

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PNAIC E IMPLICAÇÕES
METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:
UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

PATRICIA MARIA GUARNIERI RAMOS

**PIRACICABA, SP
2017**

PATRICIA MARIA GUARNIERI RAMOS

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PNAIC E IMPLICAÇÕES
METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA:
UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha

**PIRACICABA, SP
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

R175c	<p>Ramos, Patricia Maria Guarnieri</p> <p>A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita : um estudo a partir da psicologia histórico-cultural / Patricia Maria Guarnieri Ramos. – 2017.</p> <p>149 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Ensino - Escrita. 2. Psicologia – História Cultural. 3. Políticas Públicas – Alfabetização. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Título.</p> <p>CDU – 371.2</p>
-------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha – Orientadora

Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências Humanas

Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti

Universidade Estadual de Paulista – Unesp (Marília)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Bacellar Monteiro

Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências Humanas

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq- Brasil

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Fábio Henrique Ramos, pela confiança e incentivo, pela paciência e cuidado constantes. Confiança que foi incondicional, presente mesmo quando nem eu podia reconhecê-la. Agradeço e dedico a você este resultado!

Ao meu filho, Emanuel Guarnieri Ramos, pelos momentos em que conseguiu ser generoso e compreensivo comigo, quando priorizei os estudos, o trabalho e as participações em eventos acadêmicos.

Aos meus pais, que do lugar da simplicidade de uma vida toda dedicada à produção da vida *na e pela* terra - e de tirar dela nosso sustento - puderam me confiar a oportunidade da formação acadêmica. Grata eternamente!

À minha orientadora, Anna Maria Lunardi Padilha, que me proporcionou todas as condições subjetivas e objetivas para o caminho e conclusão deste trabalho. Uma confiança além de qualquer formalidade de uma relação aluna-professora.

À amiga fiel de todas as horas, Giuliana Ferreira, pela constante presença de quem vive a relação da amizade com prioridade.

Aos colegas Gabriela Pereira Xavier Polon, Marcelo Martins Rezende, César Augusto Rodrigues, Márcia Cristina Américo, Viviane Luiz e Marcos Nogueira de Lima, pela caminhada coletiva que assumimos em nossos estudos e pesquisas na batalha pela escola pública e pelo ensino de qualidade para todos.

Aos professores alfabetizadores e alunos com quem convivi e que me abriram os olhos para o quanto se faz essencial para a humanidade do homem o domínio da linguagem escrita.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, que se fez imprescindível para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos professores e funcionários do PPGE-Unimep, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização do Mestrado em Educação e desta dissertação.

RESUMO

A pesquisa de que resultou esta dissertação de mestrado tem como tema o ensino da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, como problema, o processo de desmetodização desse ensino a partir da entrada da concepção construtivista como base para os documentos oficiais e políticas públicas para a alfabetização. Toma como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa criado pelo governo federal em 2012 em parceria com os estados e municípios com o objetivo declarado de formar professores alfabetizadores com a finalidade de atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Como objetivo, analisa a concepção de desenvolvimento humano, de linguagem, de linguagem escrita e as implicações metodológicas presentes no caderno de apresentação e nos cadernos de formação de professores correspondentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. Como método de investigação, assume o materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e os referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com fundamentação na filosofia marxiana. Igualmente, apoia-se na obra de Maria do Rosário Mortatti, que estuda a história da alfabetização no Brasil e que propõe o enfrentamento das dificuldades por que passam as crianças e os professores no processo de alfabetização no Brasil. Nesses fundamentos, encontra-se a intersecção teórico-metodológica que aponta para a defesa da escola pública e o ensino de qualidade para a classe trabalhadora. A dissertação assume os conceitos da Psicologia de Vigotski, tais como o caráter histórico e social do desenvolvimento e o processo de ensino e de aprendizado como necessário e determinante para o desenvolvimento das funções psíquicas culturais. A linguagem é entendida como função psicológica superior, que age em interfuncionalidade com as demais funções: o pensamento, a atenção, a memória, a percepção e o raciocínio lógico, não servindo apenas à adaptação do indivíduo ao seu meio, como sugere Piaget. É instrumento de transformação do homem e de sua cultura. Transformação fundamental no princípio marxista: o homem transforma a natureza e dialeticamente se transforma. Como metodologia para a análise do PNAIC, utilizou-se a configuração textual, uma ferramenta desenvolvida por Mortatti (2000). Como resultado, a pesquisa identifica que o PNAIC mantém o construtivismo de Jean Piaget como base epistemológica para o ensino da linguagem escrita, assumindo o desenvolvimento humano como interação entre o sujeito e o meio e, inspirado fortemente no modelo biológico, considerando que sejam as estruturas cognitivas as que favorecem e possibilitam o aprendizado em níveis cada vez mais complexos. A linguagem é explicada como função de comunicação entre indivíduo e seu meio, estando ausente a noção de que ela é constitutiva do psiquismo e que contribui decisivamente para o desenvolvimento do pensamento humano em suas formas superiores. Assumo, portanto, que, para o ensino da linguagem escrita, faz-se necessária a definição do conteúdo e da forma com vistas aos destinatários; um caminho coerente com a visão de mundo e de práxis revolucionária. A contribuição deste estudo soma-se às análises de interlocutores que vêm, desde o final do século XX, denunciando a hegemonia da concepção construtivista e o quanto esta colabora com a manutenção do não ensino efetivo da linguagem escrita aos alunos da escola pública no Brasil.

Palavras-chave: Ensino da leitura e da escrita. PNAIC. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The theme of this research is the teaching of written language in the initial grades of elementary school and, its problem is the process of de-methodizing of this teaching with the entry of the constructivist conception as a basis for official documents and public policies for literacy. It takes as object of study the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), a program created by the federal government in 2012 in partnership with the states and municipalities with the declared objective of training literacy teachers in order to achieve the goal of alphabetize all students up to the 3rd year of elementary school. As a goal, this research analyzes the conceptions of human development, language, written language and the methodological implications in the presentation notebook and in the training books of teachers corresponding to the 3rd year of elementary school of PNAIC. As a method of investigation, it assumes the historical and dialectical materialism of Karl Marx (1818-1883) and Friedrich Engels (1820-1895). It admits also the theoretical-methodological references of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, both with the same foundation in Marxian philosophy. It is also supported by the work of Maria do Rosário Mortatti on the history of literacy in Brazil and its critical discussions, since it proposes to confront the difficulties that our children and the teachers are experiencing in the literacy process. In these foundations, there is the theoretical-methodological intersection that points to the defense of the public school and the teaching of quality for the working class. As a methodology for the analysis of the PNAIC, it was used the textual configuration, a tool developed by Mortatti (2000) and that has contributed to the conquest of the autonomy of the field of the history of literacy in Brazil. As a result, the research identifies that the PNAIC maintains the constructivism of Jean Piaget as an epistemological basis for the teaching of written language. In this way, human development is assumed as the interaction between the subject and the environment and, strongly inspired by the biological model, admits that it is the cognitive structures that favor and enable learning at increasingly complex levels. Language is explained as a function of communication between individual and his environment, absent the notion that it is constitutive of the psyche and that contributes decisively to the development of human thought in its higher forms. The dissertation assumes the concepts of Vygotsky's Psychology, such as the historical and social character of development and the process of teaching and learning as necessary and determinant for the development of cultural psychic functions. Language is thus a superior psychological function that acts in interoperability with the other functions: thought, attention, memory, perception and logical reasoning, not only serving the individual's adaptation to his environment, as suggested by Piaget. It is an instrument of transformation of man and his culture. Transformation indicated in the Marxist principle: man transforms nature and is dialectically transformed. It is assumed, therefore, that, for the teaching of written language, it is necessary to define content and form with a view to the recipients, a path coherent with the worldview and revolutionary praxis. This research contributes to the analysis of interlocutors who come from the beginning of this century denouncing the hegemony of the constructivist conception and how much it collaborates with the maintenance of the effective teaching of the written language to the students of the public school in Brazil.

Keywords: Teaching of reading and writing. PNAIC. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy.

Refiro-me àqueles que, embora sofrendo diretamente os efeitos históricos e sociais do “fracasso escolar” e vendo frustrada a promessa de conquista de um mundo novo, continuam a buscar o aprendizado da leitura e da escrita como um direito de participação na produção da cultura e da linguagem, como um direito, enfim, de produção de sentido para o presente e o futuro.

Maria do Rosário Mortatti¹

¹ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora da Unesp/Conped, 2000, p. 304.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A autoria do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	75
Quadro 2 – Identificação da quantidade de horas para o curso de formação dos professores e a ementa proposta em cada unidade.....	80
Quadro 3 – Material do curso de formação de professores do PNAIC	81
Quadro 4 – Autores e referências do caderno sobre formação continuada e os referenciais bibliográficos	85
Quadro 5 – Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - PNAIC.....	89
Quadro 6– Unidade 1 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental</i>	91
Quadro 7 – Unidade 2 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico</i>	92
Quadro 8 – Unidade 3 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização</i>	94
Quadro 9 – Unidade 4 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>A criança que brinca, aprende?</i>	96
Quadro 10 – Unidade 5 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos</i>	97
Quadro 11 - Unidade 6 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Organização do trabalho pedagógico – projetos didáticos</i>	98
Quadro 12 – Unidade 7 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula</i>	100
Quadro 13 – Unidade 8 – Quadro de referências bibliográficas do texto <i>Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização</i>	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011).....	15
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões (Brasil, 2000/2010)	71
Tabela 3 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões (Brasil, 1992 – 2002)	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Destaque aos logos das instituições responsáveis pelo PNAIC	77
------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A trajetória da pesquisadora: tema e problema da pesquisa	11
1.2	Alfabetização no Brasil: o que dizem as estatísticas	13
1.3	O percurso da pesquisa: a construção do objeto de estudo e o caminho metodológico.....	16
2	A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA DO ROSÁRIO MORTATTI	27
2.1	Magda Soares: “alfabetizar letrando”	31
2.2	Anna Luiza B. Smolka: alfabetização como processo discursivo	33
2.3	João Wanderley Geraldi: o texto em sala de aula.....	34
2.4	O letramento	35
3	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM CULTURAL	39
3.1	A Psicologia de Vigotski: conceituações sobre a relação entre pensamento e linguagem	46
3.2	Aprendizagem e desenvolvimento: a defesa da educação escolar.....	52
3.3	Linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural: suas implicações metodológicas em alfabetização	54
4	O PNAIC: UMA NOVA POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO?	67
4.1	O que é o PNAIC: seu histórico e lugar nas políticas públicas para a alfabetização	68
4.2	Caderno de apresentação do PNAIC: o ciclo de alfabetização	75
4.3	O PNAIC: sua concepção de formação de professores.....	82
5	ANÁLISE DO MATERIAL IMPRESSO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO PNAIC: OPÇÕES TEMÁTICAS E REFERENCIAL TEÓRICO	88
5.1	Apresentação das seções <i>Aprofundando o tema</i> e <i>Compartilhando</i> das unidades de formação do 3º ano do PNAIC	89
5.1.1	<i>Unidade 1: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado</i>	89
5.1.2	<i>Unidade 2: Planejamento e organização da rotina na alfabetização</i>	91
5.1.3	<i>Unidade 3: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos</i>	93
5.1.4	<i>Unidade 4: Vamos brincar de reinventar histórias</i>	94
5.1.5	<i>Unidade 5: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas</i>	96
5.1.6	<i>Unidade 6: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</i>	98
5.1.7	<i>Unidade 7: A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades</i>	99
5.1.8	<i>Unidade 8: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade</i>	

<i>das aprendizagens no ciclo de alfabetização</i>	101
5.2 A concepção de ensino da linguagem escrita do PNAIC: “alfabetizar letrando”	103
5.3 O referencial teórico-metodológico do PNAIC	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	126
ANEXO A – CAPAS DO MATERIAL IMPRESSO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	136
APÊNDICE A– QUADRO DE AUTORES DA SEÇÃO <i>APROFUNDANDO O TEMA</i> DAS OITO UNIDADES DO 3º ANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PNAIC	139
APÊNDICE B– QUADRO DE RESUMOS DAS UNIDADES E OBJETIVOS DO PNAIC – ANO 3 UNIDADES 1 A 8	145

1 INTRODUÇÃO

“Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.
(LEONTIEV, 1978, p. 285)

1.1 A trajetória da pesquisadora: tema e problema da pesquisa

Como estudante do curso de Psicologia, tive a oportunidade de estagiar, no período entre agosto de 2001 e dezembro de 2003, junto à Secretaria de Educação do município de Piracicaba em três escolas de Educação Infantil, localizadas em bairros habitados por famílias de baixa renda, tomando contato com questões educacionais, a realidade da escola, seu cotidiano. A orientação teórica e metodológica desse estágio eram a Psicologia Social e a Psicologia Histórico-Cultural. As escolas de Educação Infantil eram conhecidas como creches e atendiam em período integral crianças de zero a seis anos; nesse momento, ainda não havia sido implantado o sistema de nove anos para o Ensino Fundamental, por isso, a Educação Infantil atendia crianças até os seis anos. O ensino da leitura e da escrita, em geral, era transmitido sistematicamente apenas às crianças de cinco e/ou seis anos que frequentavam a pré-escola – período escolar em que atuavam professores com formação inicial em Magistério² - modalidade normal em nível médio - e/ou Pedagogia. Os monitores, que assumiam as turmas de zero a quatro anos, em geral, não tinham formação específica em licenciatura e sua prática era pautada pelo “binômio cuidar-educar”, sem formação teórica mais adequada. A Educação Infantil do início do século XXI fundamentava-se, ainda, na sua faceta assistencialista mais genuína e se contrapõe às concepções pedagógicas que correspondem à intencionalidade de garantir às crianças o ensino de conteúdos escolares (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72).

Em 2003, continuei o estágio, mas em outras escolas de Educação Infantil; escolas menores com atendimento parcial em dois turnos, manhã e tarde. Todos os professores eram formados pela modalidade normal em nível médio (Magistério)

² Cf. SAVIANI (2009, p. 147-148): “O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação de ensino. Em decorrência, a lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício no magistério de 1º grau (HEM). [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau”.

com habilitação para pré-escola e estavam concluindo ou já tinham formação em Pedagogia. A experiência com esse grupo revela para mim uma maior intencionalidade do ensino da leitura e da escrita e melhor preparação com relação ao uso de métodos para alfabetizar.

Simultaneamente a essa experiência de estágio extracurricular, como estágio obrigatório de final de curso em Psicologia, atuei também em uma escola de Ensino Fundamental I, em Piracicaba. Trabalhei junto à equipe dirigente da escola, discutindo aspectos do processo de ensino, por exemplo, a alfabetização e outros conteúdos do currículo escolar. Nessa oportunidade, também me encontrei com questões sobre o ensino da língua escrita e suas experiências de fracasso, cujas justificativas recaíam sobre as condições precárias dos alunos e de seus familiares; pouco se questionando sobre as metodologias adotadas³.

Logo após terminar o curso de Psicologia, concluindo o estágio nessa escola, em 2004, iniciei a prática profissional na função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede particular de ensino em Piracicaba. Nessa nova experiência – como responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental I – voltei a me deparar com o ensino da leitura e da escrita e sua complexidade. O Instituto “Baronesa de Rezende” é uma escola quase centenária na cidade. É confessional, católica, pertencente à Fundação da Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição. Essa escola mantinha-se à margem de um discurso construtivista para o ensino da língua. As professoras que lá atuavam foram formadas, inicialmente, na modalidade normal em nível médio (Magistério) e, posteriormente, na Pedagogia. Com esse grupo de professoras, trabalhei por dez anos, direcionando as discussões, as orientações e as práticas pedagógicas para o processo de alfabetização, assumindo – a escola, eu e o grupo de professores – o método de ensino da leitura e da escrita analítico-sintético⁴. Tal experiência confirmava o crescente processo de desmetodização do ensino da leitura e da

³ Apoiados na obra de Newton Duarte (2001), realizávamos a crítica ao modelo construtivista de ensino, adotado nos documentos oficiais para a Educação Básica; por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴ Esse método de ensino da leitura e da escrita é típico do terceiro momento da história da alfabetização. Conforme os estudos de Mortatti (2000), ele representa uma mistura de método sintético e analítico. Tal modelo foi muito característico das várias cartilhas publicadas nesse período e que circulam até os dias de hoje. Os quatro momentos históricos da alfabetização no Brasil, descritos por Maria do Rosário Mortatti, serão abordados na segunda seção deste trabalho.

escrita e sua vinculação com a concepção construtivista, constatação já analisada por muitos autores e pesquisadores da área da Educação, entre eles: Mortatti (2000), Duarte (2001), Marsiglia (2011), Martins e Marsiglia (2015).

Em suma, minha trajetória profissional me colocou em contato com vários discursos e práticas sobre o ensino da linguagem escrita, por meio dos depoimentos de professores alfabetizadores com quem convivi, além de acompanhar os baixos resultados do domínio de leitura e escrita dos alunos.

Essa constatação - vivida como incômodo - direcionou-me para a elaboração de um projeto de mestrado com o objetivo de aprofundar os estudos sobre o ensino da linguagem escrita objetivando avançar nas discussões metodológicas em alfabetização, fundamentada na matriz da Psicologia Histórico-Cultural⁵.

Em 2015 ingressei no curso de mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, no núcleo de estudos e pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço escolar e Não Escolar, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha.

1.2 Alfabetização no Brasil: o que dizem as estatísticas

Como uma primeira aproximação do tema de estudo, procurei conhecer os índices estatísticos sobre o alfabetismo na última década no Brasil.

Sobre a análise dos dados do domínio da linguagem escrita, utilizei as referências do Inaf (Brasil, 2011). O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foi criado em 2001 pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro – ação social do Ibope. O relatório produzido por essa parceria (INAF, 2011) apresenta as

⁵ Psicologia Histórico-Cultural é a denominação que se dá aos estudos e obras dos autores soviéticos: Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979) e de seus discípulos, assim como autores contemporâneos estudiosos das obras desses autores. Cf. LURIA (2014), “Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. [...] Vigotski gostava de chamar este modo de estudo de psicologia ‘cultural’, ‘histórica’ ou ‘instrumental’. [...] ‘Instrumental’ se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento ‘histórico’ funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem”. Nota extraída da obra: LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 25-26. A edição que utilizo é a 13ª. A primeira versão em língua portuguesa dessa obra data de 1988.

análises e interpretações dos resultados mais recentes da mensuração dos níveis de alfabetismo da população brasileira⁶.

O histórico de produção de dados dessa instituição permitiu desenvolver indicadores de alfabetismo, transcritos a seguir, que descrevem as habilidades de leitura e escrita, assim como habilidades matemáticas; permitindo conhecer melhor a qualidade de domínio de leitura e escrita da população.

Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF, 2011, p. 5).

O Inaf constatou resultados positivos sobre a condição da população brasileira quanto à alfabetização, mas adverte também que não há avanços significativos quanto ao aumento no nível pleno.

Na Tabela 1, transcrevo esses dados.

⁶ Em maio de 2016, o Inaf publicou um novo indicador sobre o alfabetismo funcional, estabelecendo a relação entre alfabetismo e mundo do trabalho. Segundo esse mesmo relatório, produziu-se “uma série de análises a partir dos bancos de microdados consolidados de dez anos de pesquisas”. Nessa nova publicação, os níveis de classificação de alfabetismo são: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. O que promoveu essa nova classificação foi o acréscimo de um nível entre o Básico e o Pleno da versão de 2011. (INAF, 2016).

Tabela 1 - Evolução do indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011		
Bases	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002		
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%		
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%		
Básico	34%	36%	37%	28%	38%	46%	47%		
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%		
Analfabeto Rudimentar		Analfabetos funcionais	39%	39%70	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno		Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Adaptado de INAF, 2011.

Com os dados do Inaf, pode-se confirmar a real diminuição do analfabetismo, que, entre 2001 a 2011, cai pela metade, de 12% para 6%. Ao considerar o nível de alfabetismo Pleno, seu oposto, o índice permanece em 26%. Ou seja, em 10 anos não apresentou evolução. Os níveis intermediários, rudimentar e básico apresentam também evolução, sendo o básico com maior crescimento, chegando a 47% em 2011.

Os dados indicam que o aumento do acesso à escola permitiu inegável queda no número de analfabetos na população brasileira. Contudo, evidenciam também que a escolarização não tem garantido o proporcional aumento em outros níveis do alfabetismo.

No mesmo relatório, encontramos dados que relacionam os níveis de alfabetismo e escolaridade. Observa-se, por exemplo, que, das pessoas que cursaram o Ensino Fundamental II entre os anos de 2001-2002 e 2011, mantêm-se entre 27% e 26% de analfabetos funcionais (INAF, 2011). A razão entre escolaridade e domínio da linguagem escrita não tem apresentado ganhos proporcionais.

Por fim, o relatório conclui que o Brasil avançou nos níveis iniciais da alfabetização, porém, não fez progresso considerável nos níveis mais altos do alfabetismo, “condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos” (INAF, 2011, p. 23). Ainda segundo o documento, as políticas públicas

não podem, pela via do acesso à escola, perder-se no abandono da noção de qualidade da formação escolar.

Como também concluiu Maria do Rosário Longo Mortatti,

[...] não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças (2013, p. 21).

Diante de tais constatações, acredita-se ser de suma importância que esses dados sejam considerados dentro de uma perspectiva histórica e que suas determinações sejam apontadas e analisadas. O levantamento dessa problemática não nega os esforços e resultados em direção à construção de uma sociedade democrática com acesso de todos aos bens culturais, sociais, civis e econômicos. Contudo, aponta que uma sociedade capitalista de produção gera sistematicamente bolsões de populações marginais e marginalizadas dos bens materiais e culturais avançados, entre eles o domínio da linguagem escrita.

1.3 O percurso da pesquisa: a construção do objeto de estudo e o caminho metodológico

O método materialista histórico-dialético, adotado nesta pesquisa, postula o trabalho como categoria fundante que faz de cada homem um representante do gênero humano. Para Karl Marx⁷ – fundador desse modo de pensar - nós produzimos a realidade e somos por ela produzidos. O alicerce fundamental do método de Marx é que

⁷ Cf. PAULO NETO (2011, p. 16): “Karl Marx (1818-1883) inicia efetivamente sua trajetória teórica em 1841, aos 23 anos, ao receber o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Jena. Mas é entre 1843 e 1844, quando se confronta polemicamente com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar o seu perfil de pensador original [...]. É, porém, com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels (1820-1895) acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa”.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também como o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87 – grifos no original)⁸.

Bottomore (2001) explica que a expressão materialismo histórico é o núcleo científico e social da teoria marxista. Engels sempre fez questão de afirmar, escreve o autor, que Marx foi o criador do materialismo histórico – uma das grandes descobertas científicas de Marx, sendo a outra a teoria da mais-valia.

Em Saviani (2015), também encontramos tal afirmação sobre o materialismo histórico-dialético. Hegel foi o primeiro filósofo que sistematizou a lógica dialética, introduzindo a contradição como categoria do pensamento. Assim, ele teria elaborado a contradição como uma categoria explicativa de tudo que existe e essa foi a revolução proposta pelo filósofo, para o pensamento de sua época. Marx teria compreendido a riqueza desse modo de pensar, que abriu novos caminhos para o conhecimento que escapava aos modelos cartesianos e baconianos.⁹ Porém, criticou a limitação idealista da lógica hegeliana e propôs sua inversão, cunhando uma interpretação materialista. Essa inversão significa compreender que o ponto de partida para o conhecimento são “os indivíduos reais produzindo os meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens” (SAVIANI, 2015, p.28).

Paulo Netto (2011, p. 21) afirma que, nessa perspectiva metodológica, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal”. Superando a descrição da aparência do objeto, o método propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência; contudo, visa alcançar sua essência, isto é, sua estrutura e seu movimento de construção na realidade. É esse conhecimento teórico que garante a objetividade, pois a verificação de sua verdade se dá na prática social e histórica.

Segundo Gruppi (1996), a grande contribuição da teoria de Karl Marx é assumir que a sociedade e o Estado não podem ser concebidos por si, mas pelas

⁸ A primeira publicação da obra *A Ideologia Alemã* é publicada entre os anos de 1845-1846.

⁹ Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1658), segundo Chauí (1997), são filósofos identificados como precursores da Filosofia Moderna. Descartes inaugura o racionalismo moderno ao fazer do sujeito do conhecimento o fundamento de toda verdade, reconhecido pelo cogito cartesiano “Penso, logo existo” (p. 64). Bacon inaugura o empirismo, em que “a fonte de todo o conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas ideias e controlando o trabalho da própria razão” (p. 117).

raízes materiais que os constituem. Assim, inverte a lógica desenvolvida por Hegel, segundo a qual o Estado funda a sociedade, afirmando, então, que quem cria o Estado é a sociedade. Nesse sentido, a crítica ao Estado burguês está na base de toda a crítica que Marx faz ao modelo de Estado moderno, que é criado para a defesa das minorias, detentoras da propriedade privada, dos meios de produção e da divisão do trabalho e é por elas legitimado; ele nunca é neutro ou mantém uma relação de igualdade entre os homens.

Fundamentada nesse método de investigação científica, faço igualmente a opção teórico-metodológica pela Psicologia Histórico-Cultural, pela Pedagogia Histórico-Crítica e pelas obras de Maria do Rosário Longo Mortatti, sobre a história da alfabetização no Brasil. Tais contribuições manifestam uma compreensão de mundo e sociedade a partir do referencial do materialismo histórico e dialético e visam, em última instância, o compromisso com a transformação da sociedade capitalista.

Esses estudos fundamentam a compreensão do desenvolvimento humano, de uma perspectiva da constituição histórica e cultural do homem; por isso, os instrumentos/signos tornam-se o núcleo teórico-metodológico para a transformação qualitativa do desenvolvimento do psiquismo, e esses signos precisam ser transmitidos e apropriados. O ensino escolar apresenta-se como condição necessária para o desenvolvimento cultural dos indivíduos em nossa sociedade. É justamente nessa direção e sob a mesma base epistemológica que a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta e compõe, atualmente, uma área de estudos em Educação Escolar que tem como objetivo e proposta a construção de uma escola pública de qualidade, que oportunize à classe trabalhadora o acesso e o domínio dos verdadeiros conceitos, aqueles que “superam qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos” (MARTINS, 2016, p.23).

Segundo esse pressuposto, a intersecção entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica está no

[...] ensino sistematizado orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, [que se alia] à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento – tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013, p. 314).

Na mesma direção, está a abordagem de Maria do Rosário Longo Mortatti (2013), que aponta para a necessidade de, no século XXI, “mexer na caixa preta da alfabetização escolar” (p. 31).

Sobre a história da alfabetização no Brasil e em defesa do direito de todos à alfabetização, encontro na obra de Mortatti reflexões e discussões acerca das políticas públicas para o ensino da leitura e da escrita para as novas gerações. Nas palavras da autora, compreendo a possibilidade produtiva dessa interlocução:

[...] todas as crianças brasileiras têm direito de aprender a ler e produzir textos, como um inalienável direito de inclusão no mundo da cultura letrada. Mas isso ainda é pouco, muito pouco: todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito ao tesouro escondido, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um **falso respeito a suas precárias condições culturais** [...] (2012a, p. 147 – grifo meu).

Como objeto de estudo, no projeto inicial, a pesquisa apresentava o ensino da linguagem escrita, objetivando avançar nas discussões metodológicas em alfabetização, fundamentando-se na matriz da Psicologia Histórico-Cultural.

Como forma de análise da realidade empírica, projetavam-se entrevistas estruturadas com professores alfabetizadores da rede municipal de Piracicaba, com o objetivo de identificar a problemática da desmetodização do ensino da leitura e da escrita, procedimento realizado no desenvolvimento da pesquisa.

Contudo, diante do aprofundamento nos estudos do referencial teórico, foi possível ampliar conhecimentos acerca das multideterminações que compõem o objeto de estudo, o que me auxiliou na busca pelo conhecimento do fenômeno a ser estudado, que passou a ser, desse modo, o papel da escola e das políticas públicas em nossa sociedade moderna e capitalista.

A perspectiva teórico-metodológica adotada permitiu compreender que as entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras poderiam ficar reduzidas a um fosco retrato da realidade. Coudry (1996) já alertava para esse perigo ao nomear esses dados como dado-exemplo e, assim, sua construção serviria como elucidação.

O método materialista dialético nos convida “a olhar a face oculta da lua” (Vigotski, 2009, 485)¹⁰, aquilo que não está no campo perceptual do pesquisador, o que está subjacente ao empírico evidenciado, ou melhor, o processo histórico que constitui esse real empírico. O avanço da pesquisa exigiu a redefinição do objeto de estudo, que, coerente com o método, definiu-se no processo de investigação.

Emergiu, então, nesse processo, como uma possibilidade empírica, analisar o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando que esse documento (BRASIL, 2012b) representa, no atual momento, um instrumento para formação de professores alfabetizadores, com alcance e proposição em âmbito nacional. Tal documento seria - no que diz respeito aos avanços sobre alfabetização - um ponto de chegada e representaria um acúmulo de saberes teórico-metodológicos sobre a concepção do ensino da linguagem escrita, subjacente às propostas para a alfabetização dos alunos da escola pública brasileira.

O percurso teórico-metodológico da pesquisa definiu que o meu **objeto de estudo** é o PNAIC, delimitando como material de análise os Cadernos de Apresentação e oito unidades referentes ao curso para os professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir da definição do objeto de estudo, três questões são colocadas: quais as concepções de desenvolvimento humano e de linguagem presentes no documento do PNAIC? Qual a concepção de ensino da linguagem escrita assumida nesse documento? Quais as implicações metodológicas das concepções abordadas nas duas questões anteriores, para objetivar a alfabetização dos alunos da escola pública brasileira?

Realizo a análise do documento a partir de uma aproximação do método de análise da configuração textual, instrumento analítico formulado por Maria do Rosário Mortatti. O conceito da configuração textual nomeia:

¹⁰ A primeira publicação desta obra de Vigotski é de 1934.

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturas-formais (como?), projetada por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando um determinado efeito em um determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando um determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31)

Como forma de abordar o objeto de estudo, realizei também uma pesquisa sistemática no banco de dados de dissertações e teses da Capes, como uma forma de revisão da produção acadêmica referente ao PNAIC. Pela busca simples com o descritor PNAIC no período entre 2013 e 2016, têm-se como resultado: 75 trabalhos entre dissertações e teses, realizadas em universidades públicas e privadas em todo o país, sendo a maioria dos trabalhos em programas de pós-graduação em Educação. Desses trabalhos, cinco são de doutorado e 70 em nível de mestrado e/ou mestrado profissional. Objetivei nesta pesquisa identificar trabalhos que tivessem alguma aproximação com o tema que proponho: a concepção de linguagem e as implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita.

Apresento a seguir essa sistematização. A maioria dos trabalhos (29), a partir de seus títulos, indica ter como problemática investigada a formação docente associada ao PNAIC. Na área da Matemática e das Ciências, encontram-se 12 pesquisas. Destas, cinco são investigações sobre a literatura no PNAIC e o seu acervo. Classifiquei oito com o tema de “política pública” e as avaliações de larga escala. Em seus títulos, busquei referência ao termo “política pública e avaliação” a partir do PNAIC. Há também cinco pesquisas que tematizam questões variadas, mas no âmbito da experiência de um município ou de um estado. Sobre a educação inclusiva no âmbito do PNAIC, encontrei quatro trabalhos. Do total, apenas um aborda o lúdico como tema de investigação, a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do PNAIC.

