	-	Básico
-	Eletiva	40	Eletivo

<b>Atividades Eletivas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CH</b>
211001	Informática e Educação	40
211002	Educação a Distância	40
211003	Softwares Educativos e Aprendizagem	40
211004	A Infância e suas Múltiplas Linguagens	40
211005	Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	40
211006	A Prática Pedagógica na Educação Infantil	40
211007	Políticas Públicas no Cont. da Ed. Infantil	40
211008	Seminários em Políticas Públicas e Prática Educativa	40
211009	Pesquisas em Políticas Públicas e Prática Educativa	40
211010	Educação do Campo	40
211011	Projeto Político Pedagógico	40
211012	Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	40
211013	Identidade e Saberes Docentes	40



**ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA (16)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UEPB)**

**FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA - DIURNO - GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS**

	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO
<b>A</b>	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA 4	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I 4	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II 4	POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA 5	EDUCAÇÃO CULTURAL E DIVERSIDADE 4	FUND. E METOD. DO ENSINO DE CIÊNCIAS 4	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS II 4	FUND. E METOD. DA EDUCAÇÃO II 4	RECURSOS EM EDUCAÇÃO II 4
<b>B</b>	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA 4	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I 4	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II 4	CURRÍCULO E ESCOLA 4	FUND. E METOD. DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 4	ÉTICA E EDUCAÇÃO 4	FUND. E METOD. DO ENSINO DE HISTÓRIA 4	Área de aprofundamento 4	Área de aprofundamento 4
<b>C</b>	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I 4	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II 4	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III 4	DIDÁTICA 4	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 4	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS I 4	FUND. E METOD. DO ENSINO DE ESPANHOL 4	Área de aprofundamento 4	Área de aprofundamento 4
<b>D</b>	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 4	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 4	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II 4	FUND. E METOD. DA EDUCAÇÃO INFANTIL II 6	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 4	EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAG. FREIREANA 4	RECURSOS EM EDUCAÇÃO I 4	Área de aprofundamento 4	Área de aprofundamento 4
<b>E</b>	METODOLOGIA CIENTÍFICA 4	INICIAÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 4	FUND. E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL I 6	EDUCAÇÃO INCLUSIVA 4	TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO 4	FUND. E METOD. DO ENSINO DA MATEMÁTICA 4	Área de aprofundamento 4	ESTÁGIO SUPERVISADO AOS NÍVEIS 10.....F4 10	
<b>F</b>	COGNIÇÃO, LINGÜÍSTICA E PRONÚNCIA 4	TEORIA DA EDUCAÇÃO 4			ARTE E EDUCAÇÃO 4	Área de aprofundamento 4			
	20 300	20 300	20 300	18 270	19 285	30 450	20 300	30 450	10 150
<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>LEGENDA</b>					<b>INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM PERÍODOS LETIVOS</b>			
<b>CR</b>	<b>PR - PRÉ-REQUISITO</b>					Total de Horas: 3.210			
<b>PR</b>	<b>CR- CREDITOS</b>					Total de Créditos: 214			
						Tempo Mínimo: 10 Períodos			
						Tempo Máximo: 15 Períodos			

\* As Atividades do Núcleo de Estudos Integradores serão realizadas do 1º ao 9º período letivo **CR 07**