Das 75 pesquisas, classifico 11 com a temática do ensino da linguagem escrita, selecionados a partir de expressões contidas em seus títulos, como: “ensino da leitura e da escrita”, “aprendizagem da leitura”, “consciência fonológica”, “letramento e alfabetização”, “processo de alfabetização”, “pressuposto de linguagem” e “psicogênese da linguagem escrita”. Dos 11 trabalhos, sete são oriundos de programas de pós-graduação em nível de mestrado profissional da área

da Linguística e de Letras; quatro em programas de Educação, sendo duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Ao aprofundar a pesquisa em nível de doutorado, identifico que ambos realizam uma análise crítica sobre o PNAIC. No texto intitulado: *Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC*, a autora defende a tese de que o PNAIC conduz o professor em formação a conceber o trabalho com textos destituído de dialogicidade com as crianças e nega o domínio da linguagem escrita como processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança, conforme apontamentos de Vigotski. Como metodologia, tem como referencial teórico Mikhail Bakhtin e os aportes da Teoria Histórico-Cultural. (REZENDE, 2015). No segundo trabalho, intitulado: *Por uma problematização da classificação das escritas e níveis psicogenéticos*, a autora analisa, com base nos estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, a emergência de um dispositivo psicogenético que atua na alfabetização brasileira contemporânea. A tese é a de que esse dispositivo produz determinados modos de ser alfabetizador e alfabetizando, ao sugerir práticas de identificação, classificação e profilaxia pedagógica "sob medida" das hipóteses da criança sobre o funcionamento da língua escrita, incitadas pela ampla divulgação da obra *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A pesquisa propõe o questionamento da naturalização das classificações das escritas infantis em níveis psicogenéticos (CAMINI, 2015).

As duas teses de doutorado partem do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, porém não identificam como método da pesquisa e como fundamento da Psicologia o materialismo histórico e dialético. Também não assumem a Pedagogia Histórico-Crítica como mediadora da Psicologia de Vigotski, no sentido de defenderem a tese de que a educação escolar como meio de socialização dos conhecimentos científicos.

Sobre as pesquisas na área de Letras e/ou Linguística, identifica-se que foram realizadas no programa de mestrado profissional em Letras e/ou no programa de mestrado profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. De modo geral, essas pesquisas investigaram temas como: a concepção de letramento, os direitos de aprendizagem para a língua portuguesa, o ensino reflexivo, a concepção de alfabetizar letrando e os gêneros textuais e os

jogos, na perspectiva do desenvolvimento da consciência fonológica. Identifico que essas pesquisas têm como referencial teórico os autores que fundamentam o próprio PNAIC, como, por exemplo, sobre a formação de professores: a concepção reflexiva de Perrenoud, e, sobre a perspectiva do letramento: a defesa da concepção do alfabetizar letrando de Magda Soares.

Dessa forma, esta dissertação pode promover questionamentos sobre o sentido da alfabetização que balizem critérios de desenvolvimento da humanidade. Aponto, com Duarte (2016, p. 40), a contradição no fato de que haja

[...] educadores e psicólogos que, no Brasil e no exterior, adotam a psicologia histórico-cultural, mas não concordam com a necessidade da revolução socialista, isto é, não concordam com a necessidade de superação do capitalismo.

Devo dizer ainda que a investigação segue com a revisão de outras teses de mestrado e doutorado. Trago como referência duas teses de doutorado que apontam como método de pesquisa o materialismo histórico e dialético e abordam de modo crítico, não o PNAIC, mas a concepção construtivista de ensino. No texto de Ana Carolina Galvão Marsiglia: *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista*, publicada em 2011, a autora defende que o construtivismo, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1983, é elemento estratégico de sua política educacional e tem implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos estudantes da rede de ensino paulista. Como conclusão, constata que

[...] o construtivismo, como filiado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, tem sido adotado hegemonicamente por se adequar aos interesses da classe dominante em ofuscar uma verdadeira formação emancipadora, colocando em destaque pressupostos que desqualificam as possibilidades de a educação escolar contribuir para a superação da sociedade capitalista. (MARSIGLIA, 2011. p.7).

A segunda tese, que parte da mesma fundamentação teórica, é a de Fátima Aparecida de Sousa Francioli, publicada em 2012. A autora analisa que a chamada “psicogênese da língua escrita” tem contribuído para resultados bastante insatisfatórios nas avaliações nacionais. Conclui a autora que

[...] a novidade essencial que a aprendizagem da linguagem escrita traz ao processo de uso dos signos pela criança reside no caráter voluntário do uso da linguagem escrita em comparação com o caráter espontâneo do uso da linguagem oral pela criança (FRANCIOLI, 2012, p. 9).

Essa revisão sistemática revigora meus objetivos, pois ajuda a elucidar que é preciso continuar e aprofundar a investigação sobre a concepção de linguagem e as implicações metodológicas presentes nos programas de alfabetização propostos como instrumentos de formação dos professores alfabetizadores da escola pública.

É nessa direção que fundamento este trabalho, por entender que a reprodução da cultura é um processo dialético e histórico, impulsionado pela contradição entre o biológico e o cultural; entre a educação, pertencente à sociedade capitalista e determinada socialmente, e a sua especificidade, sua natureza como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013c, p. 13).

Para esta pesquisa, o domínio da linguagem escrita é um bem cultural, não se dá espontaneamente e só poderá ter melhor êxito quando compreendido como um processo de elevação e abstração, que vai além da simples transposição da linguagem oral.

Faz-se importante esclarecer que, durante a exposição do trabalho, utilizarei dois termos: o ensino da leitura e da escrita e o ensino da linguagem escrita. Na obra de Vigotski, encontramos o termo “linguagem escrita”, um conceito específico na teoria, que será abordado na terceira seção. Encontro também em Maria do Rosário Longo Mortatti o termo: “o ensino da leitura, da escrita e da literatura”. Compreendo que não se trata de campos epistemológicos diferentes nem contrários, mas complementares: a linguagem escrita no campo da Psicologia e o ensino da leitura e da escrita no campo da Linguística. Contudo, considero que a linguagem escrita é um instrumento psicológico fundamental para a formação da consciência humana e parto do pressuposto de que o seu domínio deve representar o resultado do processo de alfabetização, sendo, portanto, uma responsabilidade da escola.

Esclareço também que, com relação ao “sociointeracionismo”, adoto a postura crítica de Duarte (2001), para quem o termo representaria uma equivocada aproximação entre a teoria de Vigotski e a de Piaget. Para o autor, o interacionismo é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e o meio ambiente, utilizado por Piaget, para investigar a gênese da inteligência.

Segundo o autor, esse modelo

[...] implica, necessariamente, a biologização do social, isto é, a naturalização do social. Isso não significa que o social esteja ausente das análises interacionistas de Piaget, mas sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social, isto é, trata o social com o mesmo aparato teórico com o qual analisa, como biólogo, as interações entre os moluscos e seu habitat. (DUARTE, 2001, p. 179)

Na mesma direção, Mortatti (2007) afirma que, apesar das diferenças inconciliáveis, os três modelos de ensino da leitura e da escrita – “o construtivismo, o interacionismo e o letramento” – têm sido apresentados por pesquisadores que assumem posturas ecléticas e conciliatórias como modelos homogêneos e complementares.

Compreendo que, nesse sentido, ambos os autores mantêm uma postura crítica sobre a tendência homogeneizadora entre as diferentes teorias do desenvolvimento humano e sobre o ensino da leitura e da escrita.

Por fim, destaco que o objeto de estudo desta pesquisa – o PNAIC - tem historicidade, faz parte de um processo histórico e contraditório e existe em uma realidade objetiva produzida e reproduzida pelos próprios homens, nas relações concretas da vida social. A historicidade e a totalidade são categorias básicas do materialismo histórico e dialético: agimos no mundo objetivo, transformamos esse mundo e nos transformamos. Desafiador é, portanto, conhecer o real na sua totalidade, identificando as complexas relações, mediações e contradições.

Diante das possíveis formas de exposição desta pesquisa, assumo a seguinte organização – após esta introdução. Na segunda seção, com base nos estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti, uma sistematização sobre a história da alfabetização, passando pela disputa acirrada dos seus métodos, a concepção construtivista e as discussões sobre letramento. Na terceira seção, os referenciais teóricos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, destacando a concepção de homem cultural, de linguagem, de processo educativo e linguagem escrita. A partir da contribuição de Vigotski sobre a concepção de pensamento e linguagem - a linguagem como constitutiva do psiquismo humano -, a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento - relação fundamental para pensar um ensino sistematizado – e, ainda, suas considerações sobre a linguagem e escrita, analisar as possíveis contribuições ao debate sobre questões metodológicas no ensino da linguagem escrita. Nessas duas seções apresento as ferramentas conceituais que utilizarei

para fundamentar a consecução do objetivo do trabalho, que é compreender a concepção de linguagem e linguagem escrita no documento do PNAIC.

A partir dessa fundamentação, na quarta e quinta seções apresento o objeto de estudo: o PNAIC. Os cadernos de apresentação que compõem o curso de formação do PNAIC, que tratam da estrutura do curso e da concepção de formação de professores, assim como as oito unidades do curso de formação para o 3º ano do Ensino Fundamental e o último ano do ciclo de alfabetização, são analisados a partir da metodologia de análise da configuração textual (MORTATTI, 2000).

2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA DO ROSÁRIO MORTATTI

A história da alfabetização no Brasil, contada a partir da problematização da questão metodológica, é fundamental para nossa investigação. O desenvolvimento do estudo que apresento nesta seção foi fundamentado no livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)*, de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000). A autora, a partir de fontes documentais e da metodologia de análise da configuração textual, produziu um estudo no qual abordou

[...] o problema da alfabetização, explorando os sentidos que lhe foram atribuídos em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas [...] entre 1876 e 1994, relativamente **à questão dos métodos** de ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização da criança (2000, p. 18 – grifo meu).

Esse estudo está dividido em quatro momentos que a autora considera “cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização” (2000, p. 25), os quais sintetizo a seguir, dando destaque, no quarto momento, às contribuições de autores que, citados por Mortatti, ampliam as discussões sobre o tema da alfabetização: Magda Soares, Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi. Aprofundo também o estudo do tema do letramento, muito presente nas discussões sobre alfabetização nas últimas décadas.

O **primeiro momento** (1876-1890) é caracterizado pela grande influência da chamada “marcha sintética”, uma concepção metodológica que parte da soletração (nome das letras) e da silabação (famílias silábicas); modelo que existia nas “cartas de ABC”¹¹ e nas primeiras cartilhas produzidas, que podemos identificar como método sintético¹².

Nesse primeiro momento histórico, surge também uma concepção metodológica para ensinar a leitura e a escrita que se opõe ao modelo vigente da silabação, identificada como método da palavração. Tal modelo tem origem com a

¹¹ As cartas de ABC eram publicações portuguesas que apresentavam o método sintético, empregando os chamados alfabetos picturais ou icônicos, já usados na Grécia antiga e durante o Renascimento (CAGLIARI, 1998, p. 23).

¹² Sobre o método sintético, Cagliari (1998, p. 1) explica que se expandiu após a Revolução Francesa, não por acaso, mas pela necessidade de alfabetizar os filhos dos burgueses, população que não era nobre e que naquele momento não era detentora desse conhecimento. Os métodos, que até então eram pouco sistematizados, precisavam ganhar organização, sistematização e eficiência. Desse modo, o ensino alfabético logo passou a ser substituído pelo método silábico.

publicação da *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, em 1876. No Brasil, o principal divulgador desse método é Antonio da Silva Jardim (1860-1891), professor de língua portuguesa da Escola Normal de São Paulo. Silva Jardim participa ativamente do movimento de sua época em prol da divulgação de um ideário positivista como embasamento para a renovação do pensamento e da vida social e política do país.

O **segundo momento** (1890-1920) é caracterizado pela difusão da instrução pública no estado de São Paulo, por meio da Escola Normal - momento em que surge a Escola-Modelo Anexa - local onde os normalistas desenvolviam as atividades práticas, a fim de propor um ensino que fosse modelo para as escolas da capital e do interior do estado.

Se, como descrito no primeiro momento, Silva Jardim, professor da Escola Normal, era fiel defensor do método da “palavração”, esse segundo momento se caracteriza pela institucionalização desse modelo. Tal concepção afirmava que o ensino da leitura e da escrita deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se proceder à análise das suas partes constitutivas (MORTATTI, 2006). Segundo os estudos da autora, para esse período é crucial a institucionalização das Escolas Normais de São Paulo, que formavam os professores responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita.

Ao longo das décadas de 1890 e 1900, outras escolas-modelos vão sendo instaladas na capital bem como no interior do Estado, acompanhando a expansão do ensino normal; e, por intermédio das missões de professores paulistas, esse modelo de ensino vai sendo divulgado em outros estados da nação (MORTATTI, 2000, p. 81).

Com a expansão das Escolas Normais, acontece, pouco a pouco, a institucionalização da “marcha analítica”, em oposição ao modelo da “marcha sintética”, que, bem ou mal, ainda era utilizada para o ensino inicial da leitura e da escrita, a despeito da forte tendência - por imposição oficial, não por escolha - do professorado paulista em concretizar o novo método.

O **terceiro momento** (1920-1970) é marcado pela entrada do movimento da Escola Nova no país. No cenário educacional, têm-se dois grandes nomes: Anísio Teixeira e Lourenço Filho¹³.

¹³ Anísio Teixeira e Lourenço Filho são nomes importantes no que diz respeito à reforma do sistema escolar brasileiro, dando ênfase à concepção deweyniana de que os movimentos educativos devem refletir as mudanças sociais. A finalidade primeira da reforma educacional era, para esses intelectuais, a mesma que para John Dewey nos EUA: a sociedade democrática. Compartilhavam

Com relação à discussão sobre os métodos para ensinar a leitura e a escrita, Lourenço Filho¹⁴ tem grande participação, mudando o cenário em que permanecia a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, na medida em que sugere a centralidade nos estudos sobre as bases psicológicas para a alfabetização, difundindo-se nos *testes ABC*.

No terceiro momento, se renova a discussão sobre os métodos, mas as importantes contribuições de Lourenço Filho, de modo geral, mudam a direção da disputa, quando apresentam que o “*como ensinar* está subordinado à maturidade da criança” (MORTATTI, 2006, p.10, grifos da autora).

É característico desse momento o enfraquecimento da disputa entre a “marcha sintética” e a “marcha analítica”. Afirma Mortatti (2000) que,

Diferentemente dos dois momentos anteriores, cujos marcos iniciais e finais são mais facilmente delimitáveis, esse terceiro momento crucial se caracteriza, sobretudo, pelo que denominei “dispersão” das bandeiras de luta anteriores e simultaneamente pela rotinização do método eclético, mediante o processo de hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização (p. 212).

Ainda nesse período, com o mercado editorial em expansão, ocorreu grande desenvolvimento das cartilhas de alfabetização.

Além de *Cartilha do povo* e *Upa, Cavalinho!* pelo menos duas outras dentre essas cartilhas merecem destaque pela influência que exerceram no trabalho de alfabetização no Estado de São Paulo, chegando, por vezes, a concorrerem entre si na predileção dos professores. São elas: *Cartilha Sodré* e *Caminho Suave*, esta última sendo utilizada até os dias atuais. (MORTATTI, 2000, p. 203 – grifos da autora).

O **quarto momento** (1970-1994) é nomeado pela autora como *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. Se no período anterior há indícios de um pensamento catalisador, que atenua a disputa entre os métodos - na medida em que os subordina a questões psicológicas de prontidão e homogeneização -, no quarto

da ideia de que a verdade filosófica é mutável, que ela é contingente à vida das pessoas e à história, marcando, assim, a busca pelo novo. (CUNHA, 2001, p. 90).

¹⁴ Cf. MORTATTI (2000, p. 146), Lourenço Filho foi “Diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga, em 1914, e pela Escola Normal Secundária da Capital, em 1917, e Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1929, Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970). Desempenha, até aposentar-se em 1957, diversas atividades didáticas, administrativas e intelectuais, em alguns estados da nação e no Distrito Federal”. Dentre as diversas produções, a autora destaca a importância dos [...] “*Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1934), *Cartilha do povo* para ensinar a ler rapidamente (1928) e cartilha *Upa, Cavalinho!* (1957)”, considerando tais obras como “representativas tanto do pensamento do autor em relação ao ensino da leitura e da escrita quanto desse terceiro momento crucial”.

momento, essa perspectiva fincou raiz, negando princípios metodológicos ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Essa orientação com vistas à desmetodização realiza-se através da concepção construtivista do desenvolvimento humano, que tem origem nos estudos da Psicologia Genética de Jean Piaget. É “decorrente dessa concepção psicológica e da Psicolinguística de Noam Chomsky que Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolvem a psicogênese da linguagem escrita” (MORTATTI, 2000, p.264).

A perspectiva de que a criança, como sujeito cognoscente, constrói seu próprio saber sobre como a escrita se constitui, definiu, por sua vez, que não há mais por que travar disputas entre os melhores métodos; não é mais imprescindível um saber sistematizado exteriormente ao sujeito que aprende, um saber metodológico, que parte da premissa de que o sujeito aprende por si, com seus mecanismos internos, psicológicos. O método de ensino se torna dispensável e ineficaz.

Segundo Mortatti (2000), a perspectiva construtivista “adquiriu amplitude devido a outro fato importante e típico desse momento histórico, que é a hegemonia do novo enquanto saber científico, coincidindo com o discurso oficial do Estado. Isto é, um modelo acadêmico-científico como política pública” (p.253). O discurso oficial catalisador absorve os saberes produzidos e os promove como hegemônicos quando os instaura como política e os concretiza por meio de suas estratégias de formação continuada de professores e por meio dos documentos oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais.

Nesse mesmo período, começa a reorganização administrativa e didático-pedagógica proposta pelo governo do estado de São Paulo: “o Ciclo Básico, que influenciou fortemente o modo de ensinar a leitura e a escrita, e ancorando-se, portanto, na nova revolução conceitual do construtivismo” (MORTATTI, 2000, p. 263). Essa proposta institui dois anos para o período de alfabetização e avaliações sistemáticas e prevê o acompanhamento das dificuldades dos alunos e seu remanejamento.

Mesmo considerando a hegemonia da concepção construtivista, na medida da disputa entre métodos, vêm à cena defensores do retorno aos métodos tradicionais, como volta à marcha sintética, ou retorno ao método fônico, entre os quais se destaca o trabalho de Capovilla e Capovilla (2002). Tais autores, ao analisarem os resultados dos atuais sistemas da avaliação da educação no país,

como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB, 2000) e os sistemas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), compreendem que se deveria banir de vez das escolas públicas toda a concepção construtivista e substituí-la por uma proposta não totalmente nova, mas, sim, em direção oposta. Dever-se-ia assumir o retorno ao método fônico como estratégia política para melhora dos índices educacionais, abordagem teórica que se justifica pelos resultados que países como França e Estados Unidos obtiveram após adotá-lo.

Em artigo intitulado *A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*, publicado por Mortatti em 2009, a autora se dedica a analisar as principais características desse retorno ao método fônico, identificando seus principais equívocos. Tal proposta metodológica não é considerada nova, já que o método fônico aproxima-se da concepção sintética.

Concluindo parcialmente a discussão sobre esses momentos históricos, os estudos de Mortatti (2000) permitem afirmar que o construtivismo se apresenta como uma “*revolução conceitual*” (p. 266, grifo da autora) e, nas escolas, acontece um intercruzamento de discursos e propostas, resultando em elaborações pessoais dos professores, que se valem de suas histórias como alunos para elaborar suas aulas. Tais condutas caracterizam-se como ecléticas, porém, com um grave problema a ser resolvido: a ausência da plena alfabetização das crianças nas escolas públicas.

Ainda segundo Mortatti (2000), na década de 1980 elaboram-se outros estudos que ampliam as discussões sobre o tema da alfabetização, sobre as quais me deterei para melhor compreender a história da alfabetização e proceder à análise da concepção de linguagem presente no PNAIC.

2.1 Magda Soares: “alfabetizar letrando”

Na perspectiva de Mortatti (2000), Magda Soares

[...] propõe uma visão multidisciplinar a respeito da alfabetização e mapeia os diferentes conceitos e perspectivas teóricas até então predominantes nos estudos sobre o tema, ressaltando, no entanto, sua proposta de abordagem centrada na sociolinguística e as implicações pedagógicas dela decorrentes, a fim de se enfrentar o problema do fracasso escolar (p. 273).

No livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Magda Soares (1994) questiona: Uma escola para o povo ou contra o povo?¹⁵ Para a autora, a escola está contra o povo quando reproduz a *ideologia do dom* - corrente que defende a existência de desigualdades naturais com um discurso constituído pela Psicologia Diferencial e a Psicometria (ramos da Psicologia que expressam as ideias de aptidão para aprendizagem e de inteligência ou quociente intelectual, que se concretizaram na divulgação dos testes, provas, escalas etc.).

Conforme Mortatti (2000), a obra de Magda Soares enfrenta teorias e crenças de sua época, denunciando as ideologias que justificavam o fracasso escolar pelas concepções de deficiência e/ou carência cultural. E como alternativa, propõe os estudos da sociolinguística e do bidialetismo. As correntes sociolinguísticas em que se baseiam os estudos da autora vão ainda na direção da perspectiva do quarto momento descrito e analisado por Mortatti e dão voz a um novo discurso que acompanha o da alfabetização: o do letramento, a cujo estudo me dedicarei a seguir.

Em publicação intitulada *Alfabetização: a questão dos métodos*, Magda Soares (2016) retoma a discussão do método e afirma que tal publicação pretende

[...] a possibilidade de articulação entre teorias e resultados de pesquisa de vários campos de conhecimento sobre a alfabetização que, voltando-se cada um para a faceta que privilegia, podem e devem associar-se na orientação de um processo de aprendizagem e ensino da língua escrita em que as “muitas facetas” atuem integralmente: em um lugar de método de alfabetização, **alfabetização com método** [...] (SOARES, 2016, p. 12 – grifo da autora).

Nesse livro, Soares (2016) faz um resgate sobre as áreas da Linguística que compõem os estudos sobre alfabetização, que, então, denomina de faceta linguística, contudo, não é a única, pois a alfabetização “só se faz completa, integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, que, juntas, compõem o *letramento*” (p. 345 – grifos no original).

Soares (2016) entende que a faceta linguística compõe outras “subfaces”, como: “o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita e seu processo de aprendizagem desse sistema”, “as características do

¹⁵ Magda Soares, no momento de publicação desse livro, estava diante de uma realidade educacional que agora se apresenta de modo diferente. Por exemplo: “dados do IBGE de 1980 sobre acesso à escola mostram 64,7% da população de sete a 14 anos na escola, demonstrando que mais de 30% de brasileiros estavam fora da escola. De cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade chegava à 2ª série, menos de um terço conseguia atingir a 4ª série” (SOARES, 1994, p. 9).

sistema ortográfico, objeto desses desenvolvimentos e aprendizagem”, “a consciência metalinguística”, “consciência fonológica”, “consciência grafofonêmica” entre outras áreas de estudo e pesquisa da Linguística¹⁶.

Por admitir tal complexidade no ensino da leitura e da escrita, adota a posição de que não é possível um único método para responder a essas subfacetas assim como às demais facetas que compõem o todo do processo. Desse modo, afirma que o caminho – o método - “é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística” e que a utilização desses procedimentos, de forma integral e simultânea, constitui o “**alfabetizar com método**” (SOARES, 2016, p. 333 – grifo da autora).

Soares traz contribuições significativas quanto à faceta linguística, quando afirma a necessidade de o professor alfabetizador ter “conhecimento sobre o objeto que ensina, ou seja, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica” (p. 351); para que possa ter e escolher caminhos para ensinar a leitura e a escrita. E que a problemática não se restringe à escolha de um método adequado.

No entanto, as contribuições de Soares não alteram o caminho que os estudos de Mortatti apontam como o quarto momento da história da alfabetização. A Psicologia Cognitivista mantém-se na base de seus argumentos. A questão dos métodos – ou, como propõe a autora, alfabetizar com muitos métodos - está em consonância com os modelos de programas das políticas públicas para alfabetização; uma postura eclética que acolhe a abordagem construtivista e sociointeracionista e que tem a formação continuada pautada na reflexão sobre a prática, sobre a experiência do professor e sobre os limites do cotidiano (MORTATTI, 2010).

2.2 Anna Luiza B. Smolka: alfabetização como processo discursivo

Para Mortatti (2000), faz parte do quarto momento histórico em alfabetização o trabalho de Ana Luiza B. Smolka, em especial a publicação do livro: *A criança a fase inicial da escrita*, publicado em 1988, que promove um embate pedagógico e epistemológico com a tendência dominante do construtivismo, quando desloca a “discussão de *como para por quê e para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças” (p. 275 – grifos da autora).

¹⁶ A autora trata de cada uma dessas subfacetas em um capítulo específico no livro.

As obras de Lev Vigotski e Alexander Luria traduzidas do inglês, quando chegaram ao Brasil na década de 1980, fundamentaram as discussões sobre alfabetização de Smolka, que desenvolve seus estudos assumindo a aprendizagem da leitura e da escrita - atividades especificamente humanas - como processos discursivos. Tratando a forma escrita da linguagem como signo, admite a escola como local de interações e a “linguagem como constitutiva dos sujeitos e das relações, marcando tensões e as contradições da estrutura social” (SMOLKA, 1989, p. 39).

Analisando os estudos da fase inicial da leitura e da escrita da criança em proposta quase comparativa entre a perspectiva construtivista, com base na Psicologia de Piaget, e as contribuições da Psicologia de Vigotski, a autora levanta outras questões: “como se processa a atividade de leitura? Como uma criança aprender a ler? Quando e como se deve ensinar? Como se dá essa ‘passagem’ da oralidade para a escrita? Como um indivíduo se constitui leitor?” (SMOLKA, 1988, p. 25).

A pesquisa de Smolka (1988) apresenta de modo pioneiro, a Psicologia soviética no Brasil, destacando a importância do outro na constituição da subjetividade de cada um dos indivíduos e apoiando-se, também, no conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, instituindo novos questionamentos, a partir de novas conceituações, sobre como as crianças aprendem. Não se trata mais exclusivamente de um sujeito cognoscente (sujeito piagetiano), mas de um sujeito que aprende pela mediação do outro, nas relações concretas de ensino.

2.3 João Wanderley Geraldi: o texto em sala de aula

Em *O texto em sala de aula* - publicado inicialmente em 1984 - Geraldi destaca como foco os baixos níveis de desempenho dos alunos na utilização da língua, tanto na modalidade falada como na escrita. Assume que ensinar a língua portuguesa é uma atitude política, uma vez que o domínio dela expressa a possibilidade de romper com as formas de “bloqueio para acesso ao poder” e de transformação social (GERALDI, 2006, p. 44). Podemos então compreender que, para o autor, o domínio da linguagem é fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

Geraldi (2006) menciona a questão do bidialetismo como uma perspectiva no ensino da leitura e da escrita. Porém, ao invés de deter-se na tendência de respeitar

os dialetos diferentes das camadas populares, afirma que as classes populares têm o direito de dominar a variedade linguística culta-padrão, e faz-se necessário que os professores assumam a posição política de ensiná-la. (GERALDI, 2006, p.44).

Sobre as produções de João Wanderley Geraldi, Mortatti (2000) afirma que

Embora emblemáticas e a despeito da inegável influência exercida, se comparadas com as dos demais autores citados anteriormente, as tematizações de Geraldi parecem sintomaticamente ausentes da bibliografia e, por vezes, das próprias tematizações e normatizações sobre alfabetização, [...] a constatação dessa ausência – sob a qual parece se esconder uma forte e incômoda presença – pode ser interpretada como indicativa de uma paradoxal ausência, de fato: a do *texto* como objeto de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização (p.279 – grifo da autora).

Por mais que haja consenso entre os especialistas de que o ensino da língua deva se dar com o texto, ele aparece como instrumento para ensinar a ler a escrever, mas numa perspectiva da linguagem como expressão do pensamento ou comunicação – as duas concepções de linguagem que Geraldi supera. Na perspectiva da linguística da enunciação, na qual o texto é a unidade de sentido para o ensino da leitura e da escrita, há o desafio de um “novo início para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura” para a história da alfabetização no país (MORTATTI, 2014, p. 24).

2.4 O letramento

No trajeto da história da alfabetização no país, no quarto momento, isto é, a partir da década de 1970, conforme a pesquisa de Mortatti (2000), um termo entra na cena, e pretende ampliar os discursos e conhecimentos sobre a alfabetização. Trata-se do letramento. Segundo Soares (1998), a palavra chega ao Brasil a partir da segunda metade da década de 1980 e passa a fazer parte do discurso dos especialistas em Educação e das ciências linguísticas. A primeira pesquisadora a mencionar o letramento foi Mary Kato, quando da publicação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986.

Na apresentação desse livro, a autora se posiciona dizendo que a “função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado” (KATO, 1987, p. 06). Sujeito letrado é aquele capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual, para seu desenvolvimento cognitivo, de modo que atenda às exigências da sociedade que valoriza a linguagem escrita como instrumento de comunicação.

Dois anos depois da publicação de Mary Kato, o termo letramento é novamente mencionado. Em 1988, Leda Tfouni publica *Adultos não alfabetizados: avesso do avesso*. Segundo Soares (1998, p. 15), nessa publicação, Tfouni distingue os conceitos *alfabetização* e *letramento*, constituindo-se, portanto, em um momento importante, colocando o termo letramento em evidência nos discursos dos especialistas em Educação e ciências linguísticas. Na década de 1990, mais precisamente em 1995, outra publicação põe em evidência o letramento, denunciando que tais estudos estavam em franca construção teórica. Trata-se do livro organizado por Ângela Kleiman, intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Nessa publicação, Kleiman afirma que os estudos sobre letramento no Brasil são motivados pela necessidade “crescente de grupos sociais, que não conhecem a escrita” (1995, p.15). E quer distinguir-se dos estudos sobre alfabetização. Para a autora, os estudos sobre alfabetização destacam apenas as competências individuais, exceto os estudos de Paulo Freire, que, segundo a autora, defende a alfabetização como meio do desenvolvimento da consciência crítica. A “escola como principal agência de letramento está preocupada com apenas um tipo de letramento: a alfabetização, que privilegia as competências individuais” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nas perspectivas de Kato (1986) e Kleiman (1995), as práticas escolares estão subjacentes ao sucesso ou fracasso na construção de sujeitos letrados e seus estudos sobre letramento têm como objetivo diminuir as diferenças entre grupos orais e letrados, pressupondo uma grande aproximação entre as práticas orais e as práticas letradas.

Letramento sugere que sujeito imerso numa sociedade letrada desenvolvem formas outras de leitura e domínio do código escrito sem que seja, necessariamente, alfabetizados. A escola deve então considerar esse saber, e não, segundo se acreditava, de forma dominante e excludente, privilegiar apenas o domínio do código escrito por meio da alfabetização.

Quando o problema brasileiro era enfrentar o analfabetismo, não era possível falar em letramento, o que mudou com a democratização e a universalização do acesso à escola. Não bastava mais saber ler e escrever, passou a ser “preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20). Quando, aparentemente, não bastava mais falar de sujeitos que não foram à escola e, por

isso, não sabiam ler, passou a ser preciso dizer sobre aqueles que estão na escola e mesmo assim não conseguem fazer uso da leitura e da escrita. São sujeitos que estão na escola aprendendo apenas rudimentos da leitura e da escrita.

Para Soares (1998), parece que havia um equívoco nas pesquisas, no Brasil, que consideravam letrado um sujeito que não era alfabetizado. Não “é isso que se faz em países desenvolvidos, em que a educação básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever” (p. 22 – grifos da autora).

Encontramos no livro de Mortatti (2004), *Educação e letramento*, uma reavaliação contextualizada sobre a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Mais especificamente no quinto capítulo desse livro, a autora apresenta os estudos de Kleimam (1995), trazendo as concepções de letramento como “modelo autônomo” e como “modelo ideológico” (p.103-104). O primeiro enfoca a dimensão técnica e individual, sem considerar o contexto social; um letramento no singular, mais próximo de uma concepção de alfabetização, que sugere a capacidade do indivíduo de saber ler e escrever. O segundo modelo teria o enfoque na dimensão social, que se divide, na verdade, em duas posições: uma com base pragmática, que prevê a instrução da leitura e da escrita para a adaptação do indivíduo à realidade de uma sociedade letrada - defendendo um uso funcional da escrita. E outra posição, ainda no enfoque social, que prevê o letramento como potencial para a transformação da realidade social.

Contribuindo com as discussões sobre letramento, a autora apresenta uma importante consideração: “a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de materiais escritos e impressos, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social” (MORTATTI, 2004, p. 108).

Considerando a história da alfabetização e seu percurso, Mortatti (2000) afirma que o letramento é mais recente. Tal conceito marca a tendência de uma concepção de letramento escolarizado ocasionando uma proposta de “pedagogização do letramento” (MORTATTI, 2004, p. 114), tornando-se um padrão, uma estratégia didático-pedagógica.

Sobre ensino inicial da leitura e da escrita, Mortatti concluiu que este assume os pressupostos que embasam os discursos sobre modernidade, pós-modernidade e política neoliberal, “a fim de atender a um projeto político do Estado republicano”

(2000, p.296). Toma por referência os estudos de Hanah Arendt (*Entre o passado e o futuro*, de 1979) sobre a crise da Educação, que, na verdade, se revela como a crise na tradição, ou seja, a disputa entre o passado e o futuro, entre o velho e o novo, entre o tradicional – que tem que ser desqualificado – e o moderno, permitindo que o novo surja com forças para se manter como doutrina, para expressar a superação do antigo.

Nas palavras da autora:

Nessas lutas revolucionárias pela hegemonia de verdades científicas e definitivas, das quais emerge certa querela entre modernos e antigos, o termo *moderno* conduz o par e o *antigo* não tem “direito à voz”, a não ser no nível das concretizações, em que o novo encontra resistências resultantes da tradição herdada e perpetuada, as quais, por sua vez, “obrigam” esse novo a se tornar programático e doutrinário. (2000, p. 300 – grifos da autora).

Entre os ideais sobre a construção da modernidade está a crença de que a “escola é o lugar dessa construção a fim de atender a um projeto político republicano, com objetivo da instauração de nova ordem política e social, e a alfabetização, nesse contexto, é um instrumento privilegiado” (MORTATTI, 2000, p. 296-297). Entretanto, tem-se visto que sequer os valores da modernidade – que exaltam a necessidade da alfabetização de todo o povo – se concretizam.

3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM CULTURAL

Como o objetivo do presente trabalho é investigar a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de linguagem escrita existente no PNAIC, apresento as principais linhas das hipóteses de Luria¹⁷ presentes no texto *A atividade consciente do Homem e as suas raízes histórico-sociais* (1991), como um pressuposto que me orienta quanto à concepção de linguagem. Nesse texto, o autor propõe uma investigação sobre a gênese da atividade consciente do homem e constrói teses sobre a relação constituinte entre a categoria trabalho e a linguagem. Expõe “três traços” fundamentais na busca dessa argumentação. Primeiro, que a atividade consciente não está obrigatoriamente ligada a “motivos biológicos”. Isto é, o homem não está subordinado às questões biológicas exclusivamente. Como segundo traço fundamental, o homem não se orienta apenas pela sua “percepção imediata”, sua atividade consciente não é regulada pelo contato imediato com o seu meio. Sobre o terceiro traço, afirma que “a grande maioria dos conhecimentos e habilidade do homem se forma por meio *da assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73 – grifo no original). Desde que uma criança nasce, ela está assimilando a história produzida pela humanidade.

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico cultural de sua geração. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal. (LURIA, 1991, p. 73).

Os estudos do autor indicam que a origem dessa atividade consciente na filogênese da espécie humana está no momento em que o homem conseguiu

¹⁷ “ALEXANDER ROMANOVICH LURIA nasceu em 1902, em Kazan (União Soviética). Filho de pais socialistas, Luria defrontou-se aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la, e Luria matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, volta-se para a psicologia. Dado seu trabalho de alto nível e erudição em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou” [...]. Em 1924 Luria encontra-se com Vigotski no I Encontro Soviético de Psiconeurologia [...]. Desde aquele momento, Vigotski passou a ser o líder intelectual daquele jovem grupo e, em particular, de Luria, que, modesta e expressamente, diz, em vários de seus artigos, que nada mais fez na vida que seguir as grandes linhas de hipóteses formuladas por Vigotski”. Cf. CIPOLLA-NETO, J.; MENNA-BARRETO, L.S.; ROCCO, M.T.F.; KOHL de OLIVEIRA, M. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

desenvolver o *trabalho*, que possibilitou a preparação e o uso de instrumentos e o surgimento da linguagem.

O trabalho possibilitou a atividade humana que previa uma “ação futura”. Quando o homem começa a desenvolver a preparação dos instrumentos, como a lâmina e a flecha, alcança uma diferença em relação ao comportamento do animal. A preparação do instrumento prevê o conhecimento futuro do emprego desse instrumento; um exemplo disso “é o *idear* a utilização desse objeto em sua atividade de caça” (LURIA, 1991, p. 77 – grifo no original).

A ação de idear um instrumento, significando-o em função de uma ação futura, ou de ações que não são motivadas imediatamente por necessidades biológicas, é uma atividade característica da “história social do homem” e pode ser compreendida como a sua inauguração, ou seja, quando este se torna independente da história do animal (*idem*).

Quando há a separação do instrumento da atividade, aquele ganha um sentido por si, não só mais em função da aplicação da atividade. O instrumento se desliga da ação imediata a que ele se destina. É por meio dessas operações, desligadas dos motivos biológicos e imediatos, que as atividades humanas passam a ganhar nova estrutura, agora, como “atividades conscientes”. Desse modo, pode-se afirmar que a atividade do trabalho é o marco zero no processo da passagem da história natural do homem para a social.

Na utilização dos instrumentos, temos na evolução uma inversão em relação à dos animais. Nos estudos sobre o comportamento do animal, é fato que este também faz a utilização de objetos. Então, qual seria a diferença da utilização de instrumentos pelo homem? Para o homem, o uso do instrumento se torna um idear, ele prevê uma ação, possibilitando que a ação subordine o instrumento e promova o desenvolvimento de faculdades motoras mais evoluídas. Desse modo, o homem se apropria dos produtos culturais que cria, a partir do processo de reprodução no indivíduo das propriedades e aptidões historicamente formadas pela espécie humana.

A segunda condição, que a princípio vem como consequência da crescente evolução da atividade do trabalho social, é a *linguagem*. “Os animais também apresentam um sistema de *linguagem* ou de comunicação entre os indivíduos de mesma espécie” (LURIA, 1991, p. 78 – grifo no original), contudo, na atividade da história social do homem, essa função se configura essencialmente de modo

diferente. A linguagem para o homem tem a originária função de nomear objetos e distinguir ações. Essa função vem da necessidade humana de transmitir o conhecimento produzido durante a organização do trabalho conjunto, sendo, portanto, a linguagem a principal forma de assimilação da experiência acumulada pela humanidade. Por isso, ela teria se submetido ao mesmo princípio do idear, isto é, da “ação futura”, uma ação que fica independente do significado imediato - do fenômeno aparente - e se torna um signo. A ação com signos é mediada e a linguagem foi uma transição que configura a atividade consciente do homem. (LURIA, 1991, p.80).

Sob esse pressuposto, o autor estabelece, então, “três mudanças essenciais em relação à atividade consciente”, que seriam consequências evolutivas da linguagem. Primeiro, ela permite que o homem se relacione com os objetos do mundo exterior, mesmo na ausência deles. Essa função “*duplica o mundo perceptível*”, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”; a nomeação desses objetos reais externos cria uma realidade interna dessas imagens (LURIA, 1991, p. 80 – grifo no original).

A linguagem funda outras habilidades que se configuram como estruturas mais complexas, que permitem a distinção entre os objetos, a discriminação, a atenção, a conservação e a memória deles na consciência, que podemos identificar no que Vigotski (2012)¹⁸ nomeou de *funções psicológicas superiores*. Elas se tornam, na história social do homem, a principal distinção do comportamento animal, que garante a evolução do homem, do predomínio de funções elementares às funções específicas de sua espécie.

A segunda função da linguagem descrita por Luria permite a “generalização e abstração” desses objetos nomeados, sendo, assim, instrumento da consciência, que opera sem relação imediata com a ação. Esse papel permite que o homem analise e classifique os objetos que se formam e são nomeados ao longo do processo histórico. Essa capacidade de generalização e análise garante que a linguagem não seja “apenas *meio de comunicação* mas também o *veículo mais importante do pensamento*”, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81 – grifos no original).

¹⁸ O texto: *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* é publicado inicialmente em 1931.

A terceira função da linguagem é que ela se configura como o “*veículo fundamental de transmissão de informações*”, (LURIA, 1991, p. 81 – grifo no original). Permite a assimilação e a transferência das vivências constituídas na história social do homem e segue sendo o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência, o que acontece materialmente no aprimoramento das suas funções características, que são as funções psicológicas superiores: percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento abstrato e também as vivências emocionais. A percepção - função psicológica superior - é mediada pela linguagem e, não mais, por um estímulo do meio imediato. Tal função pode realizar na consciência humana uma resposta independente; desse mesmo modo, a atenção opera por meio da linguagem, isto é, o homem pode dirigir sua atenção a um objeto que tenha sido, pela linguagem, discriminado entre outros.

Concluo, com Luria (1991), que o homem também pôde, por meio da linguagem, estabelecer a habilidade da memória, da imaginação e do pensamento abstrato - funções que possibilitam o distanciamento da experiência imediata, estabelecendo ideações que orientam sua ação, não mais por estímulos sensoriais, mas determinados pela sua consciência. Assim, compreendo que a linguagem constitui o homem como um ser cultural, portanto, sua evolução depende não mais do biológico, mas da capacidade de transmissão dos bens culturais, que passam a ser a sua condição da evolução, tema sobre o qual me aprofundei nos estudos de Alexis Leontiev¹⁹.

Busquei em Leontiev a explicação sobre a conversão do ser biológico em cultural. Para esse autor, o homem rompeu sua relação com a história do animal no desenvolvimento da evolução da espécie. Assim, se tornou outra espécie e passou a ter outra história, uma história social; não podendo ser compreendido mais sob as mesmas leis e princípios explicativos do comportamento dos animais.

¹⁹ “ALEXIS N. LEONTIEV, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotski e Luria. Membro da academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu em, 1968 o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Assim como Vigotski, Leontiev critica as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. [...]. Leontiev morreu em 1979”. Cf. CIPOLLA-NETO, J.; MENNA-BARRETO, L.S.; ROCCO, M.T.F; KOHL de OLIVEIRA, M. Apresentação. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

O homem se torna outra espécie fundamentalmente diferente quando inicia sua atividade de trabalho; evolui seu sistema de comunicação para a linguagem e desenvolve suas funções psicológicas superiores, que serão suas características fundamentais de diferenciação do animal.

Leontiev (1978) afirma que

[...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (p. 262 - grifo do autor).

Na “história do desenvolvimento do homem social”, são identificadas passagens em direção à “hominização”, que Leontiev denomina “preparação biológica”. Como exemplo, os *australopitecos* já são bípedes, têm uma vida gregária e fazem uso de utensílios, contudo, a ação ainda corresponde à satisfação das necessidades elementares. Uma segunda passagem seria a do *neanderthal*, que começa a aprimorar o uso de utensílios e da comunicação. Nesse ponto, a evolução forneceu os subsídios às novas condições que se inauguravam, possibilitando a elaboração da cultura – o homem ainda respondia às leis biológicas, mas estas começavam a amoldar-se ao desenvolvimento do trabalho, ou seja, a submeter-se às adaptações para a inserção desse homem na história da sua filogênese. Desde então, o biológico estava sujeito às leis gerais da cultura, nesse caso, ao trabalho social – no processo de transformação dialética (LEONTIEV, 1978, p. 261-262).

Desse modo, na “terceira passagem”, que expressa a evolução biológica em sua maneira mais acabada, o homem se torna um ser social: o *homo sapiens*. Essa etapa é a virada, é o momento em que o homem se liberta totalmente da sua dependência biológica, momento em que não se exigem mais mudanças biológicas hereditárias; a cultura é elevada à “condição de transmissão para as novas gerações”. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Para Leontiev, é princípio fundamental que os fenômenos externos da cultura material e intelectual são os mecanismos que fazem a passagem evolutiva das gerações após gerações. O trabalho social foi a atividade radical que possibilitou essa forma de transmissão, que é exclusiva do homem. Desse modo, “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por

hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (idem, p. 267).

Diante dessa afirmação, é preciso compreender que essa herança cultural é transmitida de geração para geração, essencialmente, na vivência dos indivíduos humanos nessa cultura, ou seja, a transmissão desses elementos culturais é concretizada nas relações entre seus integrantes e não pela herança genética; que deixou de evoluir quando o homem alcançou o estágio de *homo sapiens*. Provas disso são os exemplos que temos na história de que crianças humanas que cresceram isoladas da cultura tornaram-se dependentes das leis biológicas e se comportavam como animais²⁰. Esses casos comprovam que as funções de linguagem - abstração, pensamento abstrato, imaginação, memória - não são transmitidos pela herança genética. Por isso, com as palavras de Leontiev.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana (1978, p. 267).

Entretanto, Leontiev (1978) adverte que essa habilidade de transmissão e aquisição dos bens da cultura depende do desenvolvimento dos órgãos funcionais, o que é possível a partir do desenvolvimento do córtex cerebral humano, um resultado da evolução da espécie – trata-se do princípio marxiano: o homem transforma a natureza e é nesse processo transformado.

Na afirmativa da tese de que o “indivíduo humano precisa se tornar um humano”, o autor considera que o *processo educativo* é que garante a continuidade do desenvolvimento da história social da humanidade. Sem a possibilidade dessa transmissão, “a história seria interrompida e um novo começo seria inevitável, pois os objetos que ali estariam não teriam sentido para as gerações vindouras” (LEONTIEV, 1978, p. 273, grifo do autor).

Considerando o processo educativo como forma de transmissão de cultura, observa-se que, quanto mais complexos se tornam os objetos da cultura e os conteúdos produzidos pela história do homem, mais se torna necessário o aperfeiçoamento desse processo educativo e das instituições educacionais da sociedade. Ao considerar esse fato, logo se coloca uma questão: todos têm acesso

²⁰ Com a palavra animal nos referimos à condição natural de estar submetido ao domínio das leis biológicas.

a essas aquisições historicamente produzidas? Para Leontiev, não. Porque “[...] a divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a actividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes” (LEONTIEV, 1978, p. 275).

As diferenças individuais ou étnicas, se fundamentadas nessa afirmação, podem se tornar justificativas das diferenças sociais. E, nesse sentido, podemos trazer muitos exemplos de quanto o conhecimento tido como científico tentou provar que as injustiças teriam uma razão biológica, tal como a sociedade escravocrata do Sul dos EUA: estudos tentavam, por meio da morfologia, justificar que a raça negra teria uma condição de existência humana inferior. Como também podemos citar os estudos atuais de eugenia²¹, com o fundamento de que há uma condição genética que justifica as diferenças sociais entre os homens. Podem ocorrer diferenças na pigmentação da pele, na cor dos olhos, dos cabelos etc., entretanto, são as diferenças sociais que têm causado maior desequilíbrio entre os indivíduos humanos. Coerentes com os pressupostos marxianos, Padilha e Oliveira (2013) lembram que,

[...] no contexto da sociedade capitalista, a divisão de classes tem como base a propriedade privada dos meios de produção, a acumulação de riqueza por meio da exploração da força de trabalho da maioria da população e a distribuição desigual de bens materiais e simbólicos. Tal fato leva-nos à compreensão de que as diferenças de classe são produzidas historicamente nas relações concretas entre os homens e qualquer discussão sobre diferentes percursos na escolarização das crianças e jovens necessita partir dessa premissa. (p.49)

Tais questões sobre o domínio dos bens culturais - artísticos, científicos e filosóficos - desenvolvidos pelo gênero humano e as implicações de sua transmissão numa sociedade capitalista radicalmente marcada pela divisão do trabalho são basilares na minha investigação sobre o ensino da leitura e da escrita.

²¹ O tema da eugenia é ainda atual e divide posições. Del Cont (2008), em que se encontra a defesa da eugenia, [...] “pretende abordar a proposta galtoniana, procurando apresentá-la como a tentativa de elaboração de uma teoria, preocupada não somente em oferecer os fundamentos para a compreensão da hereditariedade, como também indicar os procedimentos selecionadores das melhores características, fomentando sua proliferação, e das características consideradas degenerativas, com o propósito de impedir sua ocorrência no conjunto populacional” (p.1). Em Guerra (2006) tem-se uma análise crítica que problematiza a retomada desses estudos na academia, lembrando que o holocausto tem nessa perspectiva sua origem.

3.1 A Psicologia de Vigotski: conceituações sobre a relação entre pensamento e linguagem

A concepção de linguagem encontrada na Psicologia Histórico-Cultural é ferramenta fundamental para avançar nas discussões sobre alfabetização. No entanto, não é fácil a apropriação dos conceitos de Vigotski acerca do desenvolvimento da linguagem humana. A complexidade desses conceitos está em compreendê-los na perspectiva da lógica do método que ele propõe, qual seja, o materialismo histórico e dialético.

A fim de aprofundar o estudo sobre essa concepção, apresento a discussão realizada por Vigotski (1993, 2009)²² sobre pensamento e linguagem pela via do método materialista histórico e dialético, abordagem de caráter inovador, como destaca o próprio autor, tanto em sua época quanto na atualidade. Em seguida, destaco a diferença fundamental da concepção de linguagem em Piaget e em Vigotski.

Vigotski considera que a Psicologia se debruçou sobre a temática do pensamento e da linguagem mais que qualquer outra em toda a sua história; entretanto, a metodologia utilizada nessa abordagem nega o que ele mais quer salientar: a *relação* entre pensamento e linguagem.

A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo o último decênio [início do século XX], redundou no seguinte: funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores. (VIGOTSKI, 1934 [2009, p. 1]).

Nesse trecho, temos não só a defesa do autor da necessidade de se estudar a interfuncionalidade das funções psicológicas, como do quanto essas funções e sua interfuncionalidade são a verdadeira gênese da consciência, que, em última análise, é o grande objeto de estudo da Psicologia de Vigotski.

²² Essa coletânea de textos de Vigotski foi publicada originalmente segundo índice cronológico dos escritos de Vigotski presente no Tomo II em 1934, ano da morte do autor. Utilizo duas traduções, uma em língua portuguesa feita direto do russo: *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2009. Esse livro é uma tradução feita na íntegra desses textos direto da publicação russa. Outra, em espanhol, também traduzida direto da língua russa, disponível no Tomo II das *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1993. Essas obras se encontram nas referências desta dissertação. Importante destacar que as obras de Vigotski são produzidas pelo autor no início do século XX, porém, chegam ao Brasil, traduzidas para a língua portuguesa, após a década de 1980.

Vigotski (1993, 2001, 2009, 2012, 2014)²³, analisando cuidadosamente as produções de sua época, constata que a compreensão sobre as inter-relações entre as funções psicológicas estava inadequada. As metodologias partiam de constructos pré-estabelecidos como verdades dadas e não compreendiam as funções como objetos de pesquisa: dedicavam-se a estudá-las em si, separadamente, e, em menor escala, as relações entre elas e sua origem. Destaca, por exemplo, que entre duas correntes psicológicas tradicionais e predominantes – a Psicologia idealista e a behaviorista –, uma apresentava o pensamento e a linguagem como identificados, isto é, como uma fusão; a outra supunha uma completa separação entre essas funções, ambas apoiadas nos constructos metafísicos que negam a constituição e a origem dessas funções, como se fossem dadas a priori. Vigotski analisa também a Psicologia genética de J. Piaget. E, segundo o autor, tais estudos pressupõem dois processos independentes, ou seja, uma estrutura é o pensamento, outra é a linguagem, por mais que se admitisse a linguagem como uma forma auxiliar de aperfeiçoamento do pensamento.

Para evidenciar sua proposta metodológica, Vigotski (1993, 2009) usa a metáfora da decomposição da água em hidrogênio e oxigênio. Se o pesquisador estivesse buscando compreender por que a água apaga o fogo, acabaria se surpreendendo ao constatar que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão. O método de isolar elementos acaba por dizer pouco ou nada sobre a água em sua totalidade, ou seja, nada poderia esclarecer sobre sua propriedade concreta de apagar o fogo. Esse teria sido o ponto cego que impediu tais estudos de avançarem na compreensão da relação entre as funções psicológicas superiores ou culturais, especificamente humanas. Essa análise permite uma relação do todo com a parte sem que se perca a relação constitutiva entre essas duas dimensões.

Desse modo, ao aplicar esse pressuposto à relação pensamento e linguagem, encontra que a unidade de análise indivisível é o significado da palavra - outro aspecto pouco ou nada explorado pela Psicologia até o momento de seus estudos. Para o autor, o significado da palavra é o nó que deve ser desatado pela Psicologia para revelação dessa relação entre o pensamento e a linguagem, e os estudos

²³ As obras de Vigotski que tomo como referência para este estudo são publicações traduzidas para o Espanhol e para a língua portuguesa, com edições recentes, produzidas no início do século XX. São evidentes, no entanto, suas contribuições para o campo da Psicologia contemporânea.

tradicionais haviam desviado o foco das pesquisas contornando esse nó, sem desatá-lo. (VIGOTSKI, 1993, 2009).

Outro fator importante relativo aos estudos tradicionais da Psicologia da época sobre o pensamento e a linguagem é o quanto era conferida a esta última a função de comunicação. Fato inegável: a linguagem comunica; contudo, a obra de Vigotski e seus colaboradores garante um novo olhar sobre a função da linguagem.

Como vimos, a linguagem tem para o homem a originária função de nomear objetos e distinguir ações, o que vem da sua necessidade de elaborar e transmitir o conhecimento produzido na organização do trabalho conjunto. Ela teria se submetido ao mesmo princípio do idear - do plano da “ação futura” - assumindo um sentido independente e se tornando um instrumento que opera as “ações conscientes do homem” (LURIA, 1991).

Vigotski assevera que, anterior aos dois anos de idade, a fala da criança (os risos, balbucios, gestos etc.) são meios de comunicação social, que expressam o desenvolvimento da fala. Contudo, a sua investigação, que objetiva a interfuncionalidade entre o pensamento e a linguagem, demonstra que após os dois anos, quando a criança ainda tem as curvas de evolução do pensamento e da fala separadas, tais linhas se cruzam e coincidem para formar uma nova forma de comportamento essencialmente humano. “Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual” (2009, p. 133 – grifos no original).

Esse momento crucial nos permite compreender que o cruzamento dessas linhas evolutivas abre outras possibilidades de relações entre as funções psicológicas superiores e manifesta a unidade de análise encontrada entre o pensamento e a linguagem. Nesse ponto fulcral a linguagem deixa de ser comunicação entre o sujeito e o seu meio, a reflexão sobre o fenômeno deixa de ser lógico-formal e passa a ser dialética.

O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do **pensamento verbalizado** com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares (2009, p. 17 – grifo meu).

Para compreender melhor essa relação que Vigotski destaca sobre a função da linguagem na constituição do psiquismo humano, cumpre apresentar a diferença entre a teoria de Piaget e a de Vigotski sobre o fenômeno da linguagem egocêntrica.

Nessa discussão, pode-se compreender o lugar que a linguagem ocupa na constituição psíquica na obra de Vigotski e o lugar que a linguagem ocupa na Psicologia Genética de Piaget²⁴.

Para Vigotski (2009), “Piaget define o pensamento egocêntrico como forma transitória de pensamento, que, do ponto de vista genético, funcional e estrutural, está situado entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido”. (p. 27-28). O pensamento dirigido é consciente, inteligente, adapta-se à realidade e se comunica pela linguagem, portanto, é socializado; já o pensamento autístico é individual e obedece a um conjunto de leis especiais que não precisam ser definidas com precisão, que não podem ser estudadas.

Em Piaget, a linguagem egocêntrica confirma a tese de que o pensamento autístico (egocêntrico) é o ponto de partida e que o pensamento realista (social) é um processo posterior. Essa tese aproxima-se da concepção psicanalítica de Freud, que também afirmaria o princípio de prazer como fundante do psiquismo e, posteriormente, o princípio de realidade como regulador do “ego”. Piaget conclui que a [...] “linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil no comportamento da criança [...] e que esta, então, se configura como um produto secundário” [...] (2009, p. 51).

Vigotski também realiza estudos experimentais com o objetivo de investigar o fenômeno da linguagem egocêntrica. Inova, entretanto, ao introduzir uma série de momentos complicadores do comportamento da criança e identifica aumento do coeficiente da linguagem egocêntrica, concluindo que ela tem, sim, uma função no desenvolvimento do pensamento, ela é “meio de pensamento, no verdadeiro sentido

²⁴ Cf. ARANHA (2006, p. 278-279): “Jean Piaget (1896-1980), suíço formado em biologia, também se interessou por filosofia e psicologia, entrando em contato com o trabalho de Freud, Binet e Claparède. Suas obras, produzidas desde a década de 1920, obtiveram logo viva repercussão. Dentre elas destacam-se *O Juízo moral da criança*, *A gênese do número na criança*, *A representação do espaço na criança*, *A construção do real*. Além de realizar estudos com crianças em idade escolar, Piaget e sua mulher observaram com cuidado o desenvolvimento da inteligência e a construção do real nos seus próprios filhos. O encaminhamento das pesquisas para a discussão de questões epistemológicas levou-o à elaboração da *psicologia genética*, que investiga a gênese do desenvolvimento cognitivo, dividido por ele em quatro estágios: sensorio motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), das operações concretas (de 7 a 14 anos) e das operações formais ou hipotético-dedutivo (a partir da adolescência)”. É importante considerar que, apesar de sua morte prematura, Vigotski foi leitor crítico de Piaget – ao menos das publicações até a data de sua morte, o que se confirma com o texto *A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget*, publicado em 1934 na Rússia. Vigotski escreve nesse texto: “[...] procuramos analisar, na parte crítica, as teorias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento mais elaboradas e mais fortes, como as teorias de Piaget e Stern, com a finalidade de contrapor, desde o início, o nosso enfoque do problema e o nosso método de investigação [...] (VIGOSTKI, 2009, p. XVI-XVII).

do termo, isto é, começa a desempenhar a função de formar o plano de solução de uma tarefa que surge no comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 54).

Deste modo, a linguagem egocêntrica, fenômeno investigado por ambos os autores, tem função e destino diametralmente opostos.

Para Piaget, a história do pensamento infantil é a história de uma socialização gradual de momentos autísticos profundamente íntimos, que determinam o psiquismo. O social se situa no final do desenvolvimento, e a linguagem social não precede mas sucede a egocêntrica na história do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p.62).

Para Vigotski, a linguagem egocêntrica não é transitória, ela evolui para a linguagem interior. Ela tem a função primária de comunicar e de relacionar-se socialmente, mas não se limita a essas funções. A linguagem, em Vigotski, não assume uma função apenas de comunicação, torna-se a estrutura básica (fundamental) para o pensamento. Ao discutir as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, o autor afirma que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (2009, p.149). O pensamento verbal não é forma natural e inata, é histórico-social, portanto, exige outros métodos de investigação, que não os das ciências naturais.

A exposição de análise que Vigotski (1993, 2009) apresenta sobre o fenômeno da linguagem egocêntrica, em contraposição ao modo de compreender piagetiano, revela como o autor está operando com a sua lei geral do desenvolvimento cultural, ou seja, que toda função psíquica superior aparece em cena duas vezes: primeiro entre as pessoas e depois no interior delas. “O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado”, - premissa que sustenta a teoria de Piaget – “mas do social para o individual”. (2009, p. 67).

Em Vigotski, “a linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social, com a criança transferindo formas sociais de pensamento e de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (2009, p. 64). Conhecer, portanto, é trazer para o subjetivo, para o interpessoal a imagem da realidade objetiva.

Concluiu o autor que a linguagem egocêntrica é um fenômeno que registra a passagem da fala exterior para a linguagem interior (pensamento verbal), elucidando a relação entre o pensamento e a palavra, tão importante para os estudos da Psicologia, pois é um fenômeno que constrói as bases da lei genética do ser social. Diametralmente oposto, está Piaget, que compreende que há para a criança dois

mundos: um pensamento próprio - mundo interno, e um pensamento lógico – mundo externo, imposto por aqueles que a cercam (VIGOTSKI, 1993, 2009).

Sobre a questão do método em Vigotski (1993, 2009), a superação proposta é compreender o fenômeno de modo materialista histórico e dialético, buscando a unidade, o ponto de fusão da linguagem egocêntrica e sua interfuncionalidade. A Psicologia de Vigotski encontra na análise empírica do fenômeno da fala egocêntrica a materialidade da internalização dos processos interpsicológicos como instrumentos dos processos intrapsicológicos, daí a afirmação de que a fala interior – instrumento do pensamento – seja a própria evolução da linguagem egocêntrica.

Contudo, não seria correto afirmar que Piaget teria negado a interação social, ou a influência do social na formação do pensamento infantil. Por isso, pode-se dizer da teoria de Piaget que ela seja sociointeracionista (DUARTE, 2001). Entretanto, para Vigotski, a concepção piagetiana colabora com a manutenção de uma visão de mundo dualista: sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, natureza/cultura.

Nesse caso, encontramos em Vigotski a superação dessa dualidade, como também afirmam as autoras Marsiglia e Martins (2015). A Psicologia Histórico-Cultural,

[...] fundamentando-se em outro aporte filosófico-metodológico, não preteriu os fundamentos filogenéticos e ontogenéticos da formação do homem, discordando que os indivíduos “se tornem” seres sociais, uma vez que a vida em sociedade é o fator determinante da própria constituição biológica dos homens. A sociedade, portanto, não é uma força externa e apartada do indivíduo à qual ele deva adaptar-se por força das circunstâncias, mas aquilo que, historicamente, o tem criado (p.25).

Para Vigotski (1993, 2009), a linguagem em Piaget não é constitutiva do psiquismo. Ela é subjugada à função de comunicação e expressão do pensamento lógico, mas ela não contribui decisivamente para o pensamento humano e suas formas superiores. Absolutamente oposto está Vigotski, que compreende a linguagem como unidade que constitui o pensamento, sendo ela produto e instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De modo mais amplo, a linguagem não serve apenas à adaptação do indivíduo ao seu meio, como sugere Piaget. Ela é instrumento de transformação do homem e de sua cultura, da natureza pelo homem e, dialeticamente, de si, conforme o princípio marxista.

A linguagem não está para dois mundos, ela é a unidade que rompe com a dualidade. Já a *adaptação*, como sugere Piaget, tem o social como coercitivo, o biológico e o social como forças duais em busca de equilíbrio; não há unidade, mas, sim, duas realidades, uma interna e outra externa.

3.2 Aprendizagem e desenvolvimento: a defesa da educação escolar

Similarmente à estrutura de estudo desenvolvida sobre o pensamento e a linguagem, Vigotski (2014)²⁵ apresenta a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento, mantendo os mesmos princípios. Inicia suas considerações analisando também a obra de Piaget e criticando o seu método de investigação para conhecer o desenvolvimento do pensamento. Na compreensão do autor, Piaget se propunha a saber quando o pensamento aparece, em que estágio, que momento é esperado no desenvolvimento adequado de uma criança, partindo do pressuposto de que o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem, não supondo uma relação entre os processos. Para Piaget, conforme Vigotski (1993, 2009), entre aprender e desenvolver não há relações estabelecidas. A suposição desse pensamento puro demarca uma visão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem como estruturas internas, dadas a priori, característicos da Psicologia estruturalista, que parte de conceitos pré-existentes, como analisado na relação pensamento e linguagem.

Vigotski analisa outra concepção também bastante influente e contemporânea à sua produção: a Psicologia behaviorista, para a qual há uma sincronia entre os dois processos, como se ambos fossem sombras sobrepostas de objetos idênticos, isto é, processos identificados. Importante considerar que essa concepção parte da determinação de leis gerais naturais, ou seja, leis predominantemente biológicas. Outra abordagem analisada por Vigotski é a de Koffka, representante da Psicologia da Gestalt. Essa concepção compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como dois círculos concêntricos: o círculo menor representa a aprendizagem, e o maior, o desenvolvimento. Vigotski concorda com a perspectiva de que tais funções

²⁵ A obra de Vigotski (2014) que tomo como referência é o livro: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 13. ed., 2014. Na apresentação, os autores, responsáveis pela seleção e tradução, indicam que originalmente “Vigotski publicou-o em 1933”. Na sequência, tomo o texto de Luria, que compõe essa mesma seleção, publicada em língua portuguesa: *O desenvolvimento da escrita na criança*, que é “dado a público em 1929” (p.18).

são diferenciadas e se inter cruzam, mas, contrário à Gestalt, afirma que seria o “círculo” da aprendizagem que faria progredir o “círculo” do desenvolvimento.

Quando o autor faz sua proposição teórico-metodológica - contrapondo-se às concepções contemporâneas a ele – assegura que o papel do ensino na escola é ir para além do que a criança já conhece em seu cotidiano.

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária (VIGOTSKI, 2014, p. 109).

E, sobre o papel da escola, Vigotski articula a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, os primeiros dominados pela experiência prática e, na direção contrária, os últimos, pela instrução dos conhecimentos historicamente produzidos. Afirma que o papel da escola não seria apenas o de respeitar os conhecimentos prévios, mas, sim, transformá-los por meio dos saberes e conteúdos escolares formais. Nesse sentido é que Vigotski reelabora seu problema de estudo: além de buscar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, de modo mais geral, dedicou-se a investigar as possibilidades dessa relação na idade escolar.

Para compreender o desenvolvimento humano, se faz necessário pensá-lo em dois níveis: o efetivo e aquele que está em vias de se efetivar. Esse pressuposto muda significativamente o paradigma sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, “pois o que uma criança pode fazer hoje com auxílio é o que ela poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2014, p. 113). Portanto, para investigar o desenvolvimento mental infantil, é preciso abordar esses dois níveis: “o efetivo e o iminente”, o que deveria ser considerado na organização escolar, até hoje baseada na idade cronológica, e, no caso dos alunos com deficiências, nos processos de desenvolvimento. Nos dois casos, se oferece à criança aquilo que está previsto que ela possa compreender, o que foi determinado, o quanto de pensamento abstrato os alunos devem alcançar e a eles se dá, o que têm como desenvolvimento real.

O ensino que prevê uma aprendizagem que só considera o nível de desenvolvimento efetivo não é eficiente. O ensino realmente eficaz, segundo Vigotski, “é aquele que adianta a aprendizagem, pois ela promove o desenvolvimento potencial da criança”. (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Sobre o entendimento de tal lei geral do desenvolvimento do humano, Vigotski toma o exemplo do aparecimento da linguagem na criança, que surge como comunicação entre ela e o adulto, mas que, em seguida, se transforma em função mental interna: o pensamento verbal. Sobre a aprendizagem, esta engendra a área do desenvolvimento potencial e ativa processos internos que estiveram antes nas relações sociais com os outros e que são interiorizados e se constituem como intrapsíquicos²⁶.

Como consequência dessa internalização de processos e/ou instrumentos é que se estabelece o desenvolvimento que se converte como nível de desenvolvimento efetivo e, portanto, em aquisições internas, pessoais, intrapsíquicas da criança.

Vigotski fundamenta que o ensino escolar é um marco para a formação da criança e, por consequência, da formação da consciência humana. O conhecimento escolar, na obra do autor, é o conhecimento daquilo que os homens têm produzido ao longo de sua história. É esse conhecimento que possibilita à criança, ou melhor, ao educando, uma condição mais próxima de conhecimento da natureza e da sociedade; são os conhecimentos transmitidos às novas gerações que promovem o desenvolvimento da consciência humana. Quando se assume o pressuposto de que “cada indivíduo *aprende* a ser um homem”, como afirma Leontiev (1978, p. 285), as instituições encarregadas da educação devem colocar cada nova geração diante da riqueza acumulada pela humanidade ao longo dos séculos.

3.3 Linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural: suas implicações metodológicas em alfabetização

O desenvolvimento deste estudo persevera em trazer outros conceitos da obra de Vigotski que contribuam para a discussão sobre a concepção de linguagem escrita e suas implicações metodológicas em alfabetização: a relação entre os

²⁶ Pino (2005) esclarece que Vigotski fala em internalização ou conversão das funções sociais em funções no plano pessoal e que, diferente de uma concepção dualista (interno/externo), o que se deve depreender de sua obra é que “o que é objeto da operação de transposição de um plano para outro, a *significação*, não é de natureza física, mas semiótica, a qual não está sujeita às leis físicas do espaço”. (p. 32-33 - grifos do autor).

conceitos espontâneos ou cotidianos e os escolares ou científicos e a relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita, com o objetivo de desnaturalizar o ensino. Para aprender a falar é suficiente a inserção no contexto de sujeitos falantes, mas o mesmo não acontece com a linguagem escrita. Desse modo, podemos pensar que: a linguagem falada está para os conceitos espontâneos assim como a linguagem escrita está para os conceitos científicos. Em vista disso, faz-se importante distinguir - com alguns apontamentos - o que são, para Vigotski, os conceitos espontâneos e os científicos.

Os conceitos espontâneos são os que construímos a partir de nossa experiência sensorial e imediata, por meio de nossos órgãos do sentido; um conhecimento prático, eficaz à preservação e manutenção da vida. Contudo, o conhecimento espontâneo como uma “forma” de conhecimento da realidade, segundo a perspectiva do materialismo histórico e dialético, não seria suficiente para um conhecimento mais amplo e profundo da realidade, ou seja, apenas por meio deles não se chegaria a compreender a essência dos fenômenos. É necessário para o conhecimento da realidade que se alcance o concreto pensado, cuja construção é possível a partir dos *instrumentos semióticos*, que, em última análise, são as funções psicológicas superiores em movimento constante na história da humanidade.

Esse processo permite a elaboração de uma realidade interna, que é tomada como entendimento e domínio da realidade externa. Os conceitos científicos são instrumento psicológico que consolidam essa produção do real pensado. Essa evidência teórico-metodológica é apresentada por Vigotski (1993, 2001, 2009), quando afirma que os conceitos espontâneos e científicos não têm o mesmo caminho de constituição, nem são contínuos, nem paralelos, nem andam no mesmo sentido e podem, na verdade, ser até opostos.

Vigotski explica que não há dúvidas de que, antes de chegar à escola, a criança já aprendeu muita coisa. Contudo, alerta, na experiência cotidiana, a criança conhece água e gelo, mas tem dificuldade em dar uma definição verbal/conceitual a esses objetos. Isso para dizer que, por mais experiência/contato que se possa ter com qualquer objeto do cotidiano, não é possível sua definição verbal, ou melhor, sua conceituação formal, ou ainda, que esse conhecimento seja instrumento para o pensamento, no sentido do conhecimento pensado sobre o objeto.

Conforme afirma Vigotski, “no momento de predomínio do conceito científico está a fraqueza do conceito cotidiano” (2001, p. 528). Entretanto, nos sistemas de ensino que vêm predominando, se identifica a fraqueza do conceito científico. O autor russo ressalta que os conceitos científicos têm suas germinações no contato imediato da criança com os objetos reais e é através de um processo de aprendizagem que a criança pode formular definições e relações lógicas sobre os objetos, promovendo a elaboração de conceitos científicos. Então, se germinados no contato imediato da criança com os objetos de seu meio, é nesse ponto que se pressupõe uma vinculação constitutiva entre os caminhos dos tipos de conceitos. Ambos os conceitos são conteúdos do pensamento e suas funções, importantes na vida cotidiana, mas suas forças, origens e funções, apesar de não serem excludentes, são dinamicamente opostas.

Vigotski (1993, 2001, 2009) afirma que os conceitos científicos seriam “círculos de aprendizagem” mais eficientes à formação da consciência e estabelece outra diferenciação entre os conceitos: a *voluntariedade* e a *involuntariedade*, ou a *consciência* e a *inconsciência*²⁷.

Sobre isso, o autor traz um exemplo bastante oportuno e consistente. Se pedirmos para uma criança não alfabetizada dizer uma palavra com as consoantes “SC”, ela provavelmente terá dificuldades em responder, mas, se pedirmos para ela pronunciar Moscou, ela realizará com sucesso. Isso para dizer que a criança “involuntariamente utiliza conceituações gramaticais antes de estudar a escrita”, mas só quando ela aprende sobre normas e regras gramaticais é que pode saber o que está fazendo (VIGOTSKI, 2001, p. 532).

Destacamos nesse exemplo que o autor está atribuindo ao conhecimento científico uma dimensão de consciência, de domínio, de apropriação de instrumento, que se caracteriza como o real pensado ou elaborado, gerado, primeiramente, entre as pessoas e, posteriormente, transformado em um instrumento intrapsicológico, que permite àquele sujeito uma consciência, um conhecimento. Ou seja, “em relação

²⁷ Importante esclarecer que a palavra inconsciente não tem proximidade com o conceito de inconsciente freudiano da psicanálise. Vigotski (2009), no texto *A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget*, se contrapõe às concepções piagetianas sobre o conceito de linguagem egocêntrica e considera que Piaget tomou de empréstimo pressupostos da psicanálise. Nesse sentido, são duas visões a que o autor se esmera em contrapor. A concepção de inconsciência aqui trazida pelo autor é mais próxima do entendimento de um processo não-consciente, como destaca a seguir no exemplo da criança que fala a palavra Moscou sem “consciência” de que pronuncia um encontro de consoantes.

aos conceitos científicos, a criança domina tais conhecimentos, e, em relação aos conceitos espontâneos, não os domina” (VIGOTSKI, 2001, p. 535).

Nesse sentido, está o próprio exercício do método materialista dialético. A criança está em contato imediato com sua realidade, por meio de seus sentidos, tem um conhecimento empírico dessa realidade (conceitos espontâneos), mas são os conhecimentos científicos que podem efetivamente promover uma compreensão de modo mais radical e possibilitar o domínio dessa realidade, ou seja, a construção do real concreto pensado, conforme apresentado anteriormente.

Nestas palavras de Martins (2013) tem-se uma boa síntese sobre essa questão:

[...] os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relação mais ampla e abstrata, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às estruturas de generalização, e, nela o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados – opera como meio de importância central (p. 224).

Portanto, para o leitor de Vigotski, toda a argumentação sobre a diferenciação entre conceito espontâneo e científico - ambos submetidos à lei geral de desenvolvimento cultural - tem base na filosofia marxista, citada por ele mesmo: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda a ciência seria desnecessária” (MARX apud VIGOTSKI, 2009, p. 293).

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, venho compreendendo a linguagem escrita como uma função psicológica superior, que, para desenvolver-se e ampliar-se, precisa ter seu processo de ensino centrado no âmbito do ensino dos conceitos científicos, e não reduzido ou confundido com o processo de ensino da linguagem oral/falada. Trata-se de um saber exterior, sistematizado, que deve ser conduzido de modo intencional, pois saber ler e escrever segue na direção oposta e numa via contrária a qualquer concepção de conceito espontâneo. O que pretendo é afirmar o estatuto de conhecimento científico para garantir o bom ensino que defende Vigotski e nomeia de “ensino fecundo” (VIGOTSKI, 2009, p. 333). Desse lugar de distinção sobre os conceitos, compreendo que podemos relacionar a diferenciação entre a linguagem falada e a linguagem escrita. A relação entre a concepção de conceitos científicos e linguagem escrita é dada por Vigotski nos

estudos sobre o pensamento e a linguagem em que assume como uma das hipóteses de trabalho a “descoberta da natureza psicológica da escrita como função autônoma da linguagem e da relação com o pensamento” (2009, p. XVIII)²⁸.

A semelhança entre os processos da escrita e da fala é mais aparente que de essência: a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da linguagem falada, tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e sua apreensão não é uma simples apreensão da técnica. “A linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2009, p. 312).

A escrita exige da criança uma dupla abstração – do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor – e isso é razoavelmente novo para o desenvolvimento. Vigotski explica que a linguagem escrita apresenta duas peculiaridades em relação à sua dupla abstração: *voluntariedade* e *arbitrariedade*. A abstração do aspecto sonoro exige uma simbolização de segunda ordem que requer um trabalho intelectual maior, não compatível com o trabalho empenhado na linguagem falada. Afirma Vigotski (2009) que a motivação da criança para a linguagem falada está, em relação à linguagem escrita, sempre mais alimentada pelas suas necessidades, como por exemplo, o pedido de alguma coisa, perguntas e respostas, explicações etc. Na linguagem escrita, essa motivação não está madura, a criança não sente necessidade da escrita, que, portanto, requer um tratamento arbitrário. De tal modo que, no desenvolvimento iminente da linguagem escrita (conceito de zona de desenvolvimento iminente), a criança é levada a um plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído. Essa discussão refere-se à peculiaridade que o autor denomina “agir voluntariamente” (idem, p.315). A criança deve “ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos signos

²⁸ Cf. VIGOTSKI (2009). “Em poucas palavras podemos enumerar o que o nosso trabalho traz de novo para o estudo do pensamento e da linguagem. Omitindo o nosso posicionamento até certo ponto novo da questão e o método igualmente novo de investigação, podemos resumir a novidade da nossa pesquisa aos seguintes pontos: 1) estabelecimento experimental do fato de que os significados das palavras se desenvolvem na idade infantil, e definição dos estágios básicos de desenvolvimento desses significados; 2) descoberta da via original de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em comparação com os conceitos espontâneos e elucidação das leis básicas desse desenvolvimento; 3) **descoberta da natureza psicológica da escrita como função autônoma da linguagem e da sua relação com o pensamento**; 4) descoberta experimental da natureza psicológica da linguagem interior e da sua relação com o pensamento” (p. XVIII – grifo meu).

escritos” (p.316). À abstração que o autor diz ser do interlocutor, ele associa a segunda peculiaridade da linguagem escrita, que é a arbitrariedade.

Na evolução do desenvolvimento infantil, a fala egocêntrica é uma fala interiorizada, foi externa e depois se tornou interior, transformando a relação pensamento e linguagem – originando o pensamento verbal. Desse modo, a linguagem externa aparece antes que a linguagem interna - lei geral do desenvolvimento cultural –, e, por sua vez, a linguagem escrita aparece depois da linguagem interiorizada, do pensamento verbalizado. Nesse sentido, “a linguagem escrita mantém uma relação diferente com a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2009, p. 312).

A linguagem interior é condensada, abreviada, cheia de elipses; nela, “o sujeito e a situação da conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante”. Ao contrário, a linguagem escrita é dependente do pensamento e do intelecto, “implica um grau de consciência mais elevado que o da linguagem falada” (VIGOTSKI, 2009, p. 317).

Dessas considerações, pode-se concluir que o autor compreende a escrita como uma objetivação histórica do desenvolvimento da humanidade, isto é, um objeto interpsicológico (entre pessoas), que, quando internalizado, torna-se *linguagem escrita* e, nessa condição, ganha estatuto de uma função psicológica que age em interfuncionalidade com todas as demais funções psicológicas.

Essa abordagem de Vigotski em relação à escrita poderia nos levar a pensar, então, que seu ensino deveria ser adiado até que as funções psicológicas estivessem amadurecidas, devido à sua complexidade. Entretanto, não são essas as suas conclusões. Apoiado na concepção de que o domínio da linguagem escrita desencadeia o desenvolvimento das demais funções psicológicas que operam em interfuncionalidade, assegura que, além de se definir o limiar inferior da aprendizagem, é preciso orientar-se para o seu limiar superior. “Só na fronteira entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda” (VIGOTSKI, 2009, p. 333).

Portanto, clama o autor:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontra na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 333).

É preciso que a escola se comprometa a ensinar a linguagem escrita a seus alunos, sob pena de comprometer todo o desenvolvimento dos sujeitos que dela dependem para isso.

Sobre a linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural, se faz ainda essencial destacar as discussões presentes em dois outros escritos. Um deles, de Vigotski (2012)²⁹, intitulado *A pré-história da linguagem escrita*, e outro, de Luria (2014)³⁰, *O desenvolvimento da escrita na criança*. Tanto em um texto como em outro, o que há de central é a preocupação em buscar a gênese histórica da escrita. E a partir disso, como ela se constitui uma função psicológica superior – mais precisamente, como afirma o próprio Vigotski – “uma complexa forma cultural de conduta que vai muito além de um hábito complexo motor” (2012, p. 12).

Em ambos os textos são discutidos os processos de pré-história da escrita; ou seja, signos e instrumentos utilizados pela criança anteriormente ao domínio da escrita formal da língua materna. Por exemplo: o uso do gesto, do jogo, do desenho, da escrita imitativa, das garatujas, até a escrita das letras. Luria (2014, p. 161) afirma:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Acreditando que essa explicitação fora bastante desenvolvida em outros estudos e pesquisas³¹, busco compreender o que é que se pode depreender desses estudos para contribuições metodológicas com vistas ao ensino da leitura e da escrita. Para Vigotski (2012, p. 183):

²⁹ Essa obra está publica em língua espanhola, as citações diretas que utilizo foram feitas a partir de traduções livres que realizei. Segundo o índice cronológico das obras do autor, esse texto compõe a coletânea *História do desenvolvimento das funções psíquica superiores*, publicada em 1931.

³⁰ Esse texto de Luria é publicado em língua portuguesa no Brasil, em 1988. Como já ressaltado em notas anteriores, utilizo para esta dissertação a 13ª edição. Os autores responsáveis pela seleção e tradução indicam que originalmente a publicação de *O desenvolvimento da escrita na criança* se deu em 1929 (p.18).

³¹ Cf. SMOLKA, 1988 e estudos mais recentes, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, cf. FRANCIOLI, 2012 e MARTINS; MARSIGLIA, 2015.

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa um lugar muito pequeno ao se comparar com o enorme papel que ela desempenha no processo do desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se baseia num sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.

Na análise do autor, a Pedagogia oferece vários métodos de ensino da leitura e da escrita, mas todos partem de uma prática mecânica de habilidades motoras para a escrita das palavras. A Psicologia ainda não avança em seus estudos sobre a linguagem escrita, “pois não a compreende como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2012, p. 184).

Nesse sentido, tanto a Pedagogia quanto a Psicologia tratam a linguagem escrita como uma habilidade motora complexa. E esse seria o motivo pelo qual ainda se ensina a fazer as letras e com elas escrever as palavras, mas não se ensina a linguagem escrita. Para Vigotski, a linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, que está relacionada com o domínio de um sistema de meios externos, mais elaborado e estruturado no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (idem, p. 185).

Para que esse sistema externo se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, ou ainda, para que a linguagem escrita da sociedade letrada (dos outros) se converta em linguagem escrita da criança, há necessidade de complexos processos de desenvolvimento. Primeiramente compreender que a linguagem escrita tem uma longa história: do gesto, do brincar, do desenho e das garatuñas.

Vigotski (2012) faz referência ao trabalho de Luria, que, com métodos experimentais, buscou identificar o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita. Para os dois autores, a linguagem escrita está associada à evolução cultural do homem e não a qualquer fenômeno biológico.

Para Luria (2014), sobre os resultados dos experimentos com o desenvolvimento da escrita, foi na evolução cultural do homem que se alcançou a substituição de formas técnicas naturais pelas culturais e internas ao sujeito e que contam com instrumentos auxiliares. Cita como exemplo a semelhança da evolução da linguagem escrita e da aritmética, ou seja, ao invés de o homem avaliar visualmente as quantidades, ele aprende a usar o sistema de contagem, assim

como na escrita, ao invés de mecanicamente confiar na memória, ele passa a desenvolver o sistema de escrita. *“A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”* (p. 146 – itálico no original). A escrita é um instrumento da memória.

Outro aspecto importante é que, para Vigotski (2012), o ensino da linguagem escrita deve estar no âmbito de um simbolismo de primeira ordem e de segunda ordem, como dito antes, nos níveis mais altos de abstração. Símbolos de primeira ordem seriam denominações diretas de objetos e ações, o que, segundo Vigotski, é o que se tem feito com o ensino da linguagem escrita quando se ensinam as letras para escrever palavras de modo mecânico. É preciso, em sua análise crítica, “se chegar ao ensino da escrita como simbolismo de segunda ordem”. (2012, p. 197).

Tomando como referência os estudos de Luria sobre a gênese da linguagem escrita, Vigotski (2012) identifica que é quando o signo escrito passa a ser um signo mnemotécnico que se torna possível o ensino da leitura e da escrita. Ou seja, quando a criança relaciona que o signo serve como memória - quando o desenho de um objeto passa para o desenho das palavras – é que se inicia o processo de simbolismo de segunda ordem.

Tanto os estudos de Luria quanto os de Vigotski se harmonizam no pressuposto de que quando a criança conhece as letras e sabe distinguir, com sua ajuda, os sons isolados nas palavras, “não tarda o aparecimento do mecanismo da escrita, pois eles – os sons - representam os símbolos de primeira ordem”. (VIGOTSKI, 2012, p. 197).

A linguagem escrita como simbolismo de segunda ordem – aquela que consiste em utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra – volta a ser simbolismo de primeira ordem; pois os símbolos primários da escrita são utilizados para designar os verbais, aí “a linguagem oral/falada se manifesta como um símbolo auxiliar, que, contudo, pouco a pouco desaparece, e a linguagem escrita se torna diretamente simbólica”. (VIGOTSKI, 2012, p. 197).

Poderíamos dizer que, nesse momento, a criança precisa falar para escrever e, em seguida, a escrita se torna simbolismo diretamente. Não é difícil buscarmos evidência dessa passagem – que não é automática e exige ensino e presença constante de professores – nas salas de alfabetização: crianças utilizando-se da fala, da soletração para registrar a escrita de suas primeiras palavras. O domínio da

escrita pressupõe que ela se torne simbolismo de primeira ordem. Por isso, diz Vigotski, “utilização dos signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (VIGOTSKI, 2012, p. 197).

Tais estudos conceituais confirmam que a linguagem escrita é “voluntária” e “arbitrária” para a criança, ou seja, a ela precisa ser ensinada e, como geração responsável, precisamos desenvolver métodos cada vez mais eficazes para isso.

Partindo desses pressupostos, parece admissível entender que, quando Saviani (2008; 2013c; 2015) apresenta e discute os cinco passos para a prática social da Pedagogia Histórico-Crítica³², está, de certo modo, trazendo a questão do simbolismo de primeira e segunda ordem na elaboração dos conceitos científicos a partir dos espontâneos ou cotidianos.

O passo da *instrumentalização* se trata, em síntese, do momento em que o professor toma os instrumentos produzidos socialmente, por exemplo, a língua portuguesa e suas regras de escrita, para ajudar os alunos a ultrapassarem a dimensão sincrética da função da escrita e dos modos de operá-la. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Para explicar esse passo – da *instrumentalização* – o autor apresenta como referência o próprio ato de alfabetizar, dizendo que “o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento deixou de ser aprendiz” (SAVIANI, 2013c, p. 18). Ou seja, para ser alfabetizado é preciso dominar os mecanismos

³² Esses passos podem significar uma organização didática, que não deve estar desarticulada de uma relação entre educação e sociedade, caso contrário, não assumirá o papel de síntese ao qual ela se destina. O primeiro passo é a *prática social*, ou seja, o lugar onde se encontram o professor e o aluno. Nessa prática social, ambos ocupam posições diferentes, o primeiro com domínio do conhecimento e o segundo com a experiência ainda não refletida. Para o autor, o professor detém uma síntese, mesmo que precária, mas uma síntese sobre a realidade, e o aluno, uma dimensão sincrética dessa realidade. O segundo passo identifica-se como a *problematização*, momento em que se detectam as questões a serem resolvidas da prática social e se indicam os conhecimentos que são necessários, quando o professor faz a transmissão dos conhecimentos. O terceiro passo é o da *instrumentalização* dos conteúdos transmitidos, que pode ter sido feita de modo direto ou indireto. O quarto passo é o momento da *catarse*, de compreensão da realidade, em que os instrumentos e/ou conhecimentos são adquiridos e passam a ser do domínio do aluno e servem para reflexão e ação em sua realidade. Esse é um momento ápice do processo de ensino, em que se dá a passagem da síncrese para a síntese, contudo, ainda não expressa o ponto de chegada; o quinto passo é a própria *prática social*, agora compreendida em termos sintéticos, isto é, como superação. Esses passos expressam uma pedagogia de fundamento marxista, portanto, que pretende a superação das camadas populares, por isso, não é um consenso, é contra-hegemônica. Saviani (2008) faz ressalvas sobre a aplicação desses momentos para não serem desenvolvidos como um didatismo simplista. As implicações que uma leitura desses passos requer compreendem uma análise de ordem crítica e radical da sociedade. Cf. SAVIANI (2008).

próprios da linguagem escrita, e quem domina antes é o professor. Evidente que, na proposta materialista dialética na qual estamos trabalhando, o termo transmissão está relacionado aos instrumentos socialmente produzidos.

Há conteúdos, como os da alfabetização, que não carecem de uma *problematização* anterior, para garantir a melhor instrução. No caso da alfabetização, a instrumentalização deve acontecer o mais rápido possível, para que o aluno seja livre frente a esse instrumento, até para poder ter mais autonomia frente a outros conteúdos que exijam uma *problematização* maior, como posicionar-se a respeito do uso ou não de agrotóxicos na agricultura (SAVIANI, 2015).

Destaca-se que, com esses estudos, tais como os da linguagem escrita, há uma dimensão entre o uso do signo de primeira e segunda ordem que se constituem e complementam. Como afirma Saviani (2015), quanto mais cedo o aluno tiver um domínio do sistema alfabético, mais preparado para outros saltos na *problematização* de outros conteúdos ele estará.

Postas essas *problematizações*, sintetizamos as premissas que Vigotski (2012) postula sobre o ensino da linguagem escrita:

1. O ensino da linguagem escrita na fase pré-escolar não só é possível como desejável, pois crianças da mais tenra idade podem ser capazes de descobrir a função simbólica da escrita; nesse sentido, “fica claro o verdadeiro atraso causado pelo sistema educacional, que prevê o ensino da leitura e da escrita a partir dos sete anos” (VIGOTSKI, 2012, p. 199).

2. É um engano ensinar a leitura e a escrita como um hábito motor e não como uma complexa atividade cultural. Sobre esse ponto, toma como referência a prática pedagógica de Maria Montessori³³ e critica os exercícios mecânicos da escrita e o excesso de atividades viso-motoras e sensoriais (VIGOTSKI, 2012, p. 201).

3. É preciso que a aprendizagem seja natural – com isso não estaria afirmando qualquer concepção biologizante, já que é onde recai sua crítica, mas,

³³ Cf. COSTA (2001). Maria Montessori “nasceu na Itália em 1870 e faleceu na Holanda em 1952. Foi a primeira mulher na Itália a doutorar-se em Medicina. Especializou-se em Pediatria e Psiquiatria. Foi professora na Escola de Medicina de Roma e iniciou suas pesquisas sobre a aprendizagem como médica assistente em um hospital psiquiátrico com um grupo de crianças excepcionais. É creditada a ela a proposição de um método de ensino que ficou conhecido como Método Montessori. As crianças ficavam livres para movimentarem-se pela sala de aula, utilizando os materiais em um ambiente propício à autoeducação. A manipulação desses materiais em seus aspectos multissensoriais é um fator primordial para o aprendizado da linguagem, matemática, ciências e prática de vida, segundo a médica” (p.1).

assegurando que o ensino da leitura e da escrita requer uma influência adequada do meio circundante da criança e que ela possa exercer o seu domínio de modo voluntário e arbitrário, como simbolismo de primeira ordem. (VIGOTSKI, 2012, p. 203).

4. E, por fim, a linguagem escrita significa expressar por escrito o pensamento verbal e não a linguagem oral/falada. Seus estudos sobre o ensino do Braille para os cegos e de sistemas de linguagem para surdos-mudos reafirmam sua tese. O fator mais relevante para o autor é que o domínio da leitura e da escrita, em qualquer sistema de signo, tem como função primordial “ser um *pilar fundamental para o pensamento verbal*” (VIGOTSKI, 2012, p. 205 – grifo meu).

A partir da exposição desses conceitos, compreendo que, contrapondo-se à proposta de alfabetização construtivista, ou ainda, de alfabetizar letrando, para a Psicologia Histórico-Cultural é necessário um determinado método, coerente com a visão de mundo que objetiva a práxis revolucionária. Para Vigotski, há uma necessária oposição às formas naturalizantes, espontâneas ou biologizantes de aquisição da linguagem escrita. Ele afirma que tais condições de “consciência”, “vontade” e “arbitrariedade” estão dialeticamente articuladas em todas as disciplinas escolares. Nas suas palavras (2009),

[...] a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino. (p. 337).

Com essa citação, asseguro a intercessão dos estudos que fundamentam este trabalho, pois a Psicologia Histórico-Cultural sem a mediação de uma Pedagogia que corresponda à sua materialização não poderá alcançar seus objetivos de transformação desejados por Vigotski: um homem novo para uma sociedade nova. Vigotski é muito claro: são as disciplinas escolares que podem assegurar as melhores condições de desenvolvimento de formas superiores de cultura.

Retomo aqui o pensamento de Vigotski para quem o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, incluindo aí os próprios homens. Em primeiro lugar, identificar os elementos culturais que precisam

ser assimilados, neste caso, a linguagem escrita como conteúdo; a organização das formas mais adequadas de ensino desse conteúdo – a forma, e que todos – os destinatários - se apropriem deles como princípio de igualdade de domínio dos bens materiais e culturais historicamente produzidos.

Como Saviani (2013c), alego que a linguagem escrita é um “clássico”. Incontestavelmente, ela “se firmou como fundamental, como essencial” (p.13) para o desenvolvimento da humanidade do homem. A linguagem escrita, para Vigotski, também pode ser a língua de sinais, o Braile, ou seja, é a linguagem escrita que, em relação com o pensamento, constitui-se como pensamento verbalizado - e, precisamos evoluir no meio mais adequado para produzir “em cada indivíduo singular, [...] na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (idem).

Com o amparo da história da alfabetização no Brasil de Maria do Rosário Mortatti e de seus textos analíticos e com os instrumentos conceituais da Psicologia Histórico-Cultural, pretende-se realizar uma análise crítica do documento do PNAIC problematizando o quanto suas propostas, a partir de sua concepção de linguagem, podem ou não alcançar os índices mais elevados de apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Portanto, de apropriação do conhecimento clássico, - o saber científico, filosófico e artístico em seu mais alto nível de sistematização até o momento. Mais alto nível de desenvolvimento da leitura e da escrita para todos.

4 O PNAIC: UMA NOVA POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO?

Como apresentado na introdução deste trabalho, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* representa a atual política de formação de professores alfabetizadores no país, o que me leva a concluir que é considerado o responsável para o enfrentamento da problemática da alfabetização dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública.

A hipótese que sustenta esta investigação é a de que o PNAIC mantém as bases teórico-metodológicas do construtivismo presentes em programas anteriores, como já analisado criticamente por autores e pesquisadores em Educação identificados neste trabalho, por exemplo, Duarte (2001), Mortatti (2000, 2010, 2013, 2014), Martins e Marsiglia (2015), Martins (2010), Marsiglia (2011) e Francioli (2012).

Como fundamento teórico-metodológico para esta análise, utilizam-se os conceitos desenvolvidos nas seções anteriores quanto à história da alfabetização e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. E, como explicitado anteriormente, busco atender aos requisitos da configuração textual (MORTATTI, 2000) como metodologia de análise do documento.

Tomo como material de investigação o *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012b) e o de *Formação de Professor* (BRASIL, 2012c) do Pacto. O primeiro versa sobre como se estrutura o pacto e sua concepção geral e o segundo, como se apresenta o modelo de formação continuada do professor, os princípios e estratégias dessa formação e a estrutura do curso. Dos 32 cadernos do curso, selecionei oito, referentes ao curso de formação para os professores do 3º ano, pela possibilidade de síntese que ele traz, já que esse ano escolar é o “último ano do ciclo de alfabetização”, segundo consta no *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012b).

O material utilizado para formação dos professores é impresso, organizado em cadernos/unidades com capa dura colorida (ANEXO A); disponibilizado para todos os professores das redes municipais que realizam a formação. É possível também o acesso ao material pelo site do Ministério da Educação (MEC) em versão on-line. A edição analisada é a primeira versão disponibilizada no ano de 2012³⁴.

³⁴ No portal do MEC, no site do PNAIC, está disponível uma edição do material de formação de professores com publicação de 2015. Nessa edição, são disponibilizados 12 cadernos para formação em Língua Portuguesa: *Cadernos de Alfabetização 2015*, intitulados: Apresentação; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; as Diretrizes Curriculares Nacionais da

4.1 O que é o PNAIC: seu histórico e lugar nas políticas públicas para a alfabetização

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constitui como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Não se trata de um documento de caráter jurídico que altere, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) seguem até o atual momento como documentos de caráter legal para a Educação Básica no Brasil, e o PNAIC parte dessas referências para propor os seus objetivos.

Nesse sentido, a publicação do PNAIC, em 05 de julho de 2012, através da Portaria n. 867, torna público tal pacto que, por meios governamentais (governo federal, estados e municípios), propõe cumprir os seguintes objetivos:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012m, p. 2).

O PNAIC é concebido como um “acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012b p. 05). Tal pacto objetiva contribuir com o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, ou seja, é um instrumento que visa, a partir da formação continuada, responder e enfrentar a constatação histórica de que as crianças da escola pública concluem sua escolarização - o 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo de alfabetização - sem dominarem satisfatoriamente as habilidades de leitura e escrita.

Educação Básica e o ciclo de alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Gestão Escolar no ciclo de alfabetização; A arte no ciclo de alfabetização; Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização; Ciências Humanas no ciclo de alfabetização; Integrando saberes. (BRASIL, 2015).

O texto de apresentação do documento justifica a sua necessidade, mediante o diagnóstico de que há crianças nas últimas séries do Ensino Fundamental que não são leitoras e escritoras com qualidade de sua língua materna (língua portuguesa) e não têm condições de fazer uso da leitura e da escrita em toda a potencialidade esperada para uma sociedade letrada (BRASIL, 2012b).

Para o enfrentamento dessa realidade, o documento se apoia em quatro pilares:

1. **Formação continuada** presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. **Materiais didáticos**, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. **Avaliações sistemáticas**;
4. **Gestão**, controle social e mobilização (BRASIL, 2012b, p. 05, grifos meus).

Segundo Korn e Koerner (2016), a formação de professores vem sendo compreendida, pelos órgãos produtores de políticas públicas em Educação, como um espaço prioritário e como a via mais importante para a melhoria da qualidade da Educação pública brasileira.

A formação continuada de professores alfabetizadores antecede o PNAIC. Essa preocupação, segundo o *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2015), vem desde 2003, quando o MEC, buscando novos direcionamentos para a Educação brasileira, instituiu a alfabetização como foco principal. Como resultado desse direcionamento, tem-se a institucionalização da Rede Nacional de Formação Continuada, que preconiza a parceria entre o MEC - como representante dos sistemas públicos de ensino - e as universidades e centros de pesquisas - representados por professores atuantes na área da Educação -, com o intuito de que estas desenvolvam programas de formação continuada para professores e gestores da escola pública.

Em acesso ao portal do MEC, encontra-se a seguinte exposição:

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. [...] As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação **oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.** (BRASIL, 2016 – grifo meu).

Sobre esse tipo de parceria, Mortatti (2010) alerta que ela é ainda anterior ao período referido: vem desde a reforma do Estado brasileiro, a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Tal reforma, influenciada pela teoria neoliberal, produziu o surgimento da Terceira Via (terceiro setor – público-privado). Nessa parceria, o Estado torna-se agente institucional com função “definidora, indutora, articuladora e reguladora das demandas da sociedade” e as universidades, a partir de seus centros de formação, “agentes institucionais da produção de conhecimento”. Entretanto, na verdade, ambos a serviço da comunidade internacional, ou seja, com objetivos de “colocar o Brasil no *ranking* de países com altos índices de desenvolvimento social e educacional”, tornando o país atrativo e adequado aos padrões da financeirização do capital internacional (MORTATTI, 2010, p.337).

Esse modelo de política pública, no caso da formação continuada de professores alfabetizadores, vem obtendo resultados, no que diz respeito ao alcance de tais *rankings*. Fato que se expressa na queda, ano a ano, das taxas de analfabetos e analfabetismo funcional, como indicam os resultados do IBGE, e pode-se observar na Tabela 2 e na Tabela 3.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões (Brasil, 2000/2010)

	2000	2010
Brasil	12,8	9,0
Norte	15,6	10,6
Nordeste	24,7	17,6
Sudeste	7,5	5,1
Sul	7,0	4,7
Centro-Oeste	9,7	6,6

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões (Brasil, 1992 – 2002)

	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2 %	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro-Oeste	33,8%	23,8%

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.

Sobre esses resultados, tidos como positivos, há estudos críticos que vêm evidenciando sua contradição, como já apontamos na introdução deste trabalho. A respeito dos dados estatísticos, se há algum resultado, este corresponde ao nível rudimentar de apropriação da leitura e da escrita. O que se pode deduzir é que, nesse início do século XXI, um conjunto de alterações significativas tem subsidiado as discussões sobre o Ensino Fundamental, em específico, a alfabetização, por exemplo: a) a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos; b) a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, que explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos; c) o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Nº 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento, entre outros (BRASIL, 2012a).

No que diz respeito ao “ciclo de alfabetização” – principalmente pelo que estabelecem a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (Ensino Fundamental de nove

anos) e a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 (Provinha Brasil)³⁵ – tem sido assumido pelos órgãos governamentais como estratégia para atingir a meta número cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê “que todas as crianças no Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 12).

Mesmo considerando que tal conjunto de medidas objetiva o enfrentamento da questão da alfabetização, as avaliações de larga escala, como partes desse conjunto, acabam por demonstrar índices insatisfatórios de habilidades de leitura e de escrita na escola pública brasileira.

Mortatti (2013), em *Um balanço crítico da Década da Alfabetização no Brasil*, analisa criticamente o estágio ainda rudimentar de discussões sobre alfabetização no país e o quanto os resultados das avaliações internas e externas têm determinado as políticas públicas para Educação. Especificamente nesse texto, a autora apresenta os dados do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), que avaliam os resultados sobre competência de leitura e escrita dos jovens a partir de 15 anos de idade em vários países. Na avaliação de 2009, o Brasil ocupou o 53º lugar em leitura, com 60% dos alunos avaliados apresentando baixa proficiência em leitura. A organização não governamental *Todos pela Educação*, responsável pela Prova ABC, apurou que, em 2011, 40% dos alunos do 3º ano que participaram da avaliação não tinham a capacidade de leitura esperada para o respectivo período escolar.

Nesse sentido, ainda que avanços sejam louváveis, como indicam algumas estatísticas, se faz necessário o enfrentamento do problema do ensino da leitura e da escrita na escola pública brasileira, que, historicamente, apresenta-se com níveis de fracasso, seja no contexto do analfabetismo seja na qualidade de domínio dessa leitura e escrita pelos alunos nas escolas.

Inclui-se no contexto das parcerias entre o MEC e as universidades, objetivando a implementação de programas de formação continuada para

³⁵ Atualmente, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é a avaliação em larga escala que está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (INEP, 2013).

professores e gestores da escola pública, o Programa Pró-Letramento, de 2005³⁶. O Pró-Letramento, segundo Martins (2010), foi

[...] um programa de formação continuada de professores da 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano), instituído pelo MEC, em 2005, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria da Educação a Distância (SEED), visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (p. 48).

Para Martins (2010), o Programa Pró-Letramento apresenta como fundamentação teórica e, portanto, concepção de ensino da leitura e da escrita, os modelos do:

[...] “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento”, na tentativa de “conciliar” diferentes perspectivas teóricas por meio de um conjunto de atividades didáticas que direcionam para aplicação de técnicas de leitura e escrita, desprovidas de fundamentação teórica. (p.112).

Quanto à formação dos professores, afirma também que:

[...] os professores que participam do programa Pró-Letramento são considerados executores de propostas e diretrizes, concebidas por especialistas (professores e pesquisadores) de universidades públicas, ainda que consideradas pelos seus proponentes como inovadoras e modernas (MARTINS, 2010, p.112).

O trabalho de Martins (2010) apresenta como resultado que o programa Pró-Letramento, quando parte do seu embasamento teórico eclético e de sua proposta de formação de professores continuada, promove “um esvaziamento de aportes teóricos” (p.121). Consequente, concordo com a autora que, ao professor cabe a condição de mero executor de diretrizes elaboradas por outrem, o que expropria sua autonomia e a possibilidade que o conhecimento sobre o ensino de leitura e de escrita seja fundamento de sua ação pedagógica.

A despeito disso, o MEC reconhece os resultados do programa - pautando-se nos dados de avaliações coordenadas pelo Ministério e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) - e aponta para a necessidade da “implantação de uma política de currículo comum, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no Pró-Letramento”. (BRASIL, 2015, p. 13).

³⁶ Anterior ainda ao Pró-Letramento, existiram também: o Programa Parâmetros em Ação; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler) (SOUZA, 2014).

Em 2012, reuniram-se representantes dos sistemas públicos de ensino e as universidades parceiras do programa, para a elaboração de um documento que explicitasse a garantia do “direito à educação das crianças no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015, p. 15).

Dessa iniciativa nasce o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. O trecho a seguir afirma que o documento

[...] não é uma proposta de currículo, mas é um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola. É uma proposta de delimitação de princípios básicos relativos aos direitos dos estudantes, que possa trazer mais subsídios para os gestores dos sistemas, em diferentes instâncias, em suas práticas de criação objetivas de ensino e aprendizagem nas escolas e para os professores planejarem situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, considerando, para isso, os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar (BRASIL, 2012a, p.29 – grifo meu).

Nesse documento é que se encontra a definição sobre os direitos e objetivos de aprendizagem para a área de conhecimento e componente curricular de língua portuguesa:

- I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
- II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
- III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
- IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.
- V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
- VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais

importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, 2012a, p. 36-39).

A partir desses direitos é que são definidos os eixos estruturantes desse componente curricular, quais sejam: a) “eixo da oralidade”, b) “eixo da leitura”, c) “eixo da produção de texto” e d) eixo da “análise linguística”, que se divide em: análise linguística: discursiva, textualidade, normativa e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

A análise da configuração textual permite afirmar que a proposta do PNAIC é fundamentada nesse documento – os conceitos de “direito de aprendizagem”, “ciclo de alfabetização” e a “concepção de alfabetizar na perspectiva do letrando” são conteúdos encontrados no PNAIC, assim como a estrutura dos eixos apresentados, que compõem o curso de formação continuada de professores do PNAIC.

Logo, o PNAIC nasce desse contexto e trata-se de um instrumento de formação do professor que tem história em outros programas com o mesmo formato de parceria e intencionalidade, que parte de um mesmo diagnóstico que persiste na história do país, isto é, o fracasso da escola pública em alfabetizar os alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 Caderno de apresentação do PNAIC: o ciclo de alfabetização

Conforme explicitado, o programa é resultado de uma parceria entre o Estado e as universidades brasileiras, com o objetivo de produzir um programa de formação de professores de alfabetização, referente à *Rede Nacional de Formação Continuada*, na perspectiva de atingir as metas do Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Identificam-se no Quadro 1 a coordenação geral e as universidades que são autoras do PNAIC (BRASIL, 2012b).

Quadro 1 – Autoria do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Representantes do governo federal	Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
Coordenação da produção do material – representantes das universidades	Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Universidades e fundações de pesquisa envolvidas	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação “Joaquim Nabuco” (Fundaj), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista “Júlio de

	Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: BRASIL, 2012b.

Telma Ferraz Leal é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, onde atua como professora, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: práticas pedagógicas, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem³⁷.

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa é graduada em Fonoaudiologia, mestre em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta também na UFPE e membro de Comissão da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Atua nos seguintes temas: ensino, escrita, linguagem, entre outros³⁸.

Mesmo identificando outras universidades e institutos, com a análise da configuração textual, é possível identificar o predomínio da autoria dos textos dos cadernos de formação dos professores como sendo de docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Centro de Educação e Estudos da Linguagem (CEEL) - órgão ligado à UFPE; conforme podemos identificar no Apêndice A, em que se conhecem os autores das seções *Aprofundando o tema* das oito unidades do 3º ano do curso de formação do PNAIC. Essa autoria também é identificada nos logos³⁹ presentes na contracapa dos cadernos do PNAIC, conforme Figura 1.

³⁷ Plataforma Lattes/CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

³⁸ Ibidem.

³⁹ A identificação dos logos faz parte da metodologia da análise da configuração textual. Mortatti (2015), em artigo que discute a peça da Base Nacional Comum, chama a atenção quando, nesse caso, identifica logos que demonstram as parcerias público-privadas envolvidas na constituição de tal documento.

Figura 1 – Destaque aos logos das instituições responsáveis pelo PNAIC



Fonte: Brasil, 2012d.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b) se divide em duas seções: Orientações para a organização do **ciclo de alfabetização**, que traz como subseções os seguintes temas: a organização de equipes de trabalho e formação continuada dos educadores, organização dos espaços, materiais e tempos na escola, e o ciclo de alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada e conclusões. Na seção seguinte, **a formação do professor** alfabetizador: responsabilidade social, organização geral dos cursos, formação dos professores, funcionamento dos cursos e pessoal envolvido, critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores e considerações finais.

Sobre a autoria desse caderno, há uma nota de rodapé que indica que o conteúdo desse material é uma “síntese das contribuições dos representantes das secretarias da educação participantes do ‘Grupo de Trabalho Fundamental’ em 2010/2011, sob coordenação do MEC”. (BRASIL, 2012c, p. 06). Identifica-se que a síntese referida na nota se trata de parte do material que compõe o documento antes citado, *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012a).

A análise do *Caderno de Apresentação* começa a nos dar pistas de que a opção do PNAIC é a “alfabetização na perspectiva do letramento”. Afirmam como exigência que até os oito anos de idade, ou seja, no 3º ano do Ensino Fundamental, o aluno tenha consolidado o Sistema de Escrita Alfabética, conforme meta cinco do PNE e como se constata no primeiro parágrafo da portaria que instituiu o PNAIC.

O texto destaca que “nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento”. Mais adiante, chama a atenção para a necessidade de consolidar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental “as habilidades básicas de leitura e escrita”, que são: “os

conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas” e “uso desse sistema (leitura e escrita) em diversas situações comunicativas” (BRASIL, 2012b, p. 7).

Destaco a referência do estudo sobre a história da alfabetização no Brasil conforme Mortatti (2000) e analiso que o documento mantém a perspectiva do letramento associando-o à necessária habilidade de leitura e escrita, a correspondência grafema-fonema, ou seja, o domínio do SEA. Uma aproximação que se fundamenta, por exemplo, nos estudos de Magda Soares (2016), conforme se vê no uso da expressão “alfabetizar letrando”.

Para isso, tem como alvo institucionalizar o ciclo de alfabetização por meio: a) da formação continuada dos professores a partir das equipes de trabalho do PNAIC, a equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, e a equipe das escolas; b) [dos] tempos escolares, que devem garantir o planejamento sistemático, evitando o “desperdício de tempo”, propondo as sequências didáticas, projetos ou temáticas, se opondo a uma concepção segundo a qual o tempo didático é dividido pelos componentes curriculares; c) [da] “flexibilização para a enturmação”, isto é, “contemplar em um determinado horário ou dia da semana situações em que as crianças sejam agrupadas por necessidades curriculares específicas”. E, sobre d) a avaliação, que esta tenha o objetivo de garantir a “aprendizagem e não de punir os que não aprendem”, auxiliando em estratégias de ação na escola, como a enturmação, por exemplo. (BRASIL, 2012b, p. 21-23).

Na segunda parte desse *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012b), a formação do professor é apresentada como um instrumento pelo qual se desenvolverá a alfabetização com melhores resultados. Sobre esse tema, o documento decide que “a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia” (p. 27)⁴⁰.

Dessa afirmativa seguem apresentando a estrutura geral do curso de formação: a formação dos orientadores de estudo com 200 horas distribuídas da seguinte forma: “curso inicial 40 horas, 04 encontros (24 horas), seminário final no município (8 horas), seminário final do estado (16 horas) e mais 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas” (BRASIL, 2012b, p. 29).

⁴⁰ A concepção de formação de professor será apresentada na próxima seção.

A formação dos professores alfabetizadores, que será mediada pelos orientadores de estudo, será realizada no município, com carga horária de 120 horas, considerando 80 horas para as oito unidades correspondentes ao 1º, 2º e 3º ano, mais oito horas de seminário final e 32 horas para atividades extras sala. O Quadro 2 apresenta tal organização.

Quadro 2 – Identificação da quantidade de horas para o curso de formação dos professores e a ementa proposta em cada unidade

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: literatura do PNE e PNBE especial, livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computadores, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do <i>Sistema de Escrita Alfabética</i> ; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (08 horas)	A sala de aula com ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grandes grupos para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos de gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educativas especiais.
08 (08 horas)	Avaliação Final; registro de aprendizagem; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 33.

As ementas de cada unidade são propostas igualmente para os três anos do ciclo de alfabetização. Desse modo, pode-se afirmar que o Quadro 2 contém a base de fundamentação para todo o curso de formação do PNAIC do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O Quadro 3 apresenta todo o material que compõe o curso de formação do PNAIC.

Quadro 3 – Material do curso de formação de professores do PNAIC

Material	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação	Cadernos com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientação didática aos orientadores de estudo
Oito cadernos das unidades para cada curso	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividade, entre outros
Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial
Portal do professor alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores
Livros didáticos aprovados pelo PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situação de uso do material
Livros de Literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridas por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola
Obras completas adquiridas no PNLD-acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático – Obras complementares
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo Inep
Brasil, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de seis anos nas escolas públicas da Educação Básica
A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos	Livro que trata da inserção da criança de seis anos nas escolas públicas da Educação Básica
Livros de PNBE do professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquiridas por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola
Coleção Explorando e Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: língua portuguesa
Coleção Indagações sobre o Currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012b, p. 34-35.

A observação do Quadro 3 permite concluir que, além dos cadernos de formação, instrumentos de formação do professor, pretende-se também capacitar o professor para usar o material disponibilizado pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), dos jogos, do portal e das coleções de obras pedagógicas - que tratam,

especificamente, de suas diretrizes, como a inserção do modelo do Ensino Fundamental de nove anos e os cadernos da Provinha Brasil - sistema de avaliação externa.

Admito a grande importância de todos esses materiais como recurso para formação de professores e como recurso de aprendizagem para o aluno. Reintegro o valor do Programa Nacional do Livro Didático nas escolas públicas do país. Contudo, é preciso admitir que os materiais acolhidos nesse programa têm sua base nas mesmas referências teóricas e metodológicas da política sobre alfabetização que se tem adotado na formação de professores. Esses materiais assumidos pelas Secretarias municipais e estaduais nem sempre auxiliam o trabalho do professor, o que acaba por deslegitimar o saber do professor frente às demandas do processo de alfabetização.

4.3 O PNAIC: sua concepção de formação de professores

O caderno sobre a concepção de formação continuada (BRASIL, 2012c) apresenta seus princípios e as estratégias formativas, seguidos de outra seção, que organiza como acontece a formação do curso proposto pelo PNAIC e seus materiais. O texto sobre princípios e estratégias, de autoria de Andrea Tereza Brito Ferreira (Apêndice A) dá destaque à concepção de formação continuada. Neste texto as autoras analisam que, anteriormente, acreditava-se que a formação inicial do professor era suficiente, seja na formação do magistério ou na formação superior em Pedagogia.

Atualmente, essa forma de pensar devido a algumas mudanças ocorridas na sociedade no século XX, principalmente do ponto de vista político, econômico e cultural, foi sendo substituída pela concepção de formação ao longo da vida, a formação continuada (BRASIL, 2012c, p. 09).

Essa concepção afirma que nem sempre o que o professor traz de sua formação é o que ele desenvolverá na sua atividade na escola. A lógica da formação continuada relativiza a formação inicial e valoriza a que é feita ao longo da vida profissional do professor, que, ao assumir o trabalho na escola pública, deverá seguir o que está posto como política pública definida pelo Estado.

A concepção de formação continuada adotada pelo PNAIC aposta que esta poderá ser a solução para melhorias dos índices de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país.

Os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar **novas abordagens** do ensino da língua às “novas concepções” de formação do professor. [...] À academia cabe a responsabilidade de realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de **novas** teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno (BRASIL, 2012c, p. 10 – grifos no original)

Com Mortatti (2000, 2013), aprendi como os discursos sobre alfabetização são cunhados na perspectiva do “novo”, sempre descaracterizando o passado frente a uma novidade salvífica para a solução do não domínio da leitura e da escrita pelos alunos da escola pública, e os destaques no trecho transcrito exemplificam essa perspectiva.

Sobre a concepção de formação continuada, como vimos no estudo de Martins (2010) sobre o programa Pró-Letramento, identifica-se o mesmo modelo de formação de professor; qual seja, do “professor reflexivo e investigador, valorizando o professor como sujeito de sua formação e a escola como lócus de sua formação” (p. 112).

Ligia Márcia Martins, em seu livro *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano* (2015)⁴¹, afirma que o modelo do professor reflexivo tem sido preponderante. Uma das referências no tema é Antônio Nóvoa. Tal autor compreende que a “formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma” (MARTINS, 2015, p. 9).

Contrária a essa proposta de formação de professor, a autora analisa que tal postura promove

[...] uma forte emergência de estratégias de personificação e individualização educacionais que sugerem a formação de professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica metodológica e técnica (MARTINS, 2015, p. 9).

Essa tendência pontuada por Lígia Martins pode ser identificada no *Caderno de Apresentação do PNAIC* (BRASIL, 2012c), em que se diz que a formação inicial

⁴¹ Cf. MARTINS (2015). Com esse livro, “busca destacar e compreender nos marcos do materialismo histórico e dialético os elementos constituintes da formação da personalidade do professor, naquilo em que a riqueza (ou o empobrecimento) desse processo se coloca em relação com seu fazer pedagógico” (p.2). Martins (2015) não nega a importância de discutir a formação da personalidade do professor e sua implicação no trabalho pedagógico, contudo, faz essa análise com os referenciais da teoria marxista e das contribuições de L.S. Vigotski.

não tem sido mais relevante para a formação do professor, apontando-se como perspectiva de superação da realidade a formação continuada.

Para Martins (2015), sob essa concepção de formação de professor está o ideário do “aprender a aprender”, que, como afirma Duarte (2001, p. 3),

[...] é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

A formação do professor com base nesse ideário contribui para que se desloque a atenção do conhecimento – saber historicamente produzido e sistemático – para o autoconhecimento. E, quando dá primazia à formação pela experiência, contribui para o deslocamento da real função social da escola, que é o ensino do conhecimento sistematizado.

Conforme afirma Vigotski (2009), são os conceitos científicos que conferem ao sujeito maior compreensão sobre a sua realidade. Acrescentem-se ainda as palavras de Martins (2015, p. 21): “a função social da escola é a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e [...] essa função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano”. Voltamos ao que o autor russo afirma ser o “ensino fecundo”. Aquele que, não se adaptando ao que o indivíduo já sabe; não se limitando às repetições sem sentido e mecânicas, antecede e se adianta ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais.

Considero, então, que a proposta de formação continuada presente no documento do PNAIC está coerente com o ideário do “aprender a aprender”, desvalorizando a formação inicial e visando à adaptação dos sujeitos às políticas neoliberais, gerando o esvaziamento de questões teóricas e metodológicas essenciais à formação do professor e, de certa forma, isentando os cursos de Pedagogia de enfrentarem tais questões, de tal modo que há um afastamento da concepção transformadora da vida social e individual.

Saviani vem enfrentando essa problemática por toda a sua obra, mas destacamos aqui sua elaboração acerca da compreensão sintética sobre a prática social que o professor deve alcançar, contrapondo-se à compreensão sincrética, caótica da realidade e, logicamente, dos conteúdos que ele ensina. Só dessa forma o professor será capaz de “converter o saber objetivo em conteúdos escolares,

dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, no espaço e tempo escolares” (2013b, p. 278).

No *Caderno de Apresentação* estão assim formuladas as concepções de formação inicial e continuada (BRASIL, 2012c, p. 11): “na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e, na continuada, a prática”.

Entendo – em consonância com os pressupostos do materialismo histórico e dialético – que há um sério equívoco com a separação da teoria e da prática. Vázquez (2007), em *Filosofia da práxis*, escreve que é necessário penetrar na história para compreender os atos e produtos da humanidade e que esse movimento não é intuitivo; a consciência projetada na obra se sabe projetada, ou seja, há conhecimentos teóricos e práticos na formação da consciência.

O “senso comum” é o sentido da prática. Como não há inadequação entre o “senso comum” e prática, para a consciência simples, o critério que esta estabelece em sua leitura direta e imediata é inapelável. A consciência simples se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. [...]. O ponto de vista do “senso comum” é o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela. (p. 240).

Destaco no quadro a seguir os referenciais teóricos que fundamentam os textos da seção Formação de Professores: princípios e estratégias formativas do PNAIC.

Quadro 4 – Autores e referências do caderno sobre formação continuada e os referenciais bibliográficos

Coordenação Geral do PNAIC	Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Título da seção	Formação de Professores: princípios e estratégias formativas
Autora da seção	Andrea Tereza Brito Ferreira
Referenciais teóricos sobre formação de professor	<p>BOSI, E. <i>Memórias e sociedade: lembranças de velhos</i>. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.</p> <p>FERREIRA, Andrea T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: <i>Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática</i>. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.</p> <p>FERREIRA, Andrea. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). <i>Formação continuada de professores: questões para reflexão</i>. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-64.</p>

	<p>GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: A questão psicossocial. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 119, p. 191-204, 2003.</p> <p>IMBERNÓN, Francisco. <i>Formação continuada de professores</i>. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p> <p>HALBAWACHS, Maurice. <i>Lês cadres sociaux de la mémoire</i>. Paris, Albin Michel, 1994.</p> <p>HOUPERT, Danièle. Quels principes pour la formation continue? Enseigner, um métier quis s' apprend. <i>Cahiers pédagogiques</i>, n. 434, p. 45-49, 2005.</p> <p>MONTEIRO, Ana Maria C. Professores entre saberes e práticas. In: <i>Educação e Sociedade</i>. v. 22, n. 74, Campinas, 2001.</p> <p>NÓVOA, Antonio. (Org.). <i>Vida de professor</i> Porto: Porto Editora, 1995.</p> <p>NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: <i>Educação e Sociedade</i> v. 22, n.74, Campinas, 2001.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <i>A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica</i>. Porto Alegre: Artmed, 2002.</p> <p>VANISCOTTE, Francine. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: CARLIER, Renard Paquay. <i>La formation Continue des enseignants: Enjeuz, innovation et reflexivité</i>. Bruxelas: De Boeck, 2002.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012c, p. 21.

O quadro de autores utilizados como referências acaba confirmando que o PNAIC segue um modelo de formação de professor que visa sua capacitação na prática. Um modelo que assume o princípio do “saber-fazer-fazendo” (TEIXEIRA, 2013, p. 19). O documento faz a defesa dos princípios e estratégias formadores referentes a esse modelo e isso se confirma com os autores de referência expressos no quadro.

Destacamos que teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica - como pudemos identificar no trabalho de Martins (2015), assim como nos trabalhos de Mortatti (2010; 2013) – têm discutido acerca da formação do professor opondo-se ao modelo do “saber-fazer-fazendo”. Temos no estudo de Teixeira (2013), quando analisa os Referenciais Curriculares Nacionais para a formação do professor, que, embasado

[...] pela formação por competência e pela prática reflexiva, o discurso oficial defende, ainda, que os saberes relativos ao desenvolvimento profissional docente devem ser aqueles construídos **na e pela** prática, colocando a formação de competências como substituta da formação teórica e acadêmica (p. 18 – grifos meus).

Pesquisas de caráter crítico vêm afirmando que a formação dos professores – e entre eles os alfabetizadores – segue um reconhecido caminho neoliberal que, afastando-se da teoria, aproxima-se de uma “formatação” do professor para uma instrumentalização técnica do ensino da linguagem escrita.

No mesmo caminho, Mortatti (2010) constata a desapropriação do saber do professor sobre o seu trabalho, transformando-o em mediador, não do conhecimento, mas de um modelo ideológico neoliberal, que segue hegemônico em nossa sociedade atual. E aqui se ousa dizer que o professor está à deriva frente à formação do PNAIC, como nos outros possíveis novos produtos de formação continuada que virão, sempre com a mesma tarefa: alfabetizar as crianças no ciclo de alfabetização.

6 ANÁLISE DO MATERIAL IMPRESSO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO PNAIC: OPÇÕES TEMÁTICAS E REFERENCIAL TEÓRICO

Com a intenção de analisar a concepção de linguagem subjacente ao PNAIC e as implicações metodológicas presentes nessa política de formação de professores, utilizando a metodologia da configuração textual, apresento os aspectos gerais das unidades. Tais unidades têm uma mesma forma de exposição do seu conteúdo teórico e metodológico, conforme o esquema a seguir:

1. *Iniciando a conversa*: apresenta o tema da unidade e os objetivos.
2. *Aprofundando o tema*: apresenta a fundamentação teórica sobre a temática específica da unidade.
3. *Compartilhando*: os relatos de experiências realizadas também sobre a temática discutida na unidade.
4. *Apreendendo mais*: outras indicações sobre leituras de aprofundamento e sugestões de atividades para o professor.
5. *Sugestão de atividades para os encontros em grupo*: indicação de como devem ser os momentos de formação com o grupo de professores utilizando o conteúdo da unidade. (BRASIL, 2012c)

Os objetivos propostos para cada unidade são semelhantes nos diferentes anos do curso de formação. Há mudanças, apenas, no uso dos verbos, por exemplo: na unidade 4 do ano 2, consta: “**Conhecer** a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejamentos em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos [...]” (BRASIL, 2012l, grifos meus); na unidade 4 do ano 3: “**Compreender** a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejamentos em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos [...]”. As ementas de cada unidade são propostas igualmente para os três anos do ciclo de alfabetização conforme apresentado no Quadro 2. (BRASIL, 2012g, grifos meus).

As unidades apresentam quadros referentes ao que deve ser desenvolvido em cada ano, utilizando os termos: (I) *Introduzir*, (A) *Aprofundar* e (C) *Consolidar*. Podemos observar um exemplo com relação ao conteúdo da leitura, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - PNAIC

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL, 2012d, p. 31.

6.1 Apresentação das seções *Aprofundando o tema* e *Compartilhando* das unidades de formação do 3º ano do PNAIC

Da leitura da seção *Iniciando a conversa*, extraí o assunto de cada unidade e apresento os objetivos, conforme o APÊNDICE B. Em seguida, identifico as opções temático-conteudísticas também das seções: *Aprofundando o tema* e *Compartilhando* de cada unidade - que apresento na sequência deste texto. Compreendo que é na primeira que fica exposto o referencial teórico e são apresentados os conteúdos para o ensino da linguagem escrita. Na segunda, as implicações metodológicas, trata-se da aproximação do “como fazer” apoiado na perspectiva do “saber-fazer-fazendo”, conforme analisado no caderno sobre a concepção de formação de professores (BRASIL, 2012c).

Em seguida apresento as opções temáticas, os autores dos textos e seus referenciais teóricos. A escolha foi por apresentar as unidades e, na sequência, a análise de tais concepções, fundamentada no referencial teórico desta pesquisa.

6.1.1 Unidade 1: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado

Na seção *Aprofundando o tema*, são apresentados três textos de autoria de Ana Lúcia Guedes-Pinto e Telma Ferraz Leal (Apêndice A). No texto 2, encontra-se uma indicação sobre concepções de aprendizagem apoiada em autores diversos como: Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esses autores estão aproximados e associados a uma concepção sobre a “aprendizagem ativa do sujeito”. A apresentação de Vigotski restringe-se à função da linguagem como “um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu ambiente”, conforme afirma o texto (BRASIL, 2012d, p.13).

Na seção *Compartilhando*, no texto: *Direitos e aprendizagem no ciclo de alfabetização – língua portuguesa*, identificam-se os conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo sobre o ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, este último subdividido em: a) discursividade, textualidade e normalidade e b) apropriação do Sistema de

Escrita Alfabética. As autoras afirmam nesse texto que, nos dias atuais, são diversas as dimensões da alfabetização e essas dimensões podem ser explicitadas contemplando: o domínio do SEA, a inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita se faz presente e a dimensão relativa à ampliação dos usos da oralidade. Essas três dimensões articuladas correspondem à concepção de “alfabetizar na perspectiva do letramento”. As autoras concluem que, por muito tempo, o ensino do SEA era associado ao modo “tradicional de alfabetização” e que, por isso, os educadores deixam de investir esforços no trabalho sistematizado do ensino do SEA, mas que, no atual momento, é “necessário assumir posições mais claras a esse respeito, de modo a auxiliar as crianças no processo de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 16).

Surpreendentemente, as autoras indicam que são os educadores que deixam de investir esforços no trabalho sistematizado, responsabilizando-os e alienando a discussão, sem abordar toda a corrente responsável pela atual situação da alfabetização, como as políticas públicas, a academia, os dirigentes. Saviani (2013d) analisa que a Educação brasileira opera uma inversão no princípio constitucional que a institui como direito de todos e dever do Estado, passando a ser dever de todos e direito do Estado e, sendo assim, segundo o autor, a política educacional brasileira se caracteriza pela cruel equação: “filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (p. 754). Se não admitirmos a perversidade dessa equação, seremos capazes de admitir que os educadores são os culpados pelo pouco investimento do Estado brasileiro em Educação.

O Quadro 6 identifica os referencias teóricos em que as autoras se apoiam para a elaboração do texto da seção.

Quadro 6– Unidade 1 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental*

Unidade 01 - Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	
Autores da seção Aprofundando o tema	Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto
Referências	<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p> <p>BERNARDIN, Jacques. <i>As crianças e a cultura escrita</i>. Trad. Patrícia C.R. Reuillard. Porto Alegre: ArtMed, 2003.</p> <p>FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da língua escrita</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.</p> <p>KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. <i>Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola</i>. Campinas: Mercado das Letras, 1999.</p> <p>LEAL, Telma F; BRANDÃO Ana Carolina P. A. <i>Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil</i>. Relatórios de Pesquisa: CNPq, 2012.</p> <p>PIAGET, Jean. <i>O nascimento da inteligência na criança</i>. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.</p> <p>PIAGET, Jean. <i>Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns</i>. Lisboa: Bertrand, 1973.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Alfabetização e letramento</i>. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>VIGOTSKY, Lev Semenovich. <i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores</i>. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>VIGOTSKY, Lev Semenovich. <i>Pensamento e linguagem</i>. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012d.

6.1.2 Unidade 2: Planejamento e organização da rotina na alfabetização

Na seção *Aprofundando o tema*, têm-se dois textos, o primeiro, intitulado: *Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico*, e o segundo, *Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares*, ambos de autoria de Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima (Apêndice A). Nesses textos, as autoras discutem o conceito de “projetos didáticos” e “sequências didáticas”. O primeiro apresenta o resultado de uma pesquisa com professores de uma escola pública que desenvolvem em sala de aula sequências didáticas envolvendo: reflexão, leitura e produção de reportagens com alunos. Para além da produção de textos, tal sequência didática acrescenta os conteúdos sobre os assuntos explorados. No texto 2, retoma-se a intencionalidade de incentivar o professor a fazer o planejamento considerando a concepção de sequências didáticas. E promove-se a discussão sobre a interface dos conteúdos de língua portuguesa e outros componentes curriculares.

Em *Compartilhando*, são apresentados dois outros textos. No primeiro, *Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização*, se apresentam direitos de aprendizagem para o ensino da História. Esse texto apresenta quatro quadros referentes aos direitos de aprendizagem que devem ser trabalhados nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo texto: *Materiais didáticos no ciclo de alfabetização*, também de autoria de Telma Ferraz Leal e Juliana de Mello Lima, segue a temática da unidade e retorna à discussão sobre a necessidade do planejamento do professor alfabetizador, apresentando os materiais didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação e fazendo referência a programas como o Programa Nacional de Livros Didáticos, que assegura a distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras. Também apresenta como material didático um kit de jogos de alfabetização, que foram disponibilizados pelo MEC para aos sistemas que aderiram ao PNAIC. O kit compreende 10 jogos diferentes que trabalham conhecimentos relativos ao funcionamento da SEA e são divididos em três grupos: jogos que contemplam atividades de análise fonológica, jogos que levam a refletir sobre os princípios do SEA e jogos que ajudam a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

O Quadro 7 apresenta os referenciais teóricos em que as autoras se fundamentaram para a elaboração dos textos da seção *Aprofundando o tema*.

Quadro 7 – Unidade 2 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico*

Unidade 02 - Planejamento e organização da rotina na alfabetização	
Autores da seção: <i>Aprofundando o tema</i>	Telma Ferraz Leal e Juliana de Mello Lima
Referências	CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) <i>Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo</i> . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, M Monteserrat. <i>A organização do currículo por projetos de trabalho</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. LIMA, Juliana de Melo. <i>Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras</i> . Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. <i>Literatura: ensino fundamental</i> . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

6.1.3 Unidade 3: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos

Para essa discussão, a seção *Aprofundando o tema* apresenta dois textos de autoria de Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (APÊNDICE A). Conforme já apresentado em outras unidades, as autoras reafirmam a necessidade de que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos já devam ter compreendido o Sistema de Escrita Alfabética e sigam capazes de ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos. Reafirmam a concepção construtivista de Ferreiro e Teberosky como uma evolução no modo de compreender o processo de alfabetização. Segundo as autoras, tal concepção

[...] levou a uma mudança do foco da discussão sobre alfabetização antes reduzida a “como ensinar” [...]. A partir dessa abordagem, passou-se a questionar sobre “como fazer”, o “por que fazer” e o “para quem fazer”, levando em consideração como o aluno processa o conhecimento (sobre SEA) e como o professor pode intervir nessa ação. (BRASIL, 2012f, p. 9).

Os dois textos dessa seção tematizam como ensinar o SEA. Apoiadas em um texto de Leal, de 2004, no texto 1, *A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetizações*, apresentam ao leitor cinco categorias de atividades que auxiliam o professor nessa tarefa:

1) atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia; 2) atividades envolvendo consciência fonológica; 3) atividades para desenvolver a fluência de leitura; 4) atividades envolvendo leitura e produção de texto; 5) atividades para o ensino da norma ortográfica. (BRASIL, 2012f, p.9)

No texto 2, *O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização*, as autoras conceituam questões sobre as correspondências regulares e irregulares e uso de dígrafos e consoantes nasais. Apresentam ao leitor a referência de Ferreiro e Teberosky, sobre as hipóteses alfabéticas das crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Na seção *Compartilhando*, há outros dois textos que apresentam sugestões de atividades, uma sequência didática na perspectiva de atividade aplicada com relação à correspondência grafema-fonema, outra, sobre o uso de “r” e “rr” e uma sugestão de jogo envolvendo o ensino da ortografia.

O Quadro 8 apresenta as referências que as autoras tomam para fundamentação do texto.

Quadro 8 – Unidade 3 – Quadro de referências bibliográficas do texto *A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização*

Unidade 3 - O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	
Autores da seção: Aprofundando o tema	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. <i>Jogos de alfabetização</i> . Brasília, 2009. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. <i>Psicogênese da língua escrita</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagens da leitura. In: MALUF, M. R. <i>Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização</i> . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63. LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz. <i>A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Arthur Gomes de. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Arthur Gomes de. <i>Alfabetizar letrando no EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2010. SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012f.

6.1.4 Unidade 4: Vamos brincar de reinventar histórias

O tópico *Aprofundando o tema* dessa unidade apresenta três textos, de autoria de Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Apêndice A).

Tais autoras afirmam o uso da brincadeira como recurso metodológico para a aprendizagem e fazem menção às mudanças que a concepção da “escola ativa” de Jonh Dewey defendeu no início do século XX. Seguem trazendo outros autores que contribuem para que a brincadeira tenha seu espaço na escola. Apresentam Jean Piaget, Vigotski e Henry Wallon, contudo, citados por outros, por exemplo: Piaget está no texto de Almeida (2003), Vigotski, em Kishimoto (2005) e Wallon, em Barbosa e Botelho (2008). Depois da conceituação sobre o que é o brincar na

infância segundo esses autores, apresentam uma experiência de uma professora da rede municipal de Recife que, em seu projeto, objetivou trabalhar brincadeiras, jogos e canções que envolvessem tradições culturais e brincadeiras antigas como manifestações populares.

Em outro texto da seção *Aprofundando o tema* - que tem como autoras Andrea Tereza Britto Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa e Rosinalda Teles (Apêndice A), apresenta-se ao leitor a defesa do uso do livro de literatura também como um recurso, com objetivo que não predomine o uso do livro didático; nesse sentido, as autoras apresentam uma pesquisa realizada a partir dos livros aprovados no PNLD que auxiliam o trabalho com o conteúdo do ensino da Matemática.

O terceiro texto, de mesma autoria, apresenta o conceito de “avaliação formativa”, que busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, “privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende ensinar, o que os alunos já aprenderam, mas, principalmente, o que eles ainda precisam aprender” (BRASIL, 2012g, p.28)

Na seção *Compartilhando*, exploram-se os direitos de aprendizagem sobre o ensino da Matemática e apresentam-se quadros desses conteúdos, organizados conforme os PCN de Matemática em: números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação. Nesse texto não há identificação de autoria. Ainda apresenta ao leitor um quadro com indicação de livros de literatura que exploram conceitos matemáticos. E, por fim, sugerem-se atividades com alguns dos livros indicados.

O Quadro 9 apresenta o referencial teórico das autoras para o texto da seção *Aprofundando o Tema*.

Quadro 9 – Unidade 4 – Quadro de referências bibliográficas do texto *A criança que brinca, aprende?*

Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias	
Autores da seção: Aprofundando o tema	Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer, Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Referências	<p>ALMEIDA, Paulo Nunes de. <i>Educação lúdica: técnica e jogos pedagógicos</i>. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>BARBOSA, S. L.; BOTELHO, H. S. <i>Jogos e brincadeiras na educação infantil</i>. Centro Universitário de Lavras, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/11853/1/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/pagina1.html>. Acesso em: 19 mar. 2009.</p> <p>BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. <i>A importância do lúdico na alfabetização</i>. 2002. Disponível em: <www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf>. Acesso em: mar. 2009.</p> <p>CARRAHER, David. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.) <i>Aprender pensando</i>. Petrópolis: Vozes, 1989.</p> <p>KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). <i>Jogo, brinquedo, brincadeira e educação</i>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS; Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). <i>Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</i>. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.</p> <p>RAMOS, Tacyana Karla; ROSA, Ester Calland de Sousa. <i>Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012g.

6.1.5 Unidade 5: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas

Em *Aprofundando o tema*, apresenta-se um texto sobre gêneros textuais de Leila Nascimento da Silva (Apêndice A). A autora reafirma o quanto, na atualidade, o gênero se torna o objeto de ensino e aprendizagem, desde que a língua passou a ser compreendida como ação entre sujeitos, e destaca a influência do pensamento de Bakhtin nessa mudança. A partir da referência de Dolz e Schneuwly (2004), Silva apresenta 11 tipos de gêneros textuais, com definição e exemplos sobre cada tipo.

O segundo texto traz um relato de experiência com alunos o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola do município de Igarassu/PE. Tal relato narra o trabalho realizado com um livro didático, com o qual foi possível abordar vários gêneros textuais, em especial com o gênero científico, a partir da ficha técnica de animais da fauna brasileira.

Em outro texto, os autores Leila Nascimento da Silva, Adriana M.P. da Silva, Ana Beatriz Gomes de Carvalho e Lourival Pereira Pinto discutem a possibilidade de outros desdobramentos da mesma experiência, explorando os conteúdos de Geografia.

Vimos, então, que a seção *Compartilhando* apresenta os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização de Ciências e Geografia, que, assim como em outras unidades, são apresentados em quadros e fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Encerra-se a seção com um relato de experiência realizada em escola pública do município de Recife/PE numa turma de 3º ano, que teve como objetivo desenvolver o respeito às diferenças.

O Quadro 10 apresenta os referenciais teóricos em que as autoras se apoiaram para a elaboração do texto da seção *Aprofundando o tema*.

Quadro 10 – Unidade 5 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos*

Unidade 5 - O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	
Autora da seção: <i>Aprofundando o tema</i>	Leila Nascimento da Silva
Referências	<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p> <p>BRONCKART, Jean-Paul. <i>Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo linguístico sócio discursivo</i>. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.</p> <p>DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.</p> <p>MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Feraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: Santos, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. (Org.). <i>Alfabetização e letramento: conceitos e relações</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i>. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012h.

6.1.6 Unidade 6: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares

Na seção *Aprofundando o tema*, apresentam-se três textos.

As autoras do primeiro texto são: Adelmá Barros de Mendes, Debora Anunciação Cunha e Rosinalda Teles (Apêndice A), que retomam a discussão sobre a importância do gênero textual e sua potencialidade para o trabalho com os conteúdos de outros componentes curriculares.

As mesmas autoras escrevem o segundo texto, argumentando que o trabalho com projeto didático é adequado por não tratar os conteúdos componentes curriculares de modo isolado, garantindo, assim, uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar.

O terceiro texto, ainda das mesmas autoras, *Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas*, explora o conceito e apresenta, a partir da definição de Zabala (1998), um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.

Em *Compartilhando*, as autoras relatam um projeto realizado sobre o Centenário de Luiz Gonzaga, fazendo uma apresentação mais detalhada sobre os passos e os resultados, com o objetivo de apresentar ao leitor a organização de um projeto didático. O projeto, assim como outros já destacados, aconteceu no município de Igarassu, em Pernambuco. Outro relato de experiência, das mesmas autoras, é apresentado em forma de uma sequência didática, agora com o tema de história em quadrinhos.

O Quadro 11 apresenta os referenciais teóricos utilizados pelas autoras para elaboração do texto.

Quadro 11 - Unidade 6 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Organização do trabalho pedagógico – projetos didáticos*

Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	
Autores da seção: <i>Aprofundando o tema</i>	Adelmá Barros-Mendes, Débora Anunciação Cunha e Rosinalda Teles
Referências	BRASIL. <i>Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade</i> . 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. BRASIL. <i>Ensino Fundamental de 09 anos – Orientações Gerais</i> . Brasília: MEC, 2004.

	<p>BRASIL. <i>Orientações para o trabalho com a linguagem escrita para turmas de seis anos</i>. Brasília: MEC, 2009.</p> <p>LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão In: BRASIL. <i>Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade</i>. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v.1, p.97-107.</p> <p>MENEGOLLA, Maximiliano; SANTANNA, Ilza Martins. <i>Por que planejar? Como Planejar?</i> Currículo, área, aula. Escola em Debate. São Paulo: Vozes, 2002.</p> <p>NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. <i>Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade</i>. 2. ed. Brasília: FNDE Gráfica, 2007, v.1, p. 109-129.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012i.

6.1.7 Unidade 7: A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades

Os autores dos dois textos da seção *Aprofundando o tema*, Arthur Gomes de Moraes e Tânia Maria S.B. Rios Leite (Apêndice A), discutem que, apesar de o sistema estar organizado em ciclos, ainda é predominante a concepção de série e de reprovação ou aprovação ao final de cada ano. Para os autores, a heterogeneidade

[...] pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando as necessidades específicas (BRASIL, 2012j, p. 7).

Os autores reconhecem que a heterogeneidade é o maior desafio para os professores, o que exige deles habilidade de diagnosticar e desenvolver atividades que atendam às necessidades de cada aluno. Recorrem à concepção construtivista, que, segundo eles, ensina que se deve levar em conta o que os alunos já sabem e no que precisam ser ajudados para aprender. Para os autores, Vigotski, identificado como teórico da cognição social, nos ensinaria que

[...] as crianças se beneficiam quando desenvolvem, conjuntamente, uma atividade com alguém que sabe mais que elas e que o fato de poder compartilhar com seus pares pontos de vista e soluções diferentes é um grande motor de desenvolvimento (BRASIL, 2012j, p. 13).

Nesse caso, os autores defendem que uma possibilidade de dar conta da heterogeneidade são as atividades em grupos e em duplas. E apresentam relatos de uma professora que desenvolve em sua aula atividades organizando grupos de alunos em diferentes níveis de domínio do SEA para que eles possam se ajudar.

O segundo texto da seção aconselha, em uma sala de terceiro ano heterogênea no que diz respeito ao domínio do SEA, o uso de recursos diferenciados para a superação desse desafio. São trazidos novos relatos de professores que tiveram tais experiências e um exemplo trazido com o uso do jogo troca-letas.

O texto seguinte dessa seção, intitulado *A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas*, dos mesmos autores, retoma o assunto da heterogeneidade expondo as iniciativas de algumas escolas da rede pública de Recife/PE para enfrentar o problema do não domínio do SEA no 3º ano.

O Quadro 12 apresenta os referenciais teóricos, fundamentos para a elaboração dos textos dos autores.

Quadro 12 – Unidade 7 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula*

Unidade 7 – Heterogeneidade em sala de aula e diversificação das atividades	
Autores da seção: Aprofundando o tema	Artur Gomes de Moraes e Tânia Maria S.B. Rios Leite
Referências	CUNHA, Isabella Bilecki. <i>A proposta docente diante dos ciclos de aprendizagem</i> . 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. <i>A psicogênese da língua escrita</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana. B.; LEAL, Telma. F. (Orgs.) <i>Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2005. OLIVEIRA, Solange. <i>A progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos</i> . 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, Cesar et al. <i>O construtivismo na sala de aula</i> . São Paulo: Ática, 1996. PERRENOUD, Philippe. <i>La pédagogie à l' école dès différences</i> :

	<p>fragments d' une sociologie de l' échec. Paris: ESF, 1995.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In: PERRENOUD, Philippe. <i>O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar</i>. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.</p> <p>TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília; PALACIOS, Margarita. <i>Os processos de leitura e escrita</i>. Porto Alegre: Artmed, 1987.</p> <p>VYGOTSKY, Lev Semenovich. <i>A formação social da mente</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1984.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012j.

6.1.8 Unidade 8: Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Em *Aprofundando o tema* dessa unidade, as autoras Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque (Apêndice A) apresentam dois textos: *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização* e *O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização*. No texto 1, expõem historicamente o processo de formação da política de ciclos na organização da Educação Básica no Brasil e afirmam que o PNAIC faz a defesa sobre o valor do ciclo de alfabetização, o qual, diferente do modelo seriado, garante maior inclusão social, acesso e permanência do aluno na escola.

As autoras criticam a concepção de progressão automática, pois, nesse caso, não há um mecanismo de avaliação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem, objetivando apenas racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação. Em contrapartida, as autoras defendem o “ciclo de alfabetização”, que propõe

[...] a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2012k, p. 9).

No segundo texto, apoiadas em Perrenoud, fazem a defesa de que a profissão de professor, na condição de um profissional reflexivo, trata-se de um “novo ofício”,

[...] cuja preocupação estaria centrada na lógica do fazer aprender e não do ensinar, numa clara contraposição à ideia de transmissão automática de conhecimentos. Para que o professor tenha cada vez mais autonomia nesse ofício, é imprescindível que registre as situações que vivencia ou provoca, resgatando a objetividade em cada uma delas e dando novos significados às ações de ensinar e aprender (BRASIL, 2012k p. 22).

Segundo as autoras, esse “novo ofício” está pautado no registro da atividade pedagógica, da experiência docente, para que se possam desenvolver boas práticas de alfabetização. É esse registro que poderá garantir a concepção de um professor ativo e reflexivo, capaz de formular os objetivos e metodologias para o seu trabalho. O texto explora relatos de professores que narram suas práticas e reflexões. A seção *Compartilhando* retoma exemplos de registros de atividades pedagógicas realizadas por professores.

O Quadro 13 apresenta os referenciais teóricos, fundamentos para a elaboração dos textos das autoras.

Quadro 13 – Unidade 8 – Quadro de referências bibliográficas do texto *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização*

Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	
Autores da seção: Aprofundando o tema	Eliana Borges Correia de Albuquerque e Magna do Carmo Silva Cruz
Referências	ALAVARSE, Ocimar Munhoz. <i>Ciclos ou séries? A democratização do ensino em questão</i> . 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. <i>Educação e Sociedade</i> , Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999. CRUZ, Magna do Carmo Silva. <i>Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças</i> . 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2012. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n, 14, p. 14-34. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

	<p>Educação, maio/agosto, 2000.</p> <p>FERNANDES, Cláudia. <i>Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI</i>. Rio de Janeiro: WAK, 2009.</p> <p>FERNANDES, Cláudia. O fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28, 2007, Caxambu. <i>Anais</i>, 2005. p. 1-17.</p> <p>FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: Introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASUNA, Livia (Orgs.) <i>Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-26.</p> <p>FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo dicionário Aurélio de Língua Portuguesa</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.</p> <p>FREITAS, Luiz Carlos de. <i>Questões de avaliação educacional</i>. Campinas: Komedi, 2003.</p> <p>MAINARDES, Jefferson. <i>Reinterpretando os ciclos de aprendizagem</i>. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PINESSO, Márcia Regina Falcioni. <i>Sistema seriado e sistema de ciclo: organização do tempo escolar e implicações na aprendizagem da escrita</i>. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2006.</p> <p>SOARES, Magda Becker. <i>Alfabetização e letramento</i>. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. et al. (Orgs.). <i>Questões de avaliação educacional</i>. Campinas: Komedi, 2003.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012k.

6.2 A concepção de ensino da linguagem escrita do PNAIC: “alfabetizar letrando”

Com a exposição das opções temático-conteudísticas das unidades, a partir da análise da configuração textual, é possível confirmar que a concepção de linguagem escrita do material do PNAIC é a alfabetização na perspectiva do letramento, considerando que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação. Esse eixo sintetiza os demais conteúdos que foram desenvolvidos nas unidades e, desse modo, expressa o núcleo do curso de formação do PNAIC. Com a metodologia da configuração textual, foi possível ter clareza de que os cadernos de formação do PNAIC expressam como concepção de linguagem o eixo “alfabetizar letrando”.

A centralidade de nossa análise aponta, por conseguinte, à compreensão de que essa concepção está submetida ao modelo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita própria do construtivismo. E, portanto, poderá não promover alteração de trajetória na história da alfabetização no Brasil. Trata-se novamente de “semelhanças indicadoras da continuidade do antigo” (MORTATTI, 2000, p. 23).

De acordo com a Psicologia genética de Piaget, que fundamenta o construtivismo, e, por conseguinte, o PNAIC, a linguagem está subordinada ao pensamento e ao desenvolvimento cognitivo. Conforme analisado na terceira seção deste trabalho, um dos pontos de divergência de Vigotski em relação a Piaget é justamente a consideração da função da linguagem como a de comunicação, tendo por base o modelo biológico de desenvolvimento psicológico; fundamento filosófico e metodológico naturalizante e a-histórico (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

De modo implícito, o PNAIC trata a aquisição e o domínio da linguagem como “uma questão puramente subjetiva e individual” (DUARTE, 2016, p. 117), natural, portanto. Essa posição sobre a linguagem, nem sempre assumida explicitamente e com a devida clareza, é adotada pelas referências das pedagogias hegemônicas atuais, que trabalham objetivamente negando o conhecimento em nível superior como processo histórico e dependente de ensino sistemático e metódico.

Para Vigotski, a linguagem é instrumento do pensamento, não uma manifestação dele. Compreendemos que essa aproximação entre os autores apaga suas principais diferenças, que, em nossa análise, são as principais potencialidades de discussão e de transformação na perspectiva do ensino da linguagem escrita.

Em todo o material, essa aproximação entre os autores é constante; não há sequer uma menção sobre suas diferenças epistemológicas, sendo pertinente para esse caso a análise de Duarte (2001), também desenvolvida por Mortatti (2000; 2007): para propor uma concepção sociointeracionista, não é necessário “completar” o Piaget com o Vigotski. Conceitos como “adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio” (DUARTE, 2001, p. 112) são suficientes para pensar o modelo biologizante de Piaget. O autor genebrino não exclui o interacionismo, mas trabalha com a lógica: organismo/meio, sujeito/objeto. Em posição diametralmente oposta está Vigotski, que trabalha com a lógica dialética. Duarte conclui que essa tendência de aproximação desses teóricos serve às estratégias ideológicas que sustentam o ideário das pedagogias do “aprender-a-aprender”, que criam uma atitude pragmática, acrítica, aderente ao modelo neoliberal e pós-moderno (2001, p. 113).

Tal aderência e pragmatismo também são analisados por Mortatti, quando identifica, no quarto momento histórico, que, mesmo na hegemonia construtivista, irrompe um novo tipo eclético de método de ensino da linguagem escrita, o

interacionismo, ambas sob a mesma base psicológica construtivista, que, na lógica da disputa pela ideologia do novo, segue substanciando concepções como: “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista” (2000, p. 286).

Essa perspectiva sociointeracionista, associada à concepção de “alfabetizar letrando”, compõe o cenário atual sobre alfabetização. Essa posição sobre alfabetização e letramento é encontrada também no livro de Magda Soares (2016), conforme apresentamos na segunda seção deste trabalho.

O ensino do SEA, apontado como uma necessidade, como uma direção no PNAIC, vem, nesse momento histórico, como uma revisão de um passado próximo, quando tal conteúdo foi destituído de valor. Essa destituição foi fundamentada nos próprios princípios do construtivismo. Por muito tempo, “o ensino do SEA foi associado ao modo tradicional de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 16). Nesse sentido, o ensino do SEA é recomposto como objetivo central nas discussões em alfabetização. No entanto, sua referência continua a mesma, tendo como base epistemológica o construtivismo.

A retomada do “como ensinar” o SEA, tendência crítica nas “velhas” disputas entre os métodos, assume um lugar de destaque no curso de formação do PNAIC e corresponde à possibilidade de cumprir a meta de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, que, como se pode afirmar da leitura dos textos do PNAIC, é a meta! Contudo, contraditoriamente, considero que essa meta fica inalcançável, apesar de proclamada. O ensino do sistema de escrita alfabética fica restrito às seções *Compartilhando*, que tratam apenas de trocas de experiências, ou melhor, da exposição de recurso e procedimentos. Não há - e nem poderia haver, pela própria base de sustentação – um estudo teórico-metodológico sobre o SEA que dê conta de superar a fragmentação do próprio modelo.

A contradição se mantém, então, na medida em que se compreende que o ensino do SEA não é completo porque falta letrar e espera-se que, ao final do 3º ano, tenha se desenvolvido nos alunos o SEA. Porém, letrar ainda é outra coisa. Há um “receio” em assumir que essa é a principal incumbência do PNAIC, frente ao passado de crítica e combate, via construtivismo, a essa prática. Entretanto, ela é constantemente anunciada ao professor como uma exigência.

No desenvolvimento do texto, a contradição entre a afirmação da necessidade do ensino do SEA e a perspectiva de “alfabetizar letrando” fica aparente quando se

articulam autores e referenciais teóricos divergentes com a mesma finalidade; esse pragmatismo revela a imprecisão presente na própria proposta.

Sobre o SEA, a “novidade” surge com a afirmação de que o sistema de escrita alfabética é notacional e não é um código. Compreender que o sistema de escrita alfabético é notacional significa reconhecer que esse sistema tem história e é socialmente constituído⁴².

Compreender, então, o SEA como notacional é reconhecer que a criança reconstrói o processo de invenção da escrita - numa perspectiva que esclarece as questões que aparecem no processo de aquisição do SEA (SOARES, 2016). Não teria sido essa a principal contribuição de Ferreiro e Teberosky, a partir de Piaget? Esse conhecimento foi o que mais contribuiu na história da alfabetização para postular que o sujeito **cognoscente** tem o saber sobre o sistema “notacional” e deve o professor facilitar essa exposição do saber que é do sujeito.

Compreender que o SEA é notacional numa concepção de linguagem que permanece como comunicação entre indivíduo e o meio não promoverá transformações nos modos de ensinar a linguagem escrita. Tal compreensão sobre o ensino da linguagem escrita reforça a concepção como “método para aprendizagem inicial da língua escrita, [...] conjunto de procedimentos” (SOARES, 2016, p.50). Nas seções *Compartilhando*, com a socialização de relatos de experiências em alfabetização, o que se tem é, exatamente, exposição de recursos e de procedimentos. Dickel (2016) também confirma tal análise ao afirmar que o PNAIC projeta seu “[...] foco para a aprendizagem da criança, secundarizando ou omitindo informações necessárias à composição de um quadro mais complexo acerca de como ocorre o processo de alfabetização inicial[...].” (p. 204).

Da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, radical é compreender tal sistema de representação como uma função psíquica superior. Compreender o SEA como uma representação, com base numa perspectiva construtivista, reforça a concepção de que esse sistema está pautado na relação dicotômica sujeito/objeto. A compreensão sobre esse fenômeno ainda é biologizante.

⁴² Na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, essa investigação sobre o sistema notacional foi realizada por Luria (2014), no texto *O desenvolvimento da escrita na criança*, assim como por Vigotski (2012), em *A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita*.

Por fim, ressalto que o imperativo do domínio do SEA, mas com a ressalva de que alfabetizar não é ensinar o SEA, configura-se uma confusão sobre as concepções de ensino de leitura e escrita, que, desde a predominância do construtivismo, vem ressaltando as práticas de letramento como procedimentos metodológicos para alfabetizar.

Outra opção temático-conteudística do PNAIC refere-se à afirmação de que o currículo para o ciclo de alfabetização deve ser fundamentado no cotidiano, na “prática diária de professor” (BRASIL, 2012d, p. 6), comprovando a concepção de formação de professor analisada neste trabalho. O fundamento para a compreensão sobre os conceitos de “sequência e projeto didático” está na troca de experiência, que é generalizada e esvaziada de embasamento teórico-metodológico. As seções *Compartilhando* acabam por reforçar a formação de professores baseada na prática, pois fazem a exposição dos recursos e procedimentos possíveis para o ensino da linguagem escrita, como os livros do PNLD e os kits de jogos distribuídos pelo MEC. O professor, no curso de formação do PNAIC, é incentivado a conhecer e utilizar tais recursos.

Este não é alvo da crítica deste trabalho, contudo, é importante apontar a dissociação entre teoria e prática, ou melhor, a negação do trabalho do professor ou da Educação como uma forma específica de *práxis* (RIBEIRO, 2001). Fica velado, na perspectiva ideológica do “novo”, que, ao tratar a formação de professores desse modo, efetiva-se uma condição de trabalho alienado, confirmando as análises de Mortatti (2013). O professor torna-se mero “provedor de estratégias” para a aprendizagem (p.15). Sobre a institucionalização do ciclo de alfabetização, é nítido que o PNAIC assume, tal como analisa Mortatti (2000), o lugar do novo, “num conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo” (p.23).

Destaco outra apropriação biologizante nesta análise, que aparece na unidade 4, que trata do brincar. Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica têm investigado, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a questão da periodização do desenvolvimento psíquico e as implicações pedagógicas. Segundo Pasqualini (2013, 2016), tais estudos têm contribuído para desnaturalizar a concepção que se tem sobre o ato do brincar. Em geral, acredita-se que a criança precisa brincar porque ela tem muita imaginação, quando, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão é inversa, “a brincadeira é uma atividade que demanda a situação

imaginária pela criança” (2013, p. 88). A atividade de brincar não é objeto deste estudo, porém, mesmo assim é possível identificar que a brincadeira nessa unidade do PNAIC é tida como algo natural e espontâneo da criança. Esse conceito é também indevidamente apropriado como recurso e procedimento para o ensino e para a avaliação.

Segundo tal apropriação equivocada, aliada a uma formação de professor com foco no “saber-fazer-fazendo”, as possibilidades do brincar no currículo do ciclo de alfabetização têm forte tendência a se restringir a recurso pedagógico, utilitarista, portanto, não constitutivo do psiquismo. Isso parece imobilizar os professores na busca de conhecimentos mais aprofundados sobre o brincar. Tal é a naturalização dessa atividade, que pode levar os professores a acreditar que suas ações pedagógicas se restringem às de simples expectadores das brincadeiras das crianças, ou, no máximo, de provedores/disponibilizadores de materiais/brinquedos; além de utilizarem a atividade de brincar como estratégia de aprendizado do SEA, como vimos no PNAIC. A brincadeira torna-se recurso, procedimento e avaliação no processo de alfabetização.

Em minhas análises sobre o material, considero que os gêneros textuais se restringiram também a um “saber-fazer-fazendo” para alfabetizar, assim como o brincar.

Mortatti (2014) afirma que: “O texto é [...] a unidade de sentido que confere consistência às atividades especificamente humanas, como ensinar e aprender a ler e a escrever” (p. 25). Faz essa afirmativa com muita propriedade, após ter investigado a história da alfabetização no Brasil e constatar que, desde o início do século XIX, o ensino da língua portuguesa se caracteriza pela disputa entre o “passado”, o “velho” e as tentativas de inovações.

A questão dos gêneros textuais para a alfabetização surgiu no quarto momento histórico – conforme Mortatti (2000) - e faz parte da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento. Os gêneros textuais são tratados no curso de formação do PNAIC como um procedimento para alfabetizar, faz-se uma didatização e/ou ainda uma categorização desse conhecimento para o aluno, como sugere a unidade 5.

Os gêneros textuais, equivocadamente, são também assumidos como recursos, como facilitadores para o ensino da leitura e da escrita, e a apropriação

desse conteúdo vem no formato de troca de experiências. Esses estão, na compreensão do “alfabetizar letrando”, no lugar do uso e das funções da escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Como explica Duarte (2016), parece heresia defender leituras e conhecimentos que possam não ter utilidade imediata para a vida cotidiana. Nas palavras de Gramsci, há conteúdos artísticos, e literários, portanto, que são valores inestimáveis por serem conquistas do “pensamento mundial mais desenvolvido” (1995, p. 12), aos quais, portanto, todos têm direito a acessar e compreender.

Na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem e, em específico, a linguagem escrita é produto e instrumento da formação social e cultural do homem. Nesse sentido, como afirma Mortatti (2014), o texto é produto e instrumento para o ensino da linguagem escrita. A dialética entre conteúdo e forma constitui uma unidade, portanto. A concepção de texto é assumida como “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado”; sugerindo-se que, na escola, o trabalho com a linguagem se dê, especificamente, pelo e com o texto; porém, se a escola permanece impregnada do cotidiano, do conhecido, do espontâneo, não há elevação ao pensamento mais complexo (GERALDI, 1991, p.101). A esse respeito, é esclarecedora a argumentação de Gramsci (1995, p.13):

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo. [...] Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se, pelo menos, conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial.

Por fim, no PNAIC não está em pauta qualquer possibilidade contra hegemônica que vise o ensino da linguagem escrita como apropriação de um bem cultural criando condições de acesso aos bens materiais e culturais da humanidade por parte dos filhos da classe trabalhadora. Muito menos se vislumbra qualquer objetivo de transformação social, com vistas à superação do modelo econômico e social atual.

6.3 O referencial teórico-metodológico do PNAIC

Na análise do quadro do referencial bibliográfico dos textos das seções *Aprofundando o tema*, foi possível identificar que é frequente a presença das obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assim como do psicólogo Jean Piaget, o que nos leva a afirmar que, mesmo encontrando certo predomínio da expressão letramento, fica confirmado que a concepção de linguagem é construtivista. Encontra-se também grande identificação das propostas anunciadas pelo PNAIC com a obra de Magda Soares, principalmente quando a autora, em estudo recente (2016), argumenta que não há um método para alfabetizar, mas, sim, vários métodos.

Lev Vigotski é citado na unidade 1 e na unidade 7 e a referência para os professores são duas obras, apenas: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* e *Pensamento e linguagem*. Como já mencionado, o autor é trazido equivocadamente por via de uma perspectiva sociointeracionista.

Sobre essa incorporação equivocada da obra de Vigotski, Duarte (2001) destaca dois aspectos: primeiro, o que ele denomina de “pragmatismo eclético”. É como se a discussão das diferenças epistemológicas desses autores fosse assunto para pesquisadores e teóricos, não oferecendo nenhuma contribuição para os problemas práticos da escola. O outro é a rotulação de Piaget e Vigotski como interacionistas, destacando a obra de Vigotski como sociointeracionista (p. 177). Para Duarte (2001, p. 178), o interacionismo é um modelo intrínseco à obra de Piaget; significa para o psicólogo suíço uma superação dos modelos do apriorismo e do empirismo. Segundo o autor, esse modelo hegemônico do construtivismo – que fundamenta as pedagogias do “aprender a aprender” - não precisaria da aproximação da obra de Vigotski; ou seja, para defender uma Pedagogia de cunho liberal, como se identifica nas propostas do PNAIC, as referências seriam mais coerentes se restritas a Jean Piaget. As citações da obra de Vigotski, então, reforçam a concepção sociointeracionista, criticada por Duarte (2001) como incoerente com suas bases filosóficas. A indicação das obras de L. S. Vigotski pelos autores do PNAIC recai sobre essa apropriação. Como se a referência ao autor garantisse uma proposta “mais social”.

Quando afirma a alfabetização na perspectiva do letramento, o material parece indicar uma mudança com relação ao modelo construtivista, marcado

essencialmente pela Psicologia de Piaget, mas a análise permite afirmar que dizer sobre letramento não significou nenhuma mudança epistemológica. Arrisco-me a parafrasear Duarte (2001), afirmando que a análise da concepção de letramento divulgada pelo PNAIC demonstra a mesma apropriação sociointeracionista e neoliberal que a obra de Vigotski teria sofrido em sua chegada ao contexto educacional no país.

Mortatti (2004), ao discutir os dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, ajuda a esclarecer que, no PNAIC, está presente a concepção de letramento autônoma e individual. Ou seja, aquela que “considera as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social” (p. 102).

Nas diversas vezes em que aparece, a expressão “alfabetização na perspectiva do letramento” está associada com a concepção do uso social da leitura e da escrita diante das “novas demandas sociais”, que, porém, longe de representar uma concepção de ensino transformadora, se constitui em uma proposta de adaptação dos sujeitos humanos às demandas desumanizadoras da sociedade capitalista.

Britto (2007) também compartilha de tal visão crítica e afirma que:

[...] uma concepção de “letramento” que esteja centrada nos usos cotidianos da escrita e que suponha que saber ler e escrever é uma competência, não faz mais que repetir a ideia de uma educação subserviente às demandas produtivas, e não de uma educação a serviço da formação intelectual integral. [...] O mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento (p. 29-30).

Nos textos de *Aprofundamento do tema*, encontra-se com frequência a referência teórica a Telma Ferraz Leal e Arthur Gomes de Moraes, que aparecem como autores e organizadores das obras citadas e não estão indicados como referencial teórico apenas na unidade 5. Ambos foram apresentados na análise do quadro de referencial bibliográfico da unidade 3 (Quadro 8). As proposições da concepção sobre a alfabetização do PNAIC estão presentes nas pesquisas e na base de fundamentação epistemológica desses autores, que vêm, por anos, contribuindo com a construção dos programas oficiais de formação de professores, desde o Pró-Letramento até o PNAIC. É recorrente o apoio na abordagem construtivista para o ensino da leitura e da escrita. Reafirma-se que o professor assume a função de mediador que leva o aluno a refletir sobre o SEA e que este

aprende, exclusivamente, a partir de suas descobertas e conflitos. A concepção sobre o ensino da leitura e da escrita é definida pela psicogênese da linguagem escrita de Emília Ferreiro; ou seja, a base fundamental da concepção construtivista.

Em consulta recente à Plataforma Lattes, identifica-se que Arthur Gomes de Moraes tem graduação em Psicologia, é mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Informa em seu currículo que é professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CEEL e na Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se principalmente aos seguintes temas: Psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e Psicologia da Educação.

Como linha de pesquisa, apresenta como projeto atual Alfabetização: práticas de ensino e avaliação, formação continuada do alfabetizador e conhecimentos dos aprendizes. Assim descreve as intenções do projeto:

[...] observamos, nas duas últimas décadas, duas questões de natureza didática (CHARTIER, 1998) presentes nos textos sobre alfabetização que subsidiam o trabalho do professor: a importância de se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e a necessidade de considerá-la, também, como práticas de letramento. Que conhecimentos os professores são levados a desenvolver sobre essas duas questões e como elas estão sendo transpostas e reconstruídas em suas práticas de ensino e avaliação, bem como nos processos de formação continuada de alfabetizadores, são aspectos que investigaremos nessa pesquisa [...]. No novo cenário, julgamos crucial discutir currículos e recursos didáticos que as redes públicas vêm utilizando desde o final da educação infantil, especialmente porque muitos municípios **vêm adotando apostilados escolares e cartilhas fônicas não aprovadas pelo PNLD/MEC, que são impostos aos docentes, tirando sua autonomia, padronizando procedimentos de ensino e, portanto, desconsiderando a diversidade de níveis e ritmos dos aprendizes e de saberes dos professores** [...]. (PLATAFORMA LATTES, 2016 – grifo meu).

Destaca-se que o autor, em sua pesquisa, pretende questionar o uso de materiais didáticos que, de um ponto de vista, retiram a autonomia do professor e padronizam procedimentos de ensino, desconsiderando a diversidade e ritmos de aprendizagem. Não seria o PNAIC, de cujo material ele é um dos autores, um instrumento que visa uma única concepção sobre o ensino da leitura e da escrita, apresentando-se como uma formação de professor, que, ao capacitá-lo no saber-fazer-fazendo, acaba por legitimar uma prática homogênea de alfabetização?

A autora Telma Ferraz Leal - apresentada como coordenadora do material - tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade. É membro do CEEL / UFPE, onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Participa da linha de pesquisa Estudo comparativo Brasil-Argentina de programas de formação de professores alfabetizadores, na qual se descreve:

Com base em autores oriundos de perspectivas **sociointeracionistas** e teorias críticas de formação docente, esta pesquisa objetiva estabelecer comparações entre ações de formação continuada de professores desenvolvida no Brasil e na Argentina. Tais comparações serão realizadas com foco nas concepções de alfabetização adotadas nos dois países e nos princípios sobre formação continuada subjacentes aos programas [...]. (PLATAFORMA LATTES, 2016 – grifo meu).

Participa também na linha de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente, e apresenta como descrição que

[...] o Brasil tem conseguido diminuir a taxa de analfabetismo, mas muito ainda tem a ser feito. No ano de 2012 o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [...]. Nesse pacto para que a criança seja considerada alfabetizada não basta que ela seja capaz de realizar todas as correspondências entre grafema e fonema e escrever/ler algumas palavras. É necessário mais que isso: que ela seja capaz de ler e produzir textos com autonomia. Por essa razão, acredita-se que a criança necessite de um tempo maior para consolidar o processo de alfabetização, o que se prolongaria **até o final do 3º ano do ensino fundamental**. Um dos principais investimentos do Pacto será o desenvolvimento da formação continuada de professores. Essa **formação acontecerá dentro de uma perspectiva reflexiva sobre a prática de professores**. (PLATAFORMA LATTES, 2015 – grifo meu).

Ambos os pesquisadores agregam em suas trajetórias acadêmicas uma grande produção de artigos, livros, capítulos de livros sobre a temática da alfabetização. Nota-se que suas ideias são divulgadas pelos grupos de estudos e de pesquisas dos quais são coordenadores, acumulando vasto domínio e autoridade no campo do ensino da leitura e da escrita.

Identificam-se em seus projetos o fundamento epistemológico “construtivista” e “sociointeracionista” e a perspectiva de formação “reflexiva” de professores alfabetizadores, podendo-se associar as linhas da pesquisa dos autores com as proposições encontradas no documento do PNAIC.

Com a análise do material do PNAIC, pode-se afirmar que, sobre as políticas em alfabetização, permanece: o letramento, ou o “alfabetizar letrando”, fundamentado numa perspectiva construtivista de desenvolvimento humano e concepção de linguagem, a mesma proposta de formação continuada, as mesmas referências epistemológicas construtivistas, os mesmos autores e instituições responsáveis. Por que um novo documento, tantos gastos públicos para que tenhamos um pacto que, a partir das mesmas concepções, continua obrigando a ensinar as crianças a ler e a escrever nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? A “revolução conceitual” que origina a “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2012, p. 338), isto é, o construtivismo, ainda é a base epistemológica das políticas públicas em alfabetização. Não expressa a totalidade do fenômeno, diante das iniciativas de resistência, mas é hegemônico. Essa tendência, como já analisado por muitos autores - destacando-se aqui as obras de Duarte (2001), Marsiglia (2011) e Mortatti (2000, 2010, 2013) – corresponde aos princípios neoliberais, fruto do atual modo de produção capitalista. Por isso, sempre hegemônico. Encontramo-nos num tempo histórico em que o capitalismo, em sua configuração financeira e mundializada, tem se fortalecido com o modelo econômico e político do neoliberalismo. A escola, como principal agência de formação das gerações futuras, é tida como locus importante para a disseminação e formatação das subjetividades coerentes com esse modelo.

No que tange à alfabetização, a análise de sua história tem explicitado essa tendência de adaptação dos novos sujeitos ao mundo determinado pelo avanço do sistema capitalista. A tendência a ler e escrever para se adequar, interagir e “fazer uso” em uma sociedade letrada não é nada mais que compreender a função da linguagem como comunicação e adaptação dos indivíduos ao seu meio social. Não está no horizonte, nem mesmo como promessa, a transformação dessa sociedade, o que fica claro na análise das opções temático-conteudísticas do PNAIC.

As políticas públicas para a Educação respondem a um momento histórico conservador, em cuja base está o conflito de classes e a divisão do trabalho social em intelectual e manual. O PNAIC é destinado à Educação pública e aos filhos da

classe trabalhadora; desse modo, é oportuna uma alfabetização que regule e conforme a massa trabalhadora à manutenção da divisão de classes.

Os programas em alfabetização vêm se configurando como mercadorias e, como tais, numa sociedade capitalista, limitam-se à concepção de um produto a ser consumido, que, segundo a lógica da obsolescência programada, têm data de validade e estão fadados a ser substituídos por algo mais tecnológico e avançado.

Entende-se, então, por que a concepção construtivista se mantém, pois, pensar uma política pública fundamentada na concepção da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como na perspectiva de Mortatti (2010a, 2014), prevê o ensino da linguagem escrita com vistas à superação – não para a adaptação às condições sociais postas, mas para a sua transformação.

Sob esse prisma, “alfabetizar letrando” é uma tautologia. Para Martins e Marsiglia, autoras de fundamentação marxista,

[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso de transmissão, portanto não há alfabetização (2015, p. 73).

Para essas autoras, alfabetizar é possibilitar o domínio da linguagem escrita, o que, para a Psicologia Histórico-Cultural, é uma das funções psicológicas superiores mais complexas. Desse modo, a apologia ao termo letramento como o lugar dessa função é dispensável. Ou se torna indispensável na medida em que legitima uma política para alfabetização reformista?

No capítulo *O direito ao texto*, do livro *Alfabetização, letramento e leitura*, Mortatti (2010a) propõe uma reflexão semelhante quando discute que é preciso ir para além das posturas “pragmáticas” sobre o ensino da leitura e da escrita. Afirma que as políticas públicas estão preocupadas em responder a “exigências de resultados estatísticos” e em buscar “meios de adaptação dos indivíduos ao uso das funções sociais da língua em uma sociedade (semi)letrada” (p.145). Assim, propõe um “novo início” para a história da alfabetização, fundamentando-se no texto como objeto do ensino e da leitura.

O texto condensa e contém “tudo”: grafema e fonema, sílaba e palavra, frases e períodos, acento gráfico e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, o dito e o não dito, o mal-dito e o bem-dito, silêncio e polifonia, autor e leitor, suas finalidades e necessidades, cotexto, contexto e tantos outros textos, todos os elementos, enfim, que são imprescindíveis para se poder ler e escrever, “de verdade” (MORTATTI, 2010a, p. 145).

Vigotski, ao discutir a linguagem escrita, não faz distinção sobre “facetas” do ensino na língua; ele a compreende como unidade: a linguagem escrita. Mortatti (2014, 2010a) faz a defesa do texto como unidade e objeto do ensino da leitura e da escrita.

O atual momento da história da alfabetização no Brasil, em que permanentemente se levanta a bandeira da desmetodização, sob o “manto” da crítica aos velhos métodos de ensino, declara como direito apenas o acesso rudimentar da leitura e da escrita como finalidade de uso social e condena as novas gerações ao distanciamento cada vez maior do direito ao desenvolvimento daquilo que é mais especificamente humano: a linguagem escrita.

A presente pesquisa identificou a concepção de linguagem escrita do PNAIC e demonstrou que os fundamentos epistemológicos para a alfabetização ainda são construtivistas e, como consequência desse princípio, o pacto afasta qualquer discussão metodológica. Mantêm-se posturas ecléticas e institucionaliza-se a concepção de alfabetizar letrando a partir de vários métodos, tantos quantos forem possíveis dentro das facetas que compõem o letramento.

Concluo que a resposta à questão título da quarta seção deste trabalho é que o PNAIC não significa uma nova política de alfabetização para o ensino público, ele é uma reedição de antigos pressupostos e contribuirá para a permanência dos mesmos resultados que temos contabilizado nas últimas décadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa, até agora, um lugar muito pequeno, se comparado ao enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança.

VIGOTSKI, 2012, p. 183.

Nas considerações finais trago as palavras de Vigotski em *A pré-história da linguagem escrita*, que data do começo do século XX, avaliando-as em sua atualidade. O desenvolvimento desta dissertação evidencia que a predominante perspectiva construtivista e sua derivação, - alfabetizar letrando presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -, não reconhece que o domínio da linguagem escrita desempenha papel preponderante no desenvolvimento cultural de cada indivíduo e da humanidade.

Focalizei a análise do PNAIC por ser esse documento, no atual momento, o instrumento para a formação de professores alfabetizadores, com proposição e alcance em âmbito nacional. Analisei tal documento com o objetivo de responder às seguintes questões: quais as concepções de desenvolvimento humano e de linguagem presentes no documento do PNAIC? Qual a concepção de ensino da linguagem escrita assumida nesse documento? Quais implicações metodológicas se originam dessas concepções?

A investigação caminhou mobilizada pela hipótese do processo de desmetodização do ensino da linguagem escrita e da relação desse processo com a hegemonia das tendências teóricas do construtivismo, que fundamentam o discurso oficial dos documentos e políticas públicas para a alfabetização, desde o final do século XX.

O desenvolvimento deste estudo permitiu afirmar que, sobre a concepção de desenvolvimento humano, linguagem e linguagem escrita, o PNAIC mantém a concepção construtivista, mesmo revestida de outras ditas “novas concepções”, como o “sociointeracionismo”, o “socioconstrutivismo” e o “letramento”. O PNAIC conserva, como base fundamental para a concepção de desenvolvimento humano, linguagem e linguagem escrita, uma compreensão biologizante e naturalizante, o que confirma a análise de Mortatti (2000) sobre a hegemonia da concepção construtivista no quarto momento histórico da alfabetização no Brasil, ainda em curso. História marcada pela disputa entre o velho e novo, que, ideologicamente,

opera para a manutenção de posturas homogeneizadoras e, ao mesmo tempo, ecléticas na prática do ensino da leitura e da escrita.

Desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, vem-se tentando instaurar um sistema nacional de Educação no Brasil. Porém, entre as tentativas sempre se observou a implantação de uma racionalidade educacional a serviço da organização do Estado, pautada por meios e finalidades econômicas da lógica do sistema capitalista. Constatou-se que, desde 1990, a “racionalidade financeira” demarca as tentativas de planos, sistemas e/ou pactos educacionais e, atualmente, continuam objetivando “o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional” (SAVIANI, 1999, p. 134).

O PNAIC, como instrumento de formação de professores alfabetizadores, continua a difundir o predomínio de uma concepção construtivista sobre a linguagem escrita, o que não promove avanço em direção ao desenvolvimento cultural de cada indivíduo e da humanidade: limita o ensino da leitura e da escrita à adaptação dos indivíduos em suas necessidades imediatas e cotidianas.

A permanência dessa concepção, quando associada às multideterminações da sociedade capitalista, responde ao objetivo de atingir as metas rudimentares de alfabetização e aplicação dos instrumentos de avaliação em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil, com finalidade de adaptação dos indivíduos às condições de trabalho e consumo da sociedade contemporânea. Por outro lado, quando associada à formação do indivíduo, acentua suas limitações quanto às dimensões mais avançadas do desenvolvimento cultural humano.

Como evidencia Duarte (2016, p.02), trata-se de uma estratégia do sistema capitalista, com vistas à sua perpetuação - a “obsolescência programada do conhecimento”, assim como ocorre na indústria capitalista na qual os produtos são fabricados com prazo determinado para se destruírem. Essa mesma lógica aplicada à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos causa sérias consequências para o desenvolvimento cultural do homem, tal como a prática da obsolescência da fabricação dos produtos causa consequências econômicas, ambientais e socioculturais irreparáveis.

As novas gerações mais pobres, no tocante ao domínio da leitura e da escrita, podem estar submetidas a conhecer e dominar o mínimo necessário para interagir com as demandas de uma sociedade capitalista de consumo e de exploração. A negação ao acesso e ao domínio pleno dos bens culturais de uma sociedade letrada tem a finalidade de subtrair dos indivíduos a posse de ferramentas fundamentais para conhecer, compreender e transformar sua realidade.

Os fundamentos teóricos e metodológicos propostos para o desenvolvimento desta dissertação articulam entre si a escola e o ensino escolar como potencial para o desenvolvimento cultural do homem, no que diz respeito à construção e à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Como afirma Duarte (2016), “as relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural” (p. 37), argumentando pela sua intersecção com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas teriam a mesma visão de transformação do homem e da sociedade pelo caminho do processo educativo. É por essa implicação que assumo também os estudos de Mortatti (2014, p. 20), quando, sobre o ensino da linguagem escrita, afirma: “[...] diferentemente do modelo construtivista, alfabetizar é ensinar língua portuguesa e literatura, e pode-se considerar alfabetizada a criança que sabe ler e produzir textos escritos, como unidade de sentido”.

Do ponto de vista da presente pesquisa e do conjunto de estudos que a embasam, é preciso lançar-se para um “novo início” do ensino da linguagem escrita – como diz a autora (idem). O “novo início”, no meu entendimento, significa superar o modelo construtivista para o ensino da linguagem escrita. Não se trata de propor nenhuma “inovação”, mas significa buscar a investigação desse fenômeno no cerne das determinações de uma sociedade capitalista dividida em classes sociais distintas e opostas e deixar, de uma vez por todas, as aparências que envolvem a discussão sobre alfabetização e seu processo ideológico de naturalização.

A análise realizada sobre o material do PNAIC mostra a permanência do ideário construtivista das pedagogias do “aprender a aprender”: aprendizagem sem ensino, escrita como habilidade e comunicação entre indivíduo e meio, professor como um executor de políticas públicas. A presente dissertação identifica uma “nova” roupagem de que se vestem as políticas para a alfabetização e, conseqüentemente, para a formação de professores alfabetizadores. Um caminhar

que se direciona para o mesmo destino – a adaptação do indivíduo ao seu lugar social – e legitima a autoritária visão de mundo imparcial, impossibilitando qualquer transformação, pois torna homogêneas as diferenças.

Sobre essas considerações, se faz importante destacar que os resultados da presente pesquisa corroboram a afirmação de que o construtivismo é, sim, o discurso que sustenta a naturalização do ensino da linguagem escrita e que implica numa formação de professor alfabetizador reproduzidor de recurso e procedimentos técnicos como: o brincar, o jogo, o gênero textual, saberes baseados em uma postura pragmática de ensino da linguagem escrita. A aparente neutralidade atribuída a essa concepção sustenta a eterna tentativa de adequá-la à realidade brasileira.

A artimanha dessa concepção mostra sua verdadeira face a partir desse lugar de neutralidade, isto é, sempre está a serviço do “novo mais novo” sem radicalmente assentar o novo na transformação. E aqui trago Mészáros (2008), “a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa* precisa apenas de uma regulação mais exata em suas margens [...]” (p.83 – grifo no original). Não é esse princípio que encontramos na história da alfabetização neste país? Portanto, não há como eximir tal concepção de sua responsabilidade.

O construtivismo continua na escola, nas salas de alfabetização e nos programas de formação de professores alfabetizadores. Considero que qualquer tentativa de relativizar suas *intenções* é compactuar com a manutenção do discurso hegemônico, é não fazer a crítica radical que toda revolução exige. “A única maneira de liquidar o dragão é cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas não serve de nada”. (SARAMAGO apud MARSIGLIA, 2011, p. 194).

Inversamente, a Psicologia Histórico-Cultural ensina que a linguagem escrita é produto e instrumento para a constituição da consciência e condição para o desenvolvimento cultural, isto é, a transformação de si e de sua história. Nesse sentido, a leitura e a escrita ganham proporção de conceito científico, de função psíquica superior (VIGOTSKI, 2012), fenômenos essencialmente humanos. A origem da função psicológica superior, como discutido na seção 3 deste trabalho, está submetida à lei geral do desenvolvimento cultural – o processo de internalização – que “transmuta formações externas em internas” (MARTINS, 2013, p. 99).

Esses fenômenos exclusivamente humanos são compreendidos como linhas do desenvolvimento biológico e cultural que não são paralelas, mas se entrecruzam, constituindo *unidades dialéticas*, que evidenciam a origem social de tais fenômenos. Como função psicológica superior, a linguagem escrita permite ao sujeito compreender sua realidade de modo mais profundo e elevar a sua consciência na dinâmica da transformação da realidade.

Como afirmam Martins e Marsiglia (2015):

Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se de maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores. (p. 48).

O método materialista histórico e dialético assumido como caminho epistemológico desta dissertação, auxiliado pela análise da configuração textual, permitiu concluir, ainda, que o PNAIC:

- a) É mais um **produto** educacional constituído no interior da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e, assim, representa a atual política de formação pautada na relação público-privado. É fruto da permanente reforma do Estado brasileiro cunhada pela teoria neoliberal e ultraliberal, como se verifica atualmente numa tendência **global**. Nessa parceria público-privado, o Estado é agente institucional, regulador e as universidades, produtoras dos serviços e produtos, ambos a serviço da comunidade internacional com a responsabilidade de colocar o Brasil no *ranking* de países com altos índices de desenvolvimento social e educacional (MORTATTI, 2013);
- b) É mais um instrumento que pretende formatar a concepção de ciclo de alfabetização, isto é, os três anos iniciais do Ensino Fundamental. A concepção de ciclo de alfabetização vem desde a década de 1980 com a instituição do ciclo básico. Essa nova configuração vem sendo construída desde 2005, quando se formalizou o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental e, em sequência, a instituição das avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil. Tal ideia de ciclo de alfabetização também institucionaliza a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, como se verifica na proposta do PNAIC;

- c) É um programa de formação continuada de professores afinado com o ideário do “aprender-a-aprender”, contribuindo com o deslocamento do investimento no conhecimento – saber historicamente produzido e sistemático – para o autoconhecimento. A proposta de formação continuada do professor, presente no documento do PNAIC, está coerente com a desvalorização da formação inicial - o que tem contribuído para a precarização do Ensino Superior -, gerando o esvaziamento de questões teóricas e metodológicas essenciais à formação do professor. Contrariamente a essa concepção, a Psicologia Histórico-Cultural assevera que são os conceitos científicos que conferem ao sujeito maior compreensão sobre a sua realidade e, portanto, indica a necessidade de uma formação docente fortalecida pelos conhecimentos clássicos;
- d) Com vistas à avaliação externa, pretende capacitar/formatar o professor para o uso do material disponibilizado pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e dos cadernos da Provinha Brasil, desvalorizando qualquer autonomia dos professores em selecionar seus instrumentos didáticos para alfabetizar seus alunos. Está comprometido em responder às demandas dos indicadores nacionais (Avaliação Nacional em Alfabetização - ANA e Provinha Brasil) e internacionais (Pisa), isto é, ensinar para responder à avaliação e, por isso, um ensino restritivo à função da linguagem escrita em sua dimensão de formação e desenvolvimento (DICKEL, 2016).
- e) Configura-se como uma proposta sociointeracionista de alfabetização, aproxima e faz identificações de diferentes referenciais teóricos, anulando possibilidades de contradição entre as diferentes concepções, como as que demarcamos neste trabalho, as de Piaget e as de Vigotski.
- f) Sendo uma política pública - destinada à educação dos filhos da classe trabalhadora -, regula, reproduz e mantém a divisão de classes antagônicas.

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, admito a linguagem escrita como uma função psicológica superior, que, para desenvolver-se e ampliar-se, precisa ter seu processo de ensino centrado no âmbito dos conceitos científicos em desenvolvimento, e não reduzido ou confundido com o processo de ensino da linguagem oral/falada. Trata-se de um saber exterior, sistematizado, que deve ser conduzido de modo intencional, pois saber ler e escrever segue na direção oposta e

numa via contrária a qualquer concepção de conceito espontâneo; são necessários métodos que, coerentes com a visão de mundo que objetiva a práxis revolucionária, garantam o ensino da linguagem escrita para que todos a dominem plenamente.

Ainda para estas considerações finais, faz-se necessário registrar, entre outras, duas dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa. A primeira refere-se à dificuldade em operar com o método materialista histórico-dialético. Tal referência teórica-metodológica se constitui como superação da lógica formal e oferece a lógica dialética como meio de interpretação e conhecimento da realidade. Esse é um movimento de pensamento que nem sempre foi possível durante a execução da pesquisa, justamente porque a apropriação desse modo de pensar está em processo pela pesquisadora. A pesquisa, a partir desse referencial teórico, exige ainda um percurso a ser trilhado; o que se apresenta neste trabalho é, apenas, o começo.

Outra dificuldade, relativa à temática do ensino da leitura e da escrita, é que ela é objeto de diversos campos teórico-metodológicos, por exemplo: a Psicologia, a Pedagogia, a Linguística, a História etc. A vasta dimensão que o objeto ocupa não seria o problema, aí estaria sua riqueza! O problema é que os resultados das pesquisas podem cair no relativismo epistemológico e, dessa forma, gerar tensão entre as diferentes áreas de saber, o que, no caso brasileiro, não tem contribuído para um avanço da aprendizagem da leitura e da escrita.

Além das dificuldades identificadas, conclui-se, ao final deste trabalho, a necessidade da continuidade de estudos sobre a temática. Esta pesquisa, comprometida com suas bases epistemológicas, vislumbra a continuidade dos estudos no tocante à relação conteúdo-forma-destinatário sobre o ensino da linguagem escrita. Os conceitos relacionados às implicações metodológicas deixam em aberto caminhos para novas investigações, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, como do ponto de vista de possibilidades de intervenções junto às experiências em salas de alfabetização.

Aponto de modo contundente que se dê continuidade à reflexão crítica sobre a formação inicial do professor alfabetizador, o que significa dizer, da formação do pedagogo em nosso país. Não tomei a formação inicial como objeto de estudo, mas, no desenvolvimento da pesquisa, emerge tal preocupação.

Por fim, nestas considerações finais, registra-se o cenário político, econômico e social de nosso país, que se caracteriza, atualmente, pelo ataque raivoso da elite

dominante - comprometida com a reestruturação do capital - à classe trabalhadora, que perde cada vez mais suas condições básicas de existência humana. Ao final do ano de 2016, tem-se a aprovação, pelo Senado Federal, da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55⁴³, apresentada pelo presidente da República, Michel Temer, que congela os gastos públicos federais e suspende os recursos para a Educação e a Saúde por 20 anos. Aliado a esse arrocho, corre-se o risco de ser também aprovada a reforma do Ensino Médio, resolução que retira dos currículos escolares da escola pública as disciplinas Filosofia e Sociologia e diminuiu a carga de História e Geografia. Faz-se isso sob o falso argumento de que “hoje o aluno é digital e não aguenta mais uma escola conteudista” (FRIGOTTO, 2016). Diz-se isso como se o ensino público dispusesse de instrumentos tecnológicos para o ensino, mascarando sua real condição: um espaço degradado, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos, trabalhando em duas ou três escolas, em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas⁴⁴.

Ainda se prevê a reforma da previdência social e a trabalhista, reformas que retiram daqueles que já são os explorados pelo sistema qualquer condição de uma vida digna e humanizada.

A esperança fica por conta da contradição presente em todo o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, pois, ao mesmo tempo em que se estabelece a recomposição da hegemonia burguesa em todo o planeta, também pode emergir a recomposição da classe explorada/trabalhadora.

Que esta pesquisa contribua para esse movimento, que objetiva um ensino público de qualidade para toda a classe trabalhadora.

Encerro com as palavras de Saviani: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (2008, p.45).

Retomo as palavras de Maria do Rosário Mortatti, com as quais iniciei este texto, palavras que mobilizam nossos esforços na direção daqueles que, “vendo

⁴³ Cf. SINIMBÚ, F.; JADE, L. Saiba o que muda com a aprovação da PEC do teto dos gastos públicos. Brasília: EBC Agência Brasil. *Política*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/saiba-o-que-muda-com-aprovacao-final-da-pec-do-teto-dos-gastos-publicos/>>. Acesso em 15. dez. 2016.

⁴⁴ FRIGOTTO, G. Reforma de Temer legaliza o “apartheid educacional” no Brasil. 23 set. 2016. S.l.: *Tijolaço*. Blog. Disponível em: <<http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>>. Acesso em 15. dez. 2016.

frustrada a promessa de um novo mundo, continuam a buscar o direito de todos serem alfabetizados” (MORTATTI, 2000, p. 304).

Essas são as condições reais com as quais nos defrontamos ao pesquisar e ao analisar a sociabilidade humana. São as contradições que nos mobilizam para tomar a defesa da escola pública como possibilidade de humanização.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB; Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

_____. _____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: Portal MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. _____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º, anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 137p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21. nov. 2016.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso 02 nov. 2016.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 48 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 40 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 39 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 48 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 47 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012h. 47 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012i. 47 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 48 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012k. 47 p.

_____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir histórias e outras histórias: ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012l. 47 p.

_____. _____. Portaria nº 867, de 4 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, 05 jul. 2012m, Seção 1.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 1, n. 5, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 154 f. Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Magda Sueli Pereira. Montessori e seu método. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6544/5274>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

COUDRY, Maria Irma Hadler. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 179-194.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 86-99, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 ago. 2016.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 7, p. 8-25, maio 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva: Pós-Graduação em Educação - temas e controvérsias**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Sousa. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara-SP, 2012.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Brasília: MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso: 30. nov. de 2016.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GÓES, Maria Cecília de. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGET, E.; BONIN, I. (Orgs.). **Trajетória e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura**. ENDIPE, 14., 2008. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 414-426.

GUERRA, Andréa Trevas Maciel. Do holocausto nazista à nova eugenia no século XXI. **Cienc. Cult.** [online]. 2006, v. 58, n.1, pp. 4-5. ISSN 2317-6660. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n1/a02v58n1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. 14. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões. Vamos conhecer o Brasil. Nosso povo. **Educação**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>. Acesso em 22 abr. 2016.

_____. Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo as grandes regiões. Biblioteca. Teen. Mão Na Roda! **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil.html>>. Acesso em 22 abr. 2016.

_____. **Séries estatísticas & séries históricas**. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída das sínteses de indicadores sociais de 2001 a 2009. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Principais Resultados. 05 fev. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 19 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>>. Acesso em: 15 out. 2016.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B. et al. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KORN, Eliane; KOERNER, Rosana Mara. A produção científica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a contribuição dessa formação aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 9., 2016, Curitiba: Anped Sul: **Anais...**, 2016, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_ELIANE-KORN-ROSANA-MARA-KOERNER.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.119 -142.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-89.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2011.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009**. 2010. 217 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, Filosofia e História da Educação), Projeto de Doutorado Interinstitucional (Dinter), Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília-SP; São Luís-MA, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores).

_____. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antônio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p. 71-100, 2º sem. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005>. Acesso em: 03 ago. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994).** São Paulo: Editora da Unesp/Conped, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

_____. Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência. In: SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”, 2006. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEB, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ...mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora UPF, 2007.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 44, n. 15, p. 329-410, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. O direito ao texto. In: BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010a. p. 137-148.

_____. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

_____. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas. v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Cap. 2. p. 5-28.

_____. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/69>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Alfabetização e analfabetismo-funcional de jovens e adultos**. 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. **Metas do PNE 8**. Escolaridade média. 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/8-escolaridade-media>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Metas do PNE**. Ensino Fundamental. 2014c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>>. Acesso em: 28 out. 2015.

PADILHA, Anna Maria; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-86.

_____; CAMPREGHER, Juliana. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Ângelo Antônio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

REBOREDO, Lucília Augusta. **De eu e tu a nós: o grupo em movimento como espaço de transformação das relações sociais**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

RESENDE, Valeria Aparecida das Lacerda de. **Análise dos pressupostos de linguagem nos adernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 215 f. Doutorado (Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

_____. Formação de professor: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abr. 2009, v. 14 n. 40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.**, Dez 1999, v. 20, n. 69, p.119-136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: abr. 2015.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. p. 247-280.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013c.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013d. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30. nov. 2016.

_____. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 1, n. 7, p. 26-47, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al (Orgs.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-42. (Novas Perspectivas).

_____. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOUZA, Elaine Peres de. Concepção de formação continuada no programa de formação para o professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA, 1., 2014, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Pueblo, 2014. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://seminariomarx.com.br/eixo10/Concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20no%20programa%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-86.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema y el método de investigación. **Obras Escogidas II.** Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. II. p. 15-27.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El Problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. **Obras Escogidas II.** Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. II. p. 29-80.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil. **Obras Escogidas II.** Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993. t. II. p. 181 – 181-287.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 t. p. 11-46.

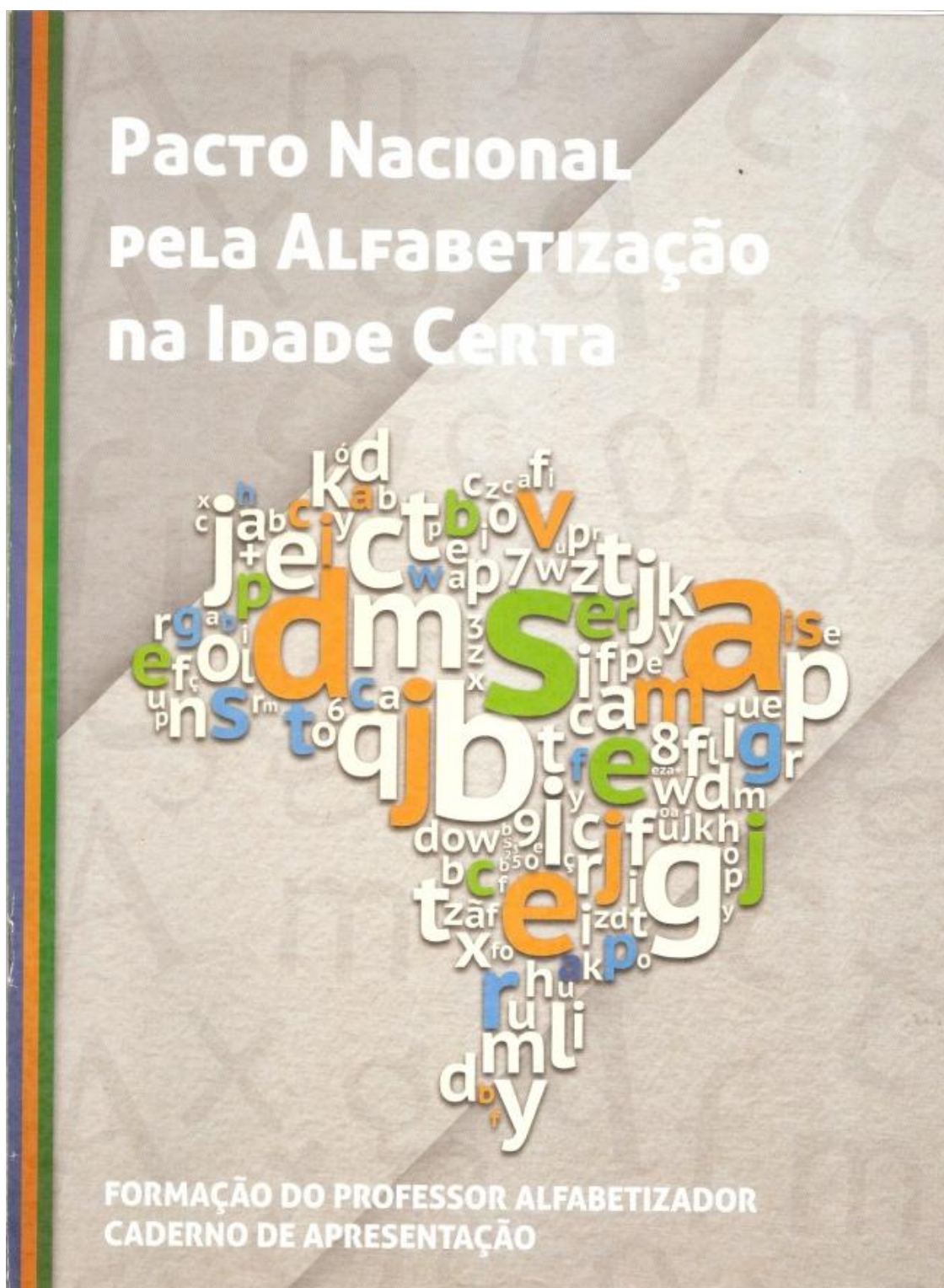
_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. **Obras Escogidas III.** Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 t. p. 183-211.

_____. **A construção do pensamento e linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

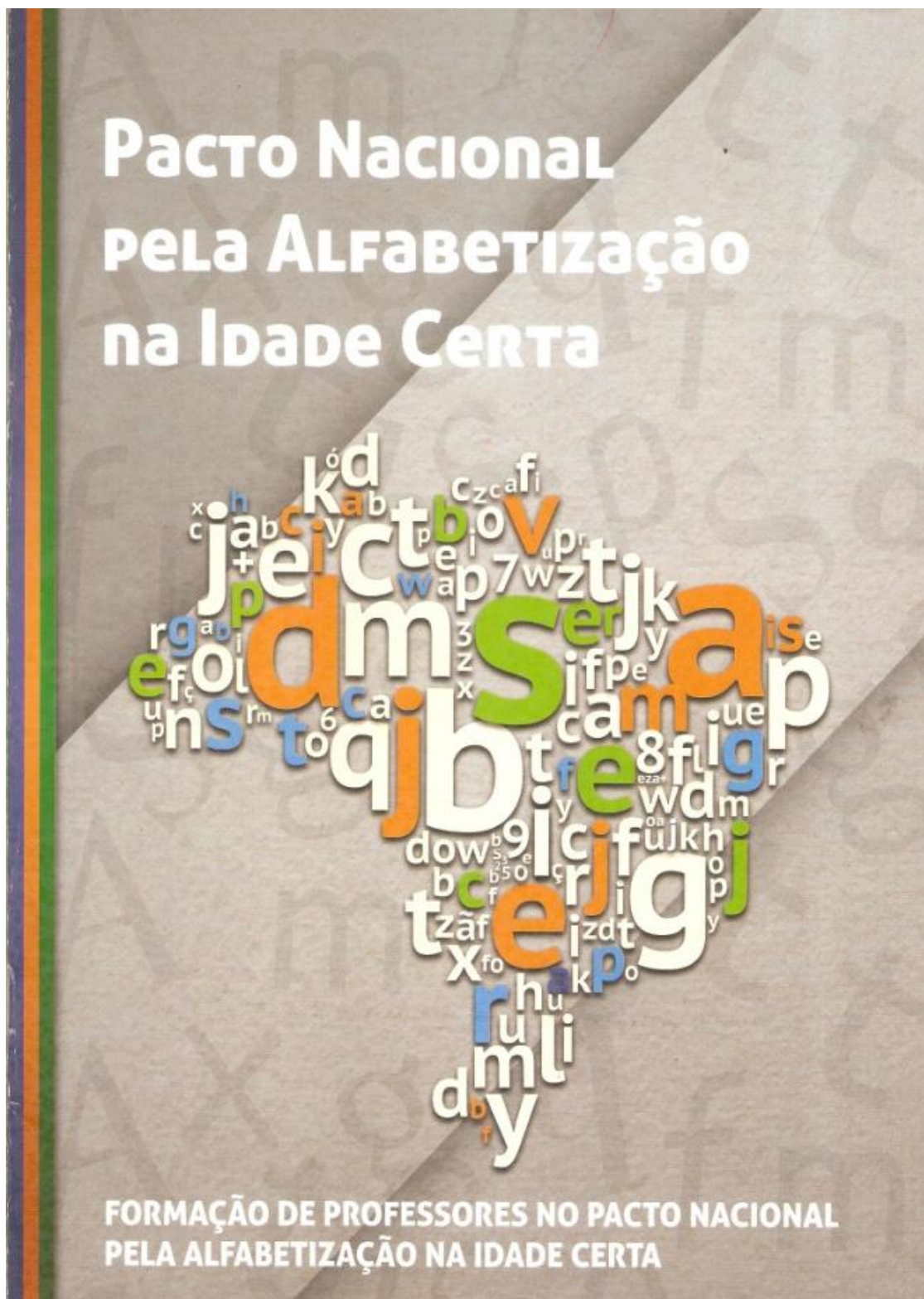
_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXO A – CAPAS DO MATERIAL IMPRESSO DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

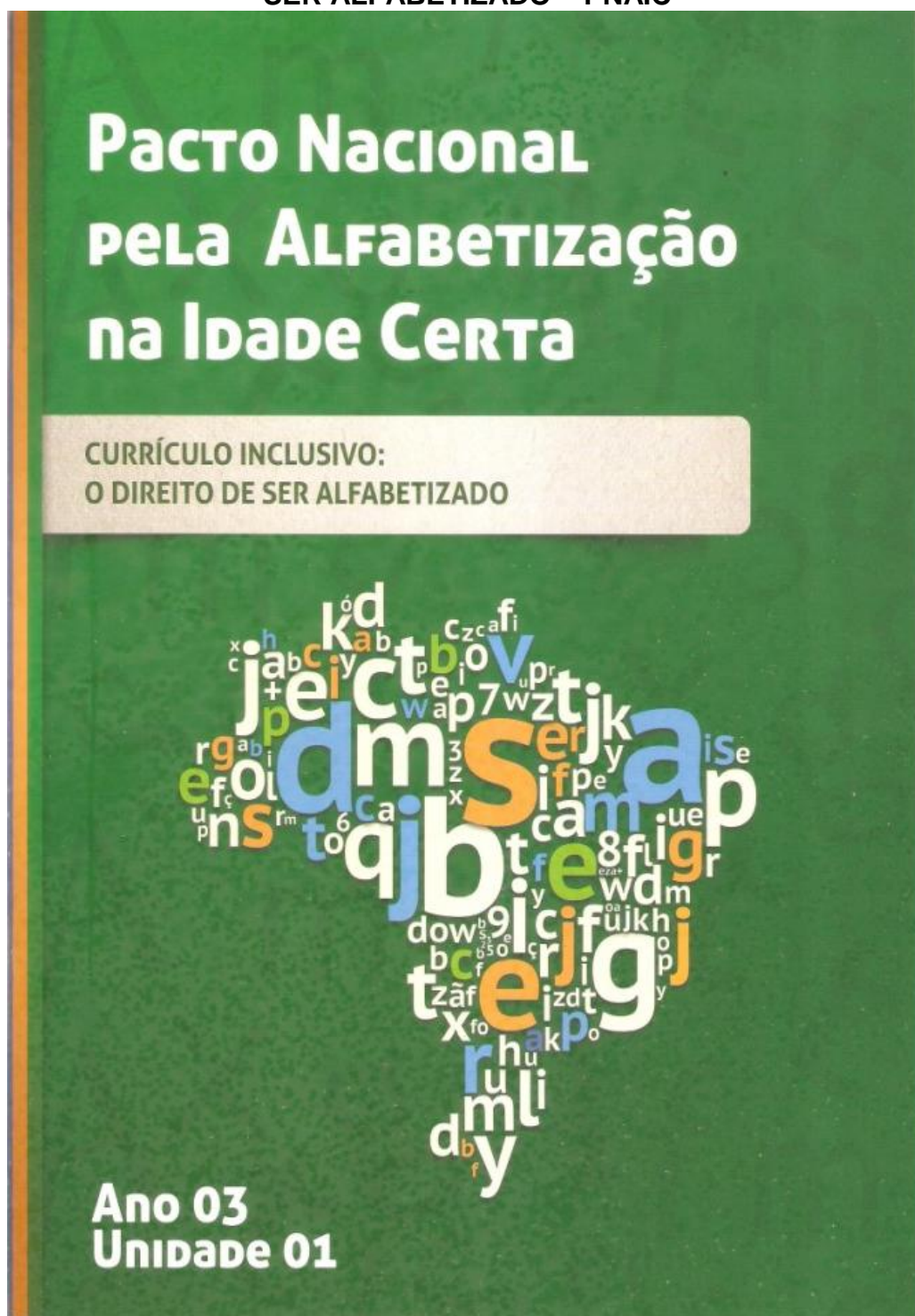
**CAPA DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO - FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR**



CAPA DO CADERNO FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA



CAPA DA UNIDADE 01 DO ANO 3 – CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO – PNAIC



Fonte: Brasil, 2012d.

APÊNDICE A- QUADRO DE AUTORES DA SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA DAS OITO UNIDADES DO 3º ANO DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Ana Lucia Guedes-Pinto	Possui graduação em Pedagogia pela UNICAMP (1990), Mestrado em Educação pela FE/UNICAMP (1994), Doutorado em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2000) e Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/UNICAMP (2011). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. É líder dos grupos de pesquisa AULA - Trabalho Docente na Formação e Inicial e Letramento do Professor. Tem experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e na formação inicial e continuada de professores. Atua na área de Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores, produzindo trabalhos principalmente nos seguintes temas: práticas de leitura e escrita, estudos do Letramento, práticas de ensino e estágio supervisionado na formação profissional docente, cotidiano escolar, histórias de leitura e memória.
	Telma Ferraz Leal	É doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Juliana de Mello Lima	Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), mestrado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma universidade (PPCIS/Uerj) e doutorado em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGSA/UFRJ. Atualmente realiza pós-doutorado no PPCIS/Uerj, com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (CAPES)
	Telma Ferraz Leal	Idem ao transcrito na Unidade Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Graduação em Pedagogia pela UFPE (2005). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas públicas em Educação, processos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem
	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1992), especialização em Esp. em Terapia do Desenvol. e da Aprendizag. pelo Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional (2006), especialização em Esp. Psicoeducacional em Desen. e Aprendizagem pelo Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional (2006), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente é Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e MEMBRO DE COMISSÃO da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, escrita, linguagem, habilidades metafonológicas, habilidades metamorfossintáticas e redescrição representacional.

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Vamos brincar de reinventar histórias	Andrea Tereza Brito Ferreira	Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e Pós-doutorado em Educação pela Université Paris 8 (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, alfabetização e formação de professor. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem
	Ester Calland de Sousa Rosa	Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1990) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação docente, análise e elaboração de material didático na área da leitura, projetos para mediadores de leitura literária e acompanhamento de bibliotecas comunitárias. Tem publicações prioritariamente nas áreas de educação literária, biblioteca escolar e leitura na educação infantil.
	Margareth Brainer	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Atualmente é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino da leitura e da escrita por crianças, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, formação de professores, saberes docentes e currículo.

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Vamos brincar de reinventar histórias (cont.)	Rosinalda Teles	Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Pernambuco (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Coordena o PIBID -Pedagogia/UFPE; coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: SEMEAR; Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nas temáticas: análise de livros didáticos, fórmulas de área, imbricações entre campos conceituais, grandezas e medidas; ensino de matemática no Ciclo de Alfabetização; jogos; formação inicial e continuada de professores. Atualmente está em Colaboração Técnica no Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Garanhuns/UFRPE.
	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1995), mestrado e doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, concluídos respectivamente em 2000 e 2006. Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação (CE), Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), área de Educação Inclusiva e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, UFPE. Coordenadora do Centro de Estudos Inclusivos (CEI), DPOE, CE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Membro do Grupo de pesquisa TICC: Tecnologias Inovadoras em Computação e Comunicação. Seus interesses atuais de investigação: educação inclusiva, Impedimentos comunicacionais relacionados à deficiência motora e/ou intelectual, Comunicação Alternativa e Aumentativa, alfabetização e letramento da pessoa com deficiência.
O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	Leila Nascimento da Silva	Sem resultados

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Adelma Barros Mendes	Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 1995), Mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. Atualmente é professora Associada 1 da UNIFAP. Tem experiência na área da linguagem, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso da educação ambiental, e ensino de leitura; letramento e alfabetização; livro didático de língua materna, didática da Língua Materna e didatização para as escolas regulares e indígenas. Atuou como parecerista de livros didáticos dos Ensinos Fundamental, Médio e Alfabetização para o Ministério da Educação /MEC nos PNLD 2002; 2003; 2004; 2005; 2007. Em 2009 foi parecerista do Programa do MEC -PNBE e em 2012 avaliadora do PNLD de dicionários. Foi Coordenadora Geral do Pró-Letramento, Coordenadora Regional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação e Pró-Reitora de Graduação de Ensino na UNIFAP. Foi responsável pela revista Letras Escreve-UNIFAP. Atualmente é coordenadora do Laboratório Interdisciplinar financiado pela CAPES -LIFE- Unifap e Vice-Reitora da Unifap.
	Débora Anunciação Cunha	Sem resultados
	Rosinalda Teles	Idem ao transcrito na unidade Vamos brincar de reinventar histórias
A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	Artur Gomes de Moraes	Obteve graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona (1996). Fez pós-doutorado na Universidade de Barcelona e no INRP-Paris (2005). Em 2011 fez um segundo pós-doutorado na UFMG e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem e na Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e psicologia da educação.
	Tânia Maria S. B. Rios Leite	Sem resultados

Unidade	Autores	Resumo Currículo Lattes
Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e pós-doutorado pela Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis (2010). Atualmente é Professor associado da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: apropriação, leitura, professor, ensino.
	Magna Carmo Silva Cruz	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é membro e formadora do CEEL da Universidade Federal de Pernambuco e Professor do Ensino Superior do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização e letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita, ciclos de alfabetização, letramento e avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Plataforma Lattes/CNPq, 2016.

APÊNDICE B– QUADRO DE RESUMOS DAS UNIDADES E OBJETIVOS DO PNAIC – ANO 3 UNIDADES 1 A 8

Unidade	Resumo	Objetivos
1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Essa unidade inicial para o ano 03 de formação pretende apresentar uma proposta de currículo para o ciclo de alfabetização, apontando para uma alfabetização inclusiva, ou seja, uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos. Nesse sentido, a busca por um currículo inclusivo rompe com valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais.	<ul style="list-style-type: none"> •Entender a concepção de alfabetização na perspectiva de letramento; •Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita; •Compreender a importância no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de aprendizagem; •Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.
2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Essa unidade propõe discutir a rotina no ciclo de alfabetização, a integração entre os diferentes componentes curriculares e os recursos didáticos na prática alfabetizadora.	<ul style="list-style-type: none"> •Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento; •Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovadas no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático; livros do PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola e PNEB Especial – Programa Nacional da Biblioteca da Escola para alunos Especiais); jogos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; •Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva de letramento; •Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; •Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de obras literárias em sala de aula.

Unidade	Resumo	Objetivos
3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Essa seção se inicia pela apresentação da discussão sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Entendendo que o 3º ano é o final do ciclo de alfabetização, o foco maior do ensino será o de garantir os processos de consolidação da alfabetização, para que a criança, ao dominar o SEA, seja capaz de produzir e ler com autonomia textos de gêneros distintos. (p. 5). Apoiado em uma concepção construtivista sobre o ensino da leitura e da escrita, reafirma que o professor assume a função de mediador, que leva o aluno a refletir sobre o SEA e que esse aprende, exclusivamente, a partir de suas descobertas e conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não de aquisição de um código; ▪ Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; ▪ Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; ▪ Analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.
4. Vamos brincar de reinventar histórias	Essa unidade propõe sequências didáticas sobre conto de histórias para produção de texto e sobre o ensino SEA. Destaca-se nessa unidade também uma seção sobre a aprendizagem da matemática utilizando-se obras de literatura infantil que propõem essa interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejamentos em que eles sejam incluídos como recursos didáticos; ▪ Compreender a importância de organizar diferentes grupos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; ▪ Compreender e desenvolver estratégias diferentes de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; ▪ Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.
5. O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	A unidade apresenta uma discussão sobre o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula e apresenta algumas estratégias para seleção e utilização dos textos em turmas de alfabetização. Apoiado na perspectiva de letramento, defende que a escola tem como função garantir a apropriação das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; ▪ Analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; ▪ Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

<p>6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</p>	<p>A unidade pretende reafirmar o caráter interdisciplinar do ensino da leitura e da escrita, levando o professor a perceber possibilidades de práticas pedagógicas que envolvem diversas áreas de conhecimento, tendo como foco principal a área de linguagem e nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme preceituam documentos oficiais e parâmetros curriculares para o ensino fundamental de nove anos. Reafirma-se a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Compreender a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC; •Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; •Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para as turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; •Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; •Compreender a importância da avaliação no ciclo de avaliação.
<p>7. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades</p>	<p>O tema dessa unidade é o tratamento de heterogeneidade das turmas, com os objetivos de analisar as contribuições do diagnóstico como recurso para identificação dos saberes do aluno, refletir sobre diferentes estratégias didáticas, para consolidação da escrita alfabética para compreensão e produção de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; •Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; •Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em salas de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; •Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de rotinas na alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; •Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; •Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função de diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles propostos; •Conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação; planejar situações didáticas em que o uso dos materiais didáticos sejam recursos.

<p>8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</p>	<p>Essa unidade apresenta um resgate dos objetivos anteriores como: a importância do acesso ao processo de alfabetização por todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como um direito; a concepção de que esse ensino se deve dar em um ambiente que privilegie a reflexão, a problematização e a ludicidade; o pressuposto de que as crianças devem ter seus direitos de aprendizagens garantidos em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e significativa, vivenciando diversas propostas pedagógicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Planejar o ensino na alfabetização; •Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; •Construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com dados de BRASIL, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h, 2012i, 2012j, 2012k